

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KARYNE NOEMY SCHEFFMACKER PEREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO – FRAGMENTOS DA PARTITURA**

LAGES, SC – 2013

KARYNE NOEMY SCHEFFMACKER PEREIRA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO – FRAGMENTOS DA PARTITURA**

Dissertação apresentada à Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, para obtenção do título de Mestre em Educação, correspondente à Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

LAGES, SC – 2013

Incluir aqui a FICHA catalográfica

KARYNE NOEMYSCHIEFFMACKER PEREIRA
(substituir essa folha)

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:
O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO –
FRAGMENTOS DA PARTITURA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (PPGE/UNIPLAC) – Orientador

Prof. Dr. Rosane Carneiro Sarturi (PPGE/UFSM) – Avaliadora Externa

Prof. Dr. Malu Pinto de Almeida (PPGE/UNIPLAC) – Avaliadora Interna

Prof. Dr. Marina Patrício Arruda (PPGE/UNIPLAC) - Avaliadora interna (suplente)

LAGES, 13 DE DEZEMBRO DE 2013.

RESUMO

Essa dissertação é resultado da pesquisa apresentada à Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* (PPGE), sobre o Segundo Professor de turma e o planejamento de sua prática pedagógica. Cientificamente, traz contribuições ao abrir espaço para outras discussões e aprofundamento teórico acerca da educação especial e suas transformações paradigmáticas. Contemporaneamente, compreender a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é de grande relevância social na medida em que modelos educacionais excludentes podem ser superados em defesa de relações sociais democráticas, do acesso ao saber e da vida em comunidade. Diante destas prerrogativas, identificamos o seguinte problema de pesquisa: de que forma os documentos oficiais da educação especial orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma adotada em duas escolas públicas estaduais no município de Curitiba, SC? Objetivamos compreender os documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma no contexto da educação inclusiva. Para tanto, situamos historicamente a educação especial no Brasil sob a influência das políticas públicas neoliberais e dos movimentos internacionais que culminaram na implantação da Política de Educação Especial. Contextualizamos a pedagogia na “escola das diferenças” e os princípios e práticas inclusivas a partir da perspectiva histórico-cultural, das características da docência e da ação reflexiva do Segundo Professor de turma. Por fim, avaliamos os documentos que norteiam a prática pedagógica utilizada pelo Segundo Professor de turma sob a égide das políticas de inclusão escolar. A pesquisa caracterizou-se pelo enfoque histórico-crítico e por uma abordagem metodológica qualitativa, delimitada em duas etapas principais: a revisão bibliográfica e a análise documental. Contamos com as contribuições de autores como Paro (2001), Almeida (2010), Gentili (2008), Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005), Mantoan (2010), Carvalho (2010), Beyer (2006), Rios (2001), Arroyo (2012), dentre outros de igual importância. A partir da revisão bibliográfica sobre as transformações paradigmáticas da educação especial percebemos que o aprofundamento dos estudos sobre tais questões pode contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho do professor e da educação que ofertamos. Por meio da análise documental verificamos uma discrepância entre os documentos orientadores da educação especial e os projetos educativos determinados pelas escolas em seus Projetos Políticos Pedagógicos e em seus planejamentos de ensino-aprendizagem. Constatamos que o planejamento da prática pedagógica adotada pelo Segundo Professor de turma carecem de orientação teórico-metodológica para que assim possam articular ao processo de apropriação do conhecimento os saberes da educação especial e contribuir efetivamente para o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE:

Políticas Públicas, Educação Especial, Segundo Professor de turma, Prática Pedagógica.

RESUMEN:

Esta disertación es resultado de una pesquisa presentada a la Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) en el programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* (PPGE), sob el segundo profesor de las clases y la planificación de sus prácticas pedagógicas. Científicamente, he traido contribuciones al abrir espacio para otras discusiones y también para la profundización teórico alrededor de la educación especial bien como sus transformaciones paradigmáticas. Hoy para comprensión de la educación especial en la perspectiva de la educación de inclusión es de gran importancia social en la medida en que los modelos educacionales excluyentes pueden tener superación en defensa de las relaciones sociales democráticas, del acceso al saber y de la vida en comunidad. Delante estas prerrogativas, identificamos la siguiente encuesta de pesquisa: ¿de que forma los documentos que conducen la educación especial orientan la planificación las prácticas pedagógicas del segundo profesor en clase adoptada en dos escuelas públicas estaduais de la ciudad de Curitiba-SC? Tenemos como objetivo comprender los documentos que conducen la planificación las prácticas pedagógicas del segundo profesor de clase y para esto, hacemos la localización histórica de la educación especial en Brasil bajo la influencia de las políticas públicas neoliberales y de los movimientos internacionales que culminaran en la implantación de la Política de Educación Especial. Contextualizamos la pedagogia en la “escuela de las diferencias” y los principios y las prácticas inclusivas a partir de la diversidad cultural, de las características de bidocência y de acción reflexiva del segundo profesor de clases. Por lo tanto, evaluaremos los documentos que direccionan a nosotros a la planificación las practicas pedagógicas utilizadas por el segundo profesor de clase bajo a la égide de las políticas públicas de la inclusión escolar. La pesquisa será caracteriza por el foco histórico-crítico y por un abordaje metodológico cantitativo, acotado en dos etapas principales: de la revisión bibliográfica y del análisis documental. Contamos con las contribuciones de los autores como Paro (2010), Gentili (2008), Januzzi (2006), Mazotta (2005), Mantoan (2010), Carvalho (2010), Rios (2010), Arroyo (2012), de entre otros de igual importancia. A partir de la revisión bibliográfica bajo las transformaciones paradigmáticas de la educación especial, percibimos que el ahondamiento de los estudios bajo tales cuestiones puede contribuir para mejorar la calidad del trabajo del profesor y de la educación que ofrecemos. Por médio del análises documental verificamos una discrepancia entre los documentos que direccionan la educación especial y de los proyectos educativos determinados por las escuelas en sus Proyectos Políticos Pedagógicos y en sus planificaciones del enseño aprendizaje. Constatamos que la planificación de las prácticas pedagógicas adoptadas por el segundo profesor de la clase necesitan de orientación teórico-metodológicas para que así puedan articular al proceso de apropiación del conocimiento los saberes de la educación especial y contribuir efectivamente para el proceso de inclusión escolar de los niños con deficiencia en las escuelas públicas estaduais de Santa Catarina.

PALABRAS-LLAVE:

Políticas Públicas, Educación Especial, Segundo Profesor de clase, Práctica Pedagógica.

O paradigma e a política de educação inclusiva constituem-se como processos claramente delineados na história da educação especial. Há aproximadamente quatro décadas que as ideias integradoras, consubstanciadas no pensamento da não-segregação das pessoas com deficiência no ambiente escolar, vêm inspirando uma série de propostas e ações em vários países no mundo. [...] Subjaz o conceito diferenciado na proposta de inclusão de uma ação mais efetivado sistema educacional como um todo no sentido de garantir (obviamente, não a qualquer custo) a inserção e a permanência do aluno com necessidades especiais na escola regular. [...] De lá para cá houve um processo intenso de análise e transposição do projeto político-pedagógico para as diferentes realidades escolares [...]. O que se constata, porém, nestes últimos anos, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de incompletude, para não dizer impotência das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir essa proposta. Esses últimos julgam-se, na sua grande maioria, despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho. (BEYER, 2003, p. 1).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

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

SED: Secretaria de Educação

FCEE: Fundação Catarinense de Educação Especial

SC: Santa Catarina

UNC: Universidade do Contestado

ACT: Admitido (a) em Caráter Temporário

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

PPP: Projeto Político Pedagógico

GERED: Gerência e Educação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FAE: Faculdade de Educação

UNICAMP: Universidade de Campinas

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UNIPLAC: Universidade do Planalto Catarinense

AEE: Atendimento Educacional Especializado

UFMS: Universidade Federal de Santa Maria

GP-FOREESP: Grupo de Pesquisa – Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

LaPAEDE: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

GEPETO: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

ANPED: Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ISM: Institutos dos Surdos-Mudos

MEC: Ministério da Educação

CORDE: Coordenadoria Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CONADE: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

FENAPAEs: Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

PNE: Plano Nacional de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

SURESP: Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial

SEESP: Secretaria de Educação Especial

TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento

ONU: Organização das Nações Unidas

SAESP: Serviço de Atendimento Educacional Especializado

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

PDE: Plano de Desenvolvimento de Educação

SAEDEs: Serviço de Atendimento Educacional Especializado

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

GEECTs: Gerência Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

GERED: Gerência de Educação

TICs: Tecnologias de Informação e Comunicação

MCE: Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

EAM: Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada

PEI: Programa de Enriquecimento Instrumental

PCSC: Proposta Curricular de Santa Catarina

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais

EPI : Escola Pública Integrada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. AFINANDO OS INSTRUMENTOS: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
1.1 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CIÊNCIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	20
1.2 – A PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS.....	29
1.3 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO: PERSPECTIVAS DE PESQUISA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	31
1.4 – PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DA PESQUISA.....	35
1.5 – ESTADO DA ARTE.....	37
2. ENTRE A FILARMÔNICA E A SINFÔNICA: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	49
2.1 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NO BRASIL.....	65
2.2 – A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CATARINENSE.....	73
3. A PEDAGOGIA NA “ESCOLA DAS DIFERENÇAS”: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS	82
3.1 - DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: A <i>PRÁXIS</i> DO PARADIGMA.....	86
3.2 – REFLEXÕES SOBRE EQUIDADE, IGUALDADE E CIDADANIA.....	98
3.3 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	104
3.4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA.....	107
4. A ORQUESTRA DA INCLUSÃO: ACERTOS E DESACERTOS ENTRE TEORIA E PRÁXIS	118
4.1 – A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: COMO TRATA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	119
4.2 - O PROGRAMA PEDAGÓGICO: BASES ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CATARINENSE.....	126
4.3 - O PLANO DE AÇÃO.....	130
4.3.1 – O PPP da Escola A.....	132
4.3.2 – O PPP da Escola B.....	139
4.4.3 – O PLANEJAMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

As discussões teóricas acerca da educação e seu papel na sociedade remontam a histórica da humanidade desde a Grécia Antiga. Este constante movimento impulsiona pesquisadores a pensar a educação como processo de formação humana e exige do professor-pesquisador uma atitude crítica diante de sua prática, como forma de superar o caráter reprodutivo e mercadológico que o ato educativo assumiu no decorrer desse percurso. Por vezes, ao longo da experiência profissional, mantemo-nos afastados do debate político-educacional ao considerarmos que a eficácia do ato educativo está atrelada apenas ao trabalho da sala de aula, à busca por metodologias e à dedicação do professor ao seu alunado.

A chegada ao *stricto sensu* representa, particularmente, a oportunidade de superação da visão estreita e linear do contexto escolar, principalmente, aquele relacionado à educação especial. Demo (2010) nos orienta que para saber pensar a educação, a ação investigativa compreende a desconstrução do saber absoluto, a recusa dos dogmatismos e dos conhecimentos vinculados ideologicamente nos espaços escolares, que interferem diretamente na prática pedagógica e na formação pessoal e profissional dos alunos.

No início da década de 90, os movimentos internacionais impulsionaram a implantação de políticas públicas no Brasil em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre eles o direito à educação, que previsto na primeira Constituição do Império brasileiro em 1824, ganha ênfase no discurso público ao ser norteador por projetos neoliberais nas últimas décadas dos séculos XIX e XX. Sob as influências globais, a participação do Brasil como país signatário dos documentos elaborados com a coordenação de órgãos internacionais, destacam-se o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), comprometem-no com a implantação de políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

Desde então, a pesquisa e os debates em torno da educação especial se ampliaram ao incorporarem em suas pautas a relação entre as políticas públicas e a prática pedagógica. Isso porque, o estabelecimento das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, não só reorganizou os sistemas de ensino, como modificou a estrutura e as funções de toda educação básica.

Este eixo de investigação se justifica, tal como explica Almeida (2010, p.15), ao defender que “[...] a História da Educação também tem como objetivo, em seus estudos e pesquisas, uma reflexão das Práticas Pedagógicas inseridas nas Políticas Educacionais Nacionais e Internacionais engendradas em um determinado contexto histórico”, ao passo que, ao conhecer a história e refletir sobre ela, novas práticas podem ser construídas, enquanto outras desmistificadas.

A concepção exposta pela autora nos afasta do caráter puramente descritivo da história da educação especial no Brasil, ao observarmos uma relação direta entre os paradigmas educacionais adotados por essa modalidade de ensino e seu contexto histórico, político e econômico. Diante dessa concepção, reafirmamos:

[...] a necessidade e a importância de se refletir sobre as Práticas Pedagógicas e sua relação com as Políticas Educacionais de um Estado Liberal Nacional que vive e convive com a mundialização do capital e que está sob a égide dos ditames de um Banco Mundial e de um Fundo Monetário Internacional. Diante disso, pode-se pensar na construção de uma proposta de práxis baseada no desenvolvimento de uma pedagogia histórico-crítica tanto na formação do indivíduo, quanto na do cidadão, e mais ainda na do docente, indo além dessa mercadorização do conhecimento [...] (ALMEIDA, 2010, p. 20).

Segundo essas proposições, torna-se pertinente uma reflexão sobre as relações e influências do entorno - local e global - nas práticas escolares, seja em relação à concepção de ensino e aprendizagem, bem como sobre as características de seus professores que, por vezes, “atores sociais”¹, são envolvidos em práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade local, comumente prescritivas e verticalizadas, especialmente no que se refere à educação especial e suas transformações paradigmáticas.

Neste contexto situamos o profissional da educação que exerce a função de Segundo Professor de turma, assim intitulado no Programa Pedagógico lançado pela Secretaria de Estado e Educação (SED) e Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) em 2009, com base nos princípios da Política de Educação Especial de Santa Catarina (SC). Esse profissional é responsável por *correger*² a turma com o professor titular e “acompanhar o processo de aprendizagem de todos

¹ Expressão utilizada por Demo (1990) para referir-se à prática do professor-pesquisador desvinculada da reflexão como sujeito histórico, ao passo que reproduz a realidade sem compreendê-la na totalidade.

² Co-reger: refere-se à ação de reger/comandar, em conjunto, a turma em sala de aula. De acordo com a nova ortografia esse termo modifica-se: perde o hífen e duplica-se a letra r, transformando-se em **correger** [grifo nosso].

os educandos, [...] terá como função apoiar, em função do seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Diante dessas prerrogativas e do contexto de legitimação da educação inclusiva no Brasil, temos como eixo norteador desta pesquisa o seguinte problema: de que forma os documentos oficiais da educação especial orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma adotadas em duas escolas públicas estaduais no município de Curitiba/SC?

Consideramos que a investigação desse problema de pesquisa pode trazer contribuições acadêmico-científicas ao abrir espaço para outras discussões e aprofundamento teórico acerca das Políticas Públicas de Educação Especial e a prática pedagógica do Segundo Professor de turma, bem como de todos os professores envolvidos no processo de inclusão. Da mesma forma, entendemos que o conhecimento das relações vivenciadas historicamente pelas pessoas com deficiência e a compreensão das abordagens educativas relacionadas, podem favorecer a compreensão da prática pedagógica ao refletirmos sobre a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento humano a partir da escola inclusiva. Assim, objetivamos compreender os documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma adotadas em duas escolas públicas estaduais no município de Curitiba- SC.

E, para tanto, julgamos necessário situar historicamente a educação especial no Brasil sob a influência das políticas neoliberais e dos movimentos internacionais que culminaram na implantação da Política de Educação Especial em SC. Contextualizar a pedagogia na “escola das diferenças” e os princípios e práticas inclusivas a partir da perspectiva histórico-cultural, das características da bidocência³ e da ação reflexiva do Segundo Professor de turma. Por fim, avaliar os documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica utilizada pelo Segundo Professor de turma sob a égide das políticas de inclusão escolar.

Diante disto, salientamos que a discussão sobre a dinâmica que permeia as políticas educacionais, a prática pedagógica e a produção do conhecimento na

³ Este termo, orientado pelos estudos de Beyer (2006), está atrelado às condições elencadas pelo autor sobre as mudanças pragmáticas da educação especial, dentre elas: a individualização do ensino, o sistema de bidocência e o conceito da educação especial subsidiária. Significa, em termos gerais, que em uma classe heterogênea se faça necessária a colaboração de um segundo educador para a realização das atividades escolares comuns, além do atendimento pedagógico especializado.

escola, é condição básica para que a formação dos sujeitos, inclusive daqueles com deficiência, constitua um processo de construção e não de reprodução conforme interesses dominantes e, cada vez mais, excludentes.

Reconhecemos que o discurso do neoliberalismo em defesa da escola e de seus alunos foi, de certa forma, norteador por interesses econômicos e orientado por metas e compromissos político-internacionais que envolveu a superação de estatísticas negativas, de âmbito socioeducacional, apresentadas por países latino-americanos, dentre eles, o Brasil. Sobre as influências das políticas neoliberais no processo de organização educacional em nosso país e as reformas no sistema de ensino, através da proposição das políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão, observamos que:

O século XX terminou como uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano: mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares, mudou a própria organização da escola, os currículos, a formação docente, a avaliação. Mas a realidade cotidiana da escola parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas enunciadas pelos exegetas da modernização neoliberal (GENTILI; ALENCAR, 2003, p. 18).

Para estes autores, tais mudanças não alcançaram resultados positivos por estarem atreladas a medidas técnicas e corporativas, definidas por um grupo de especialistas, sem deliberação pública e participação docente. A reorganização dos sistemas de ensino trouxe consigo alguns conflitos educacionais que incidiram na prática pedagógica, principalmente, na redefinição de papéis e espaços escolares.

A inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino abriu inúmeras contestações acerca do modelo educacional predominante no século XX em nosso país. Período em que, segundo Mazzotta (2005), o fortalecimento das políticas educacionais neoliberais reabriu as discussões sobre a qualidade do ensino nas escolas, sobre as propostas de educação compensatória e sobre a necessidade de reorganização para atender a todos sem qualquer distinção através de políticas públicas que propaguem a proposta de educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Consideramos que, mesmo que as vias de entrada da proposta da educação inclusiva no Brasil tenham méritos político-econômicos, muito mais do que sociais e educacionais, algumas de suas considerações sobre a escola merecem atenção. Certos autores percebem o movimento da inclusão como “[...] a possibilidade de a

escola olhar, problematizar, discutir, prever ações a respeito de questões que há muito tempo precisam ser revistas” (HATTGE, 2010, p. 84), e, nesse sentido, a prática da pesquisa se faz, cada vez mais, pertinente.

A educação não é um processo neutro e em sua prática estão presentes interesses e influências culturais e ideológicas que demandam compreensão e debate, principalmente, no que diz respeito às políticas públicas de educação especial e sua relação com o planejamento da prática pedagógica que compõem a proposta de uma educação inclusiva. Ao considerar essas expectativas em relação à educação inclusiva Stainback; Stainback (1999, p. 26-27), reafirmam este potencial ao descrever que:

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. [...]. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.

Em respeito à diversidade humana, a equidade, a igualdade e a cidadania são alguns dos princípios divulgados pela proposta da educação inclusiva e reconhecê-los significa valorizar todas as pessoas. Ao mesmo tempo, significa não desconsiderar as diferenças inerentes a cada uma, especialmente, aquelas ligadas à deficiência, garantindo-lhes o direito de ser única, peculiar em suas características pessoais e emocionais, cada qual com a sua história de vida.

Em termos de ensino, o respeito a esses princípios passa pelo direito de toda criança receber na escola que frequenta os saberes necessários e adequados às suas especificidades, de acordo com a sua condição humana de pessoa com deficiência. Assim, tal como declara Santos (1999, p. 44), “temos o direito de ser iguais quando a diferença me inferioriza. Temos o direito de ser diferente quando a igualdade me descaracteriza”.

De forma contrária a este pensamento, na história da educação brasileira, observamos que a escola tem se estruturado para atender de forma padronizada e classificatória seu alunado, homogeneizando o ensino escolar. Por sua vez, a proposta de uma pedagogia que responda à diversidade humana e respeite as suas especificidades, implantada a partir da inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino, passa a centralizar a problemática politico-educacional na prática pedagógica do professor, em toda a educação básica. Percebemos que a escola na contemporaneidade carece de ressignificação, principalmente, no que diz respeito à

educação de crianças com deficiência, o que significa não desprezar suas representações históricas e políticas, através das quais esta pesquisa se desenvolve.

Em vista deste contexto, Mantoan (2006), afirma que a formação do professor, seja inicial ou em serviço, incide no desenvolvimento da competência de resolver os problemas pedagógicos os quais encontra em seu cotidiano escolar. Para a autora, grande parte dos professores ressalta o pouco preparo ou a total ausência de formação para trabalhar sob a perspectiva da educação inclusiva. Isto por que, de acordo com seus defensores, as “inovações educacionais, como a inclusão, abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em dada estrutura ou sistema de ensino, uma vez que atentam contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los” (MANTOAN, 2006, p. 52).

Os pressupostos da inclusão geram inquietações na escola, principalmente entre os professores, que argumentam não estarem preparados diante dos desafios que a inclusão impõe à escola. Para Klein (2010), tal posicionamento deve-nos lembrar de que, embora não possamos promover a inclusão completamente, é através dela que podemos “[...] estar constantemente problematizando nosso fazer pedagógico”, e assim:

Assumir a não preparação para atuar na escola com determinados sujeitos pode ser perigoso. Trata-se de uma crítica importante na reivindicação de políticas de formação docente, mas ao mesmo tempo, ela pode estar servindo para uma desvalorização de nosso saber e para uma imobilização diante do nosso próprio trabalho (KLEIN, 2010, p. 24).

Ao acompanhar as transformações teórico-metodológicas dessa modalidade de educação, como professora, percebo que aprofundar os estudos sobre a prática pedagógica do Segundo Professor de turma, desde o seu planejamento até a avaliação, pode contribuir nas discussões sobre a qualidade do trabalho docente e da educação que proporcionamos, seja no sistema integrado de ensino ou na interface com a educação especial. E mais, cabe-nos a compreensão de que, para além da escola e sua reorganização, o contexto social e político brasileiro também merece ressignificação, dada a realidade em que as pessoas com deficiência se encontram, de discriminação e exclusão social.

Minha trajetória na educação especial iniciou logo que concluí o curso do Magistério (1993-1996), no ensino médio. Foram quatro anos de formação que envolveram estudos acerca da didática e das metodologias de ensino, relacionadas à aprendizagem da criança. Em seguida, realizei o Curso de Estudos Adicionais em pré-escola (1997), direcionado especificamente à Educação Infantil que me auxiliou muito na compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento na infância, o que inclui alguns atrasos e dificuldades de aprendizagem, síndromes, tipos de deficiência, dentre outros aspectos ligados à saúde e nutrição da criança. Durante estes dois períodos específicos da minha formação inicial, meus estudos tinham como foco a identificação e o tratamento pedagógico das possíveis falhas na aprendizagem.

Neste mesmo ano passei a trabalhar como professora Admitida em Caráter Temporário (ACT), na Escola Especial Hugo Miguel Sulzbach mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Curitiba⁴, 40 horas semanais. Em 2002, ao prestar concurso público, passei a exercer minha profissão como professora efetiva do Estado, até os dias de hoje, na mesma instituição especializada em educação especial.

Na graduação, concluí o curso de Pedagogia (1998-2002) com habilitação em educação infantil e séries iniciais na Universidade do Contestado (UNC), Campus de Curitiba. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado em grupo, teve como tema *A influência do lúdico como essência na recuperação da criança hospitalizada* e contou com a criação, por iniciativa das próprias acadêmicas durante o estágio supervisionado, de uma Sala de Estimulação Ludopedagógica, para receber crianças de todas as idades e oferecer atendimento pedagógico durante o período de internação. Foram reunidos jogos e materiais lúdicos que atendessem à estimulação integral da criança nas áreas da linguagem, motricidade, sociabilidade, conceitos matemáticos de tempo, espaço, quantidade, dentre outras noções fundamentais na aprendizagem escolar. Todos os jogos e brinquedos foram doados pela comunidade da nossa cidade que colaboraram de forma muito expressiva com nosso trabalho.

Com base no TCC, produzimos um artigo publicado na *Revista Universidade: o futuro do presente - Pedagogia: boletim das práticas de ensino e estágio*

⁴ Identificada a partir de 2006 como Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAESP, de caráter clínico (terapêutico e reabilitatório), educacional e de assistência social.

supervisionado lançada em setembro de 2002 pela UNC. A revista reuniu os relatos de estágio-pesquisa de todos os alunos da turma de Pedagogia/2002 e suas experiências professores-pesquisadores em formação.

Logo após, o curso de Pós-graduação em Psicopedagogia, também na UNC. A partir do título *Educação Inclusiva: os vínculos entre o lar e a escola*, a organização do trabalho monográfico investigou os vínculos formados entre o lar e a escola no decorrer do processo de inclusão escolar. O estudo bibliográfico e a pesquisa de campo trataram de investigar grupos familiares e suas expectativas em relação ao ensino de seus filhos diante da proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela APAE de Curitiba no contraturno da escolarização formal, dando ênfase à participação dos pais nesse contexto.

Em seguida, a oportunidade de realizar o curso de Pós-graduação na área da Neuropsicologia. Este campo da ciência, que constitui o estudo das relações entre o cérebro e o comportamento humano, foi extremamente fundamental na minha formação. O trabalho com crianças com deficiência exige uma formação sólida e teoricamente bem orientada para o exercício do ato educativo. Como TCC, foi apresentado à UNC um artigo intitulado *A avaliação neuropsicológica de crianças em processo de inclusão escolar: a contribuição do desenho infantil* que tratou de investigar, através de uma revisão bibliográfica, em que medida as dinâmicas de avaliação que incluem o desenho infantil como instrumento de investigação podem contribuir no acompanhamento e orientação de estratégias de ensino e aprendizagem de crianças em processo de inclusão escolar.

Esta aproximação, ao longo da minha experiência profissional, com o objeto de pesquisa desta dissertação, expressa o desejo de ultrapassar o conhecimento específico construído sobre a educação especial e compreender a educação como processo de emancipação humana, por meio da discussão sobre as políticas públicas e sua relação com o planejamento da prática pedagógica, especialmente, aquela utilizada pelo Segundo Professor de turma no contexto da inclusão.

Esta pesquisa caracteriza-se pelo enfoque histórico-crítico e por uma abordagem metodológica qualitativa, composta por objetivos de caráter exploratório que visam investigar o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma a partir dos princípios e práticas estabelecidas na inclusão escolar, tendo como suporte os documentos orientadores desse processo.

Inicialmente, os fundamentos teórico-metodológicos compõem o primeiro capítulo e determinam os passos desenvolvidos na pesquisa, delimitada em duas etapas principais de investigação científica: a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Destacamos quatro categorias de análise: políticas públicas, educação especial, Segundo Professor de turma e prática pedagógica.

No segundo capítulo, apresentamos um panorama histórico da educação especial no Brasil ao contemplar alguns dos movimentos internacionais que influenciaram as políticas educacionais brasileiras e seus respectivos documentos, bem como o percurso e a organização dos serviços de educação especial até a formulação da Política de Educação Especial de Santa Catarina.

Os pressupostos filosóficos da educação especial na perspectiva da inclusão requerem reflexões acerca das temáticas que abordadas no terceiro capítulo, ao situar o binômio da in/exclusão escolar como processo social, relacionadas aos princípios de equidade, igualdade e cidadania. A educação escolar na perspectiva histórico-cultural, o exercício da bidocência e a formação reflexiva do Segundo Professor de turma entendidos como parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que se pretendam inclusivas.

Para finalizar, no quarto capítulo tratamos da análise documental, através da qual desenvolvemos um estudo sobre os documentos orientadores do planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma, dentre eles: a Proposta Curricular de Santa Catarina, o Programa Pedagógico, o Plano de Ação e os Planejamentos de ensino-aprendizagem.

Após esse ensaio inicial, a fim de reafirmar a importância sobre a prática da pesquisa em educação especial, apresentaremos a partir de então os aspectos metodológicos de nossa investigação, atentos a duas características principais, elencadas por André (2001, p. 1):

Por um lado, para mostrar que mesmo um país com uma longa história de pesquisa e ampla produção há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento. Por outro lado, gostaria de enfatizar que essa é — ou deveria ser — uma tarefa coletiva e de longo prazo, que precisa envolver todos aqueles que de alguma forma se preocupam com o desenvolvimento e com os resultados das pesquisas na área da educação.

Portanto, nosso posicionamento ao propor a importância do debate sobre os pressupostos de uma educação inclusiva se localiza em reflexões abrangentes e

que afetam não só a relação entre os sujeitos, com ou sem deficiência, como também a produção do conhecimento e a organização da escola e sua constância incide na superação da visão reducionista do ensino. Compreendemos que o processo de inclusão não se refere apenas à eficácia de métodos que ensinem a todos, mas ao redimensionamento do papel do professor, de suas práticas e dos próprios objetivos educacionais em toda a educação básica. Assim, a proposta de uma educação inclusiva, entendida para além da inserção de alunos com deficiência no ensino regular, sugere uma prática pedagógica que:

[...] não pode ser centralizada apenas no método mais eficaz de ensino, mas que se trata de promover uma reflexão histórica a respeito de como o conhecimento foi construído e como ele nos constitui, classifica e ordena o mundo – definindo quem somos e quem podemos ser (KLEIN, 2010, p. 24-25).

Diante desse entendimento, se faz necessário delimitar, no capítulo seguinte, os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e descrever as etapas desenvolvidas no processo investigativo, relacionadas às características, procedimentos e técnicas utilizadas para a compreensão da problemática proposta.

1. AFINANDO OS INSTRUMENTOS: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesse capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta investigação científica. Sua realização tem como finalidade contribuir na delimitação das etapas da construção de outros conhecimentos sobre o Segundo Professor de turma na rede estadual de ensino do município de Curitiba, Santa Catarina, conforme as orientações da Política de Educação Especial deste Estado e como base a proposta de uma educação inclusiva aplicada no ensino fundamental, que compreende a escolarização de crianças de 6 a 14 anos de idade⁵.

Para tanto, contamos com a contribuição de autores como Demo (1990, 1997, 2010), Bagno (2000), Minayo (1994, 2004), Lungarzo (1989), Saviani (2007, 2012), Diez e Horn (2011), Trivínos (1987), Gamboa (2009), Arouca (2001), Azevedo (2001), Paro (2001), Vieira (2001), Pansardi (2010), Garcia (2001) Klein (2010), Boneti (2010), Mittler (2003), Santos; Paulino (2008), Martinelli (1999), Gil (2002), Severino (2000).

A pesquisa em educação, ao buscar compreender as formas de organização escolar, pode orientar-nos no sentido de superar a condição humana de objeto e de abandonar práticas reducionistas, que privilegiam a transmissão de conteúdos descontextualizados da realidade de seu alunado e a mecanização do ensino, em detrimento à construção do conhecimento.

1.1 - PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CIÊNCIA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao pesquisar e assim produzir ciência, o homem torna-se capaz de reconhecer em seu trabalho diferentes formas de pensar e construir outros conhecimentos, emancipando-se. Ele desenvolve-se metodologicamente, ao passo que cria e adquire estratégias para outras aprendizagens no decorrer de toda a sua vida. Ao longo de nossa trajetória profissional acumulamos informações e práticas acerca da área em que atuamos e sua validação científica acontece no momento em

⁵ De acordo com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 a matrícula de crianças com 6 anos de idade no ensino fundamental torna-se obrigatória; e a educação básica passou a contemplar o ensino de nove anos a partir da Lei nº 11.272, de 6 de fevereiro de 2006.

que nos aproximamos teoricamente de nosso objeto de pesquisa e organizamos o conhecimento de maneira científica. Demo (1990), a partir de suas considerações sobre este tema, estabelece uma relação muito próxima entre educação, pesquisa e emancipação humana, ao explicar que:

Emancipação é um processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. [...] Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre a sua condição histórica, compreendendo em que parte ela é dada, em que parte é causada (DEMO, 1990, p. 78).

Concordamos com o autor ao considerar que a educação é um processo através do qual o homem pode conquistar a sua emancipação. À escola, enquanto espaço de formação humana, cabe possibilitar que seu aluno assuma uma condição de sujeito, por meio de uma prática pedagógica que privilegie a convivência crítica, investigativa e criativa, desde a educação básica até o *stricto sensu*. E, como forma de destacar a importância da pesquisa para a educação, Bagno (2000), indica a sua utilização desde os anos iniciais e sua consequente pertinência no campo científico ao perdurar por toda a vida escolar e afirma que sem pesquisa não há ciência e sem ciência não há desenvolvimento. Portanto:

A pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência digna deste nome. [...] Se não houve avanços é porque não houve pesquisa — e se não houve pesquisa é porque não é ciência. [...] Sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia (BAGNO, 2000, p. 18-19).

Observamos que a prática da pesquisa, desde a educação básica até a pós-graduação, pode contribuir para a superação do ensino mecanicista e descontextualizado, ao ponto “de tornar a pesquisa à maneira escolar e acadêmica própria de educar”. Isto significa que, “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou melhor, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1997, p. 1-2), ao disseminar a sua prática e dinamizar o processo educacional. Enquanto pesquisadores na área da educação especial, destacamos que as discussões científicas são cada vez mais pertinentes neste campo de investigação. Como qualquer teoria, a proposta da educação inclusiva deve se manter próxima do espaço de debate científico, em vez de tornar-se um modismo ou perder de vista a autocrítica, como define Demo (2010, p. 56-57):

A teoria histórico-crítica é inventada para promover a discussão sem fim da realidade e das práticas, não para eleger iniciados intocáveis. [...] Sabendo que na prática nenhuma teoria se sustenta por inteiro e indefinidamente. [...] Mas isso é a glória de uma teoria: ser digna de debate.

A quebra de paradigmas, considerada muitas vezes um fato negativo, tem um caráter inovador e progressivo, como explica Demo (2010, p. 42), ao propor que “as teorias são feitas para serem questionadas, não preservadas como amuletos sagrados”. Para o autor, saber pensar numa proposta histórico-crítica demanda um pensamento crítico e reflexivo constante do professor-pesquisador o que implica:

Reconhecer os limites da própria teoria, que é uma entre outras possíveis; mantê-la em desconstrução permanente, para aprender da realidade que sempre muda e de outras teorias rivais; refazer de modo permanente o autoquestionamento como alma do saber pensar [...] histórica e crítica; retirar todas as consequências práticas. Toda teoria dona da verdade não detém verdade alguma [...] (DEMO, 2010, p. 48).

Embora haja uma tendência de cristalização de modelos educacionais ao longo das décadas, a educação especial num movimento que foi da segregação à inclusão social, modificou-se e, portanto, carece de aprofundamento teórico sobre suas manifestações e, conseqüentemente, de pesquisa científica.

No campo das ciências sociais, a metodologia da pesquisa é conceituada como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” (MINAYO, 1994, p. 16). Essa denominação de metodologia expressa pela autora nos fundamenta em relação às tarefas com as quais nos comprometemos a realizar em nosso trabalho dissertativo: a realização da revisão da bibliografia, a escolha das técnicas e procedimentos da pesquisa e, enfim, o mais importante e, desafiante, quanto às possíveis contribuições críticas e reflexivas em relação à temática que estamos investigamos.

O conhecimento científico se diferencia, então, de outras formas de conhecimento por meio da existência de um método, que é o responsável por obter, organizar e justificar suas afirmações e relacioná-las a uma teoria. Lungarzo (1989, p. 42), reafirma que o método científico é importante na medida em que é:

[...] uma das características da ciência, que permite organizar, comparar seus enunciados, testar suas verdades, é a existência de um método. A ciência tem um conjunto de procedimentos organizados para obter, compilar relacionar e testar seus resultados.

Esclarecemos, para tanto, que a fundamentação teórica e metodológica que dará suporte a esta pesquisa define-se por seu caráter histórico-crítico e situa a educação num contexto reflexivo no qual a atividade humana supera sua condição de neutralidade e exerce dialeticamente relação com a realidade circundante. De forma complementar, consideramos o quanto o processo educativo está presente na constituição humana e denominá-lo como essencial para o homem em sociedade, ao concluir que o ato educativo é próprio da formação humana e se constitui como processo e produto de sua existência, ao passo que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012, p. 6).

Situar a educação enquanto um processo propriamente humano “significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela é, ela própria, um processo de trabalho” (ibid., p.11). Este autor fundamenta suas considerações sobre “trabalho material” e “trabalho não material” nas ideias de Marx (1978)⁶, e conceitua o trabalho não material como sendo a “produção de ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades” (ibid., p. 12), ou melhor, a produção do saber propriamente dito.

Dada a sua natureza, qual a especificidade da educação? De acordo com Saviani (2012) ao socializar o saber sistematizado, a escola tem como especificidade dois aspectos principais: o reconhecimento dos saberes a serem compartilhados, assim como propõe o autor:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.13).

Compreendemos que à escola cabe identificar quais conteúdos são elementares diante de tudo que se apresenta na história da humanidade para a formação do sujeito, além de equacionar as formas mais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que inclui a estruturação curricular, os procedimentos de ensino e os espaços e tempos escolares. Essas afirmações sobre

⁶ Considerações originalmente encontradas em O Capital – cap. VI. São Paulo, Ciências Humanas, livro 1.

a natureza e a especificidade da educação, destacadas por Saviani (2012) têm como base os pressupostos da pedagogia histórico-crítica desenvolvida na década de 70, através da qual:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2012, p. 20).

A partir da definição acima, o autor nos remete a pensar então, sobre a natureza e especificidade da educação, ao afirmar que de acordo com os princípios de uma pedagogia histórico-crítica a educação supera o domínio do ensino, ou seja, vai muito além da transmissão e acúmulo de informações. Para o autor, a educação escolar apresenta dois aspectos principais ao sistematizar o saber, ou seja, ao organizar o conhecimento institucionalmente e democratizá-lo, universalmente. Da mesma forma que todo estudo teórico sobre os pressupostos da pedagogia histórico-crítica comportam fundamentos que a consideram como “um instrumento didático-pedagógico e como prática cotidiana de intervenção na realidade [...]” (DIEZ E HORN, 2011, p. 14).

Conforme Trivínos (1987), dentre as correntes que têm predominado na prática da pesquisa, especialmente em educação, encontra-se o marxismo. Teoria que tem como base filosófica o materialismo dialético, constituído sistematicamente após a metade do século XIX por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e que apresenta três categorias principais: a matéria, a consciência e a prática social. Para o autor:

Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis (TRIVINÓS, 1987, p. 23).

Entendemos que essa corrente filosófica tem como finalidade específica “a busca de explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (ibid., p. 51) ao reconhecer o conhecimento historicamente produzido pelo homem num processo dialético. Portanto, o

materialismo histórico pode ser concebido como “[...] a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (ibid., p. 51).

Assim como o materialismo histórico, a teoria histórico-crítica propõe aos educadores uma ação consciente e participativa na realidade de seus alunos, por meio da compreensão da vida em sociedade. Por sua vez, o materialismo histórico “[...] significou a mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana” (ibid., p. 51).

Em se tratando do contexto da América Latina, de acordo com os estudos de Trivínos (1987), o interesse por pesquisar aspectos qualitativos da educação apareceu na década de 70. Até então, somente dados quantitativos recebiam créditos científicos. Os avanços científicos passaram a propor, desde então, outras formas de compreensão da realidade educacional, sendo que:

O avanço das ideias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor ‘alternativas metodológicas’ para a pesquisa em educação (TRIVINÓS, 1987, p. 116).

O crescimento do interesse nas pesquisas qualitativas traz contribuições ao cenário científico, no momento em que possibilita um melhor entendimento das realidades educacionais emergentes. A pesquisa científica, especialmente no *stricto sensu*, redefiniu-se a partir de então, ao propor a superação de seu caráter positivista, e constituir-se como uma prática de investigação objetiva e coerente com a realidade, entendida como a:

[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 1994, p. 17).

Em relação a isso, consideramos que todo conhecimento produzido no campo da educação por meio da pesquisa só se torna cientificamente significativo quando disseminado, compartilhado e democratizado entre os professores, o que pode

contribuir para a sua formação teórica e, conseqüentemente, para a sua prática pedagógica. Ao relacionar teoria e prática Saviani (2007) propõe que a pedagogia seja a responsável por teorizar a educação, na medida em que ela é uma teoria da prática educativa, responsável por orientar todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função de uma prática educativa. A pedagogia como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 4).

Entretanto, conforme explica o autor “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (ibid., p. 102). Isto porque, a pedagogia se compromete, na especificidade da escola, com as questões relacionadas à como ensinar e como aprender.

As práticas pedagógicas construídas ao longo da história da educação especial sofreram influências dos contextos sociais e, conseqüentemente, os estudos e pesquisas nesse campo são continuamente necessários. Em muitos contextos, as formas de organização dos meios de produção, os modelos de comportamento, as convenções sociais ultrapassaram os muros escolares e interferiram nas formas de ensinar e de aprender, confundindo-se com **pedagogias** [grifo nosso], e privilegiaram o controle social em detrimento da aprendizagem.

A partir da produção científica na área educacional, percebemos que as práticas educativas são constantemente influenciadas por agentes externos⁷, muito mais do que por teorias pedagógicas: possivelmente pela nossa história escolar na infância, pelos modelos de professores que tivemos, pelo conhecimento que construímos nos bancos escolares ou mesmo, pelas experiências que já vivemos no cotidiano da docência, enfim, pelos modelos sociais vigentes, modos de produção, entre outros.

A formação do professor no contexto atual torna-se complexa por suscitar respostas coerentes com a sua prática social e com seu compromisso histórico de formação das gerações futuras. Gamboa (2009) define uma formação sólida do

⁷ Tal como indica Gentili (2003) ao destacar marcos na educação brasileira que perpassam as salas de aula, influenciando suas práticas: “[...] o saber controlado por poucos (latifúndio, grande propriedade), compartimentalização reducionista (monocultura), autoritarismo eletista (escravidão), machismo sexista (patriarcalismo) e cultura importada de modelo eurocentrado ou americanizado (dependência externa)” (p.53).

professor a partir da contribuição do conhecimento científico, da formação básica para a pesquisa e da produção de outros conhecimentos em educação. Segundo o autor, para o professor não é suficiente dominar técnicas de transmissão oral e memorização de informações. Recomenda-se o desenvolvimento de aulas dinâmicas, que potencializem a aprendizagem e aproximem os alunos do conhecimento produzido pela humanidade, a partir de uma prática pedagógica criativa, concorrendo para contextos inclusivos de educação escolar.

Novas capacidades precisam ser desenvolvidas para articular o domínio dos saberes sistematizados e o potencial criativo da pesquisa científica, dos instrumentos técnicos e teóricos necessários para a produção de novas respostas para as necessidades históricas da sociedade na fase atual de profundos processos de transformação (GAMBOA, 2009, p. 18).

A produção do conhecimento científico, ao contribuir com esse processo de formação do professor, favorece o entendimento da realidade circundante e possibilita a construção de outros conhecimentos sobre a educação escolar, na medida em que ela é compreendida como atividade que desperta a curiosidade e a capacidade criativa dos sujeitos, estimula a possibilidade de construção histórica, de pensar e agir com consciência crítica em sociedade. Para Gamboa (2009, p. 82):

[...] o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado.

Percebemos que a prática da pesquisa passa a ser mais bem desenvolvida quando ingressamos na pós-graduação, mais especificamente, no *stricto sensu*, momento em que observamos a projeção da figura do professor-pesquisador, envolvido no ato de produzir ciência. Sobre a formação do professor-pesquisador, Arouca (2001) entende que tal processo se concretiza, por caracterizar-se como o momento em que a ação reflexiva permeia a ação educativa e a construção do conhecimento, concentrando maior qualidade política e formal. Sendo que,

Pesquisa, não é apenas aquela que se pretende no nível da educação institucional, não são títulos, nem publicações, mas é a atitude cotidiana do aprender a aprender, do saber pensar para o melhor agir; a educação é um processo permanente; pesquisa é uma atitude que deve ser cotidiana (AROUCA, 2001, p. 87).

Ao situar o ensino e a pesquisa numa perspectiva indissociável, Diez e Horn (2011), também compreendem sua prática na busca da construção do conhecimento como a superação da mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se então como um novo paradigma científico, ao expor que neste contexto a pesquisa redimensiona seu papel situando-se criticamente na história.

Portanto, a prática da pesquisa, vinculada ao ensino crítico e criativo, “[...] assim concebida e praticada, pode ocorrer desde muito cedo, começando na infância e se estendendo por toda a vida, o que faz dela requisito de vida, progresso e cidadania” (DIEZ; HORN, 2011, p. 13).

Diante desse entendimento, dois pontos importantes para a prática da pesquisa em educação ainda podem ser considerados: a preocupação com a postura do pesquisador e a abordagem adotada no decorrer da investigação. A este respeito, Trivinões nos indica que:

[...] o pesquisador, por coerência, por disciplina, deve ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção do mundo, em primeiro lugar, e, e, seguida, inserir essa noção no quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais (TRIVINÕES, 1987, p. 13).

Ao fazer estas afirmações o autor nos chama a atenção para a relevância das pesquisas qualitativas desenvolvidas de forma disciplinada e filosoficamente bem contextualizadas, especialmente em países que apresentam elevados índices de marginalização social, como no caso dos países latinos, amplamente reproduzidos nos contextos educacionais. Sendo assim:

Nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais (TRIVINÕES, 1987, p. 14).

Nesta concepção, a prática da pesquisa pode contribuir para a modificação da realidade como forma de garantir possibilidades de transformação social, de modificação das relações vivenciadas em sociedade por meio da pesquisa e da construção do conhecimento na escola. No contexto brasileiro, a pesquisa em políticas públicas apresenta características peculiares, em relação à sua constituição e perspectivas de atuação.

1.2 – A PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com os estudos de Azevedo (2001), a pesquisa em educação, no âmbito das políticas públicas e enquanto área de conhecimento específico no campo acadêmico passou a ter representatividade a partir da década de 80, vinculada a duas principais áreas: a Ciência Política e a Sociologia. Na contemporaneidade, de caráter interdisciplinar, as pesquisas nesse campo extrapolam essas duas áreas, tornando-se cada vez mais habituais e interdisciplinares.

Entretanto, em se tratando de pesquisas em políticas públicas, ressaltamos a presença de opiniões acríticas sobre as políticas educacionais e sua relação com a prática pedagógica. Isto porque, entre os educadores, em geral, o debate sobre as políticas públicas acontece timidamente. Segundo Paro (2001) posturas críticas diante de temas importantes no cenário educacional brasileiro é uma necessidade desde que se tenha como objetivo compreender de fato a realidade escolar, suas implicações teóricas e determinações sociais.

Parece não haver dúvidas de que essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam sua inadequada formação, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhe proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão; sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas (PARO, 2001, p. 30).

Por sua vez, o autor destaca que esta posição acrítica pode ser resultante de duas outras situações: em relação à produção dos intelectuais, com “[...] a escassa penetração de suas ideias e contribuições teóricas junto aos profissionais educadores” (ibid., p. 30); e no que diz respeito aos trabalhos teóricos sobre a relação entre políticas públicas e a prática pedagógica, a desconsideração “[...] por parte da teoria, da mútua determinação existente entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares” (ibid., p. 31).

O estudo traz contribuições importantes a esta pesquisa, na medida em que favorece a compreensão da realidade escolar, em toda a sua concretude. Assim, dois conceitos demandam atenção no decorrer das produções teóricas sobre as políticas públicas: as práticas pedagógicas e as relações sociais escolares. O primeiro, “[...] concernente à atividade propriamente pedagógica [...], e o outro,

referente aos fatos e relações mais nitidamente políticos e sociais, relacionados ao poder e à convivência social dos atores aí presentes” (ibid., p. 32). Ficam claros alguns questionamentos indicados pelo autor:

[...] até que ponto os trabalhos teóricos sobre políticas educacionais têm levado na devida conta a prática pedagógica escolar, e em que medida as propostas decorrentes desses trabalhos, ou subliminares a eles, tem tido como preocupação básica a melhor realização dessa prática, com vistas a uma mais efetiva apropriação do saber por parte das amplas camadas populares (ibid., p. 32).

As pesquisas científicas podem trazer contribuições para a transformação social ao passo que se preocupam com a compreensão da dinâmica social, histórica e política que envolve as políticas educacionais e no que se refere à educação inclusiva, essa é uma tarefa desafiadora. Isso porque, o reconhecimento de sua trajetória e a significação dos contextos a que a educação especial pertence, requer um posicionamento crítico e demandam uma consciência social pautada em preceitos éticos e de direitos humanos.

Num enfoque histórico-crítico, o debate em torno da educação e das políticas públicas tem como finalidade investigar os problemas e as desigualdades sociais e a sua relação com os discursos do Estado e a realidade educacional brasileira. Segundo Azevedo (2001), no percurso histórico brasileiro, podemos perceber uma inadequação entre as propostas oficiais e as reais demandas da sociedade ao problematizarmos as orientações neoliberais e suas implicações no campo educacional e na organização da prática pedagógica.

É suficiente lembrar que ingressamos no terceiro milênio com novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso, sem sequer termos assegurado o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência quanto o agravamento dos níveis da desigualdade social, historicamente imperantes entre nós (AZEVEDO, 2001, *prefácio*).

A educação entendida como prática social é organizada a partir da realidade social circundante e as transformações sociais vivenciadas ao longo dos tempos têm, ou pelo menos deveriam influenciar as práticas escolares. Portanto,

Quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação (POULANTZAS, 1980 *apud* AZEVEDO, 2001, p. 5).

A autora considera que as políticas públicas, mesmo que influenciadas pelo processo de globalização, são construídas a partir dos valores, símbolos, normas, bem como “pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (ibid., p. 6), principalmente, aquelas pautadas na relação entre sociedade e Estado, de dominação e controle social. E, em se tratando das pesquisas em políticas educacionais no Brasil, no campo da educação especial, esses aspectos são, em sua maioria, estudados a partir de uma perspectiva histórico-cultural, assim como veremos adiante.

1.3 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO: PERSPECTIVAS DE PESQUISA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No que diz respeito às pesquisas brasileiras desenvolvidas no campo da educação especial Vieira (2001, p. 59) exemplifica que o eixo temático dos estudos e pesquisas brasileiras refere-se “[...] às chamadas políticas das organizações internacionais para a educação brasileira, as quais suscitam novas formas de regulação e gestão da educação no país”. Nos últimos anos, como o próprio autor indica, os acordos entre o Brasil e as agências internacionais têm representado forte influência em nossos sistemas de ensino e, portanto, demandam um olhar crítico, como forma de compreender a história da educação brasileira e as escolhas políticas realizadas pelos governos a fim de (re)organizar a educação e, conseqüentemente, a práticas pedagógica. Reconhecemos que:

[...] o Brasil tem uma longa tradição de recorrer a recursos externos para a solução de seus problemas. Talvez o motivo dessa postura esteja nas próprias origens da dialética colonizador/colonizado – uma marca definidora de comportamentos e de formas de pensar (VIEIRA, 2001, p. 60).

As influências internacionais nas políticas brasileiras datam da época imperial e continuam a permear as ações governamentais mesmo na república, através de empréstimos e investimentos, seja na área econômica ou educacional. A recorrência de penetração do capital estrangeiro é uma variável facilmente observada na história brasileira. Vale ressaltar que com os convênios e liberação de capital, um conjunto de ideias e concepções também adentram o contexto brasileiro, na maioria das vezes, de forma descontextualizada.

Mas é no contexto de reorganização mundial do capitalismo, nas décadas de 80 e 90, que os acordos internacionais se intensificam, ao conceber a educação “como um campo fértil de investimentos” (VIEIRA, 2001, p. 61) e disseminam seus princípios em diferentes contextos, indiscriminadamente, com fins políticos e econômicos. Em termos de financiamento observamos que:

Se ao longo das décadas anteriores, o foco de atuação desse banco estava ligado às políticas econômicas de ajuste estrutural, a partir da década de 80 suas ações se voltam para temas mais especificamente políticos ligados à Reforma do Estado, da legitimidade dos governos e do aumento da qualidade dos procedimentos democráticos (BORGES, 2003 *apud* PANSARDI, 2010, p. 88).

Para contrapor à hegemonia discursiva produzida pelas políticas educacionais, num movimento que vai do global ao local, Garcia (2001, p. 12) nos explica a partir das palavras de Antônio Gramsci (1891-1937): “pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante [...] supõe movimento, dinamismo, contradição e antagonismo”. Na busca pelo pensamento hegemônico, algumas ações são empreendidas, como relata Vieira (2001, p. 61), em três variáveis:

[...] à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos [...] as políticas internacionais [...] retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano. [...], à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação, a exemplo do UNICEF e do Banco Mundial.

É em defesa de valores como a igualdade, a solidariedade e de combate à pobreza, num discurso de democratização do Estado e descentralização dos serviços públicos que [...] “o Banco Mundial coloca as políticas educacionais no centro de seu projeto político” (PANSARDI, 2010, p. 89). Dentre os eventos internacionais que permearam as políticas públicas brasileiras Vieira (2001) elenca: a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos/1990, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança/1989, o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança/1990, o Encontro de Nova Delhi/1993 e a Reunião de Kingston/1996.

Diante dessa breve contextualização das pesquisas sobre as políticas públicas no Brasil, especificamente sobre as políticas de inclusão, consideramos que

a **vontade política** [grifo nosso] de possibilitar uma escola para todos está presente nos discursos desde muito tempo. Portanto, no contexto da inclusão escolar:

Falar de uma escola inclusiva, atualmente, pode ser um tanto paradoxal e, pode-se dizer, até uma redundância. A escola que conhecemos hoje, desde a sua invenção, em meados do século XVII, teve e continua tendo a pretensão de incluir a todos. No entanto, tem sido necessário agregar essa terminologia de 'inclusiva' para marcar os tempos em que vivemos, caracterizados por certa lógica da inclusão (KLEIN, 2010, p. 11).

Com tais argumentações a autora indica que “[...] os discursos sobre inclusão têm produzido desdobramentos no currículo, instituindo novas práticas que pretendem ser inclusivas, mas que também geram exclusões” (ibid., p. 11). Algumas dessas práticas pedagógicas têm sido evidenciadas no processo de inclusão, principalmente, influenciadas por modelos internacionais e disseminadas pelo Ministério da Educação (MEC). No caso do Brasil, por exemplo, é expressivamente criticado nas palavras de Boneti (2010), ao afirmar que o seu uso indiscriminado retrata uma percepção equivocada da realidade no que diz respeito às suas reais características.

Nos dias de hoje, no Brasil, utiliza-se em demasia a expressão 'educação inclusiva' em diferentes situações [...] Trata-se, na verdade, de um discurso que associa a ação educativa à 'devolução' das condições de cidadania às pessoas, ou ao grupo social, cujo acesso à educação, ao trabalho, etc. é obstruído devido à sua condição social, isto é, o fundamento básico do discurso situa-se na mesma premissa da desigualdade social na qual residem as diferenciações, as 'minorias', 'as diferenças', os segmentos pobres da população, etc. (BONETI, 2010, p. 87).

Verificamos que esse discurso ecoa, em sua maioria, com princípios puramente assistencialistas, como um modismo que se diz capaz de suprir as necessidades das pessoas com deficiência de modo a torná-las iguais às outras, desconsiderando sua história de vida, suas peculiaridades, como uma resposta mágica capaz de acabar com as diferenças sociais em nosso país. Concordamos que a educação tem grande importância na vida de todas as pessoas, mas esse entendimento tem sido equivocadamente simplificado ao acesso à escolarização formal de crianças com deficiência⁸.

⁸ Este conceito é orientado pela Convenção da ONU, sobre os direitos da pessoa com deficiência e na Política de Educação Especial de SC (2006) que “define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual e sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (p. 23).

Concordamos com Mittler (2003), ao considerarmos que os momentos para a reflexão e discussão favorecem a formação dos professores, pois proporcionam que a capacidade de construção e ampliação de habilidades de ensino do professor se potencialize, ao passo que eles “precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam a sua prática profissional cotidiana” (ibid., p. 184). Há que se ressaltar que iniciativas particulares são importantes, conforme citado anteriormente, mas o desenvolvimento científico e a qualidade da pesquisa compõem ações em conjunto, entre escola e sociedade.

No decorrer desta revisão de literatura, conhecemos a publicação das produções científicas do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPAEDE), criado em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre os temas abordados estão: a igualdade, o currículo e a avaliação, norteados pelo princípio de que “inclusão é um processo, e processo não se ensina, vive-se” (SANTOS; PAULINO 2008, p. 8). As pesquisas aproximam-se de nosso objeto de investigação e nelas podemos verificar a articulação entre três dimensões: as culturais, as políticas e as práticas inclusivas, numa análise processual da inclusão. Essas pesquisas compreendem que:

A educação inclusiva tem por importância fundamental, pois busca por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

Concordamos com os autores, ao considerarmos que o diálogo que envolve estas dimensões é uma contribuição importante para a compreensão do objeto desta pesquisa, pois entendemos que as “[...] ações que assegurem ou reflitam possibilidades para minimizações do processo de exclusão no âmbito educacional e social, [...]” (ibid., p. 18) são uma necessidade no contexto atual da educação brasileira, principalmente, para o Segundo Professor de turma que busca a sua identidade profissional e o fortalecimento de sua formação específica.

Observamos que o binômio inclusão/exclusão está constantemente presente nas discussões acerca das políticas públicas educacionais e do papel do Estado em relação às suas formulações. Em geral, de cunho assistencialista, estas políticas acabam por reforçar a exclusão social, por meio dos discursos neoliberais, nos quais

“a dialética do imaginário de uma sociedade igualitária” (ibid., p.19), submetida às leis do mercado e à lógica do capital imperam fortemente, também na escola, culpabilizando os professores e seus alunos pelos insucessos.

Outro grupo de pesquisa com o qual nos aproximamos durante esta revisão de literatura é o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em atuação desde 1995, que desenvolve estudos e pesquisas na área da educação especial e tem suas investigações publicadas e utilizadas frequentemente como referência bibliográfica. Entre os temas abordados em suas pesquisas indicamos as políticas públicas em educação especial, a prática pedagógica inclusiva, a formação inicial e continuada de professores, além da análise sobre o enfoque dado à pesquisa nessa área, através da reunião de textos de diferentes universidades brasileiras. De acordo com Garcia (2010, p. 11), este grupo “tem voltado suas pesquisas para a produção de sentidos das políticas educacionais, mediante a análise de documentos divulgados por organismos internacionais e pelo Estado brasileiro”. A autora, membro participante das pesquisas e representante da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nos explica que:

A compreensão que nutre nossos estudos toma como pressuposto que pensar a política educacional implica pensar práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam formas sociais diferenciadas e em luta constante. Trata-se de apreender a política como ‘ação permanente’ que supõe movimento, dinamismo, contradição e antagonismo (Gramsci, 1989 *apud* GARCIA, 2010, p. 12).

Tal compreensão nos remete a refletir sobre o impacto que as políticas internacionais causam à realidade educacional brasileira e aos diferentes contextos sociais que vivenciamos no sistema de ensino público. Com essa finalidade elencamos os procedimentos e técnicas de pesquisa a serem utilizados nesta investigação.

1.4 – PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

Caracterizamos nossa investigação acerca das políticas públicas de educação especial e sua relação com o planejamento da prática pedagógica, como uma pesquisa qualitativa. Essa abordagem torna-se adequada ao nosso objeto de estudo, ao possibilitar o conhecimento a respeito do processo de legitimação da

proposta de educação inclusiva a partir dos documentos orientadores da educação especial. Assim, no que se referem às pesquisas qualitativas, as orientações metodológicas propostas por Gil (2002, p. 41), definem que “seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a compreensão dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”, ao analisar os fatos do ponto de vista empírico e confrontá-los teoricamente. Quanto aos procedimentos aplicados, temos a estudo bibliográfico e a análise documental, organizadas de forma planejada e complementar acerca do nosso objeto de estudo.

Conforme Severino (2000, p. 76), o estudo bibliográfico pode ser definido como “uma série de procedimentos para a localização e busca metódica dos documentos que possam interessar ao tema discutido”. A partir dele, podemos compor o referencial teórico - livros, artigos, teses ou dissertações - de todo o conhecimento já produzido sobre a temática pesquisada.

Para o levantamento de dados bibliográficos, organizamos o Quadro Teórico referente aos autores pertinentes ao tema da pesquisa. Entendemos que este instrumento de pesquisa “[...] constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve” (SEVERINO, 2000, p. 162) e consideramos que a apresentação, de alguns autores com os quais iremos dialogar seja necessária para concluirmos nossa fundamentação teórica e metodológica da pesquisa.

Desenvolvemos o Estado da Arte, entendido como etapa importante por significar a identificação da produção acadêmico-científica acerca do tema estudado nesta pesquisa e contextualizar o objeto de investigação a partir de uma revisão de literatura, no período de 2007 a 2012.

Da mesma forma, a análise documental é definida por Gil (2002, p. 45), como aquela pesquisa que “vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Esta análise pode contribuir com a produção do conhecimento acerca da educação especial e do planejamento de sua prática pedagógica, num processo reflexivo entre teoria e prática.

Para a sua realização, contamos com o exame de alguns documentos orientadores da educação especial no Estado de Santa Catarina (SC), sejam governamentais ou das práticas, nos quais podem estar descritos as orientações

para o exercício do Segundo Professor de turma, dentre eles: a Proposta Curricular do Estado de SC e o Programa Pedagógico, o Plano de Ação – parte integrante do Projeto Político Pedagógico - e os Planejamentos que organizam o processo de ensinagem⁹ de alunos em processo de inclusão escolar. Essa análise documental será realizada em duas escolas pertencentes à 11ª GERED¹⁰ escolhidas por oferecerem educação básica, no nível de ensino fundamental, e incluírem crianças com deficiência em suas salas de aula.

Ao concluirmos os fundamentos teórico-metodológicos salientamos que quatro categorias de análise orientam nossa pesquisa: políticas públicas, educação especial, Segundo Professor de turma e prática pedagógica. Cabe-nos daqui em diante situar histórica e criticamente o contexto que envolve a proposta de uma educação inclusiva, que tem sua origem em meados dos anos 90, em todo sistema educacional brasileiro até a instituição do Segundo Professor de turma nas salas de aula do ensino fundamental da rede pública com base no Programa Pedagógico e com o intuito de melhor compreender a sistemática de ação e as perspectivas pedagógicas deste profissional.

1.5 – ESTADO DA ARTE

Para o levantamento de dados bibliográficos e com o objetivo de situar cientificamente o objeto desta pesquisa foi desenvolvido o *Estado da Arte*, entendido como etapa importante na metodologia por significar a identificação da produção acadêmico-científica acerca do tema estudado nesta pesquisa e contextualizar o objeto de investigação a partir de uma revisão de literatura. A busca bibliográfica de artigos, teses e dissertações¹¹ destacou o período de 2007 a 2012. A escolha deste

⁹ De acordo com o texto da própria autora e disponível em <http://eventos.unipampa.edu.br>, “a expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação” (p.3), aplicado em outras modalidades de ensino.

¹⁰ Rede de Ensino subordinada à Secretaria de Estado da Educação (SED), órgão responsável pela administração e orientação do ensino público catarinense com sede na capital, Florianópolis. Esta rede de ensino compreende catorze escolas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) nos municípios de Curitibaanos (sede), São Cristóvão do Sul, Santa Cecília, Ponte Alta do Norte, Frei Rogério e Brunópolis.

¹¹ Com o objetivo de delimitar esta busca bibliográfica, as categorias de pesquisa (políticas públicas, educação especial, Segundo Professor de turma e prática pedagógica) foram agrupadas

recorte temporal se deu em decorrência da maior abrangência conquistada por esta temática a partir de tal período, em respeito à formulação da Política Nacional de Educação Especial que culminou na Política de Educação Especial de SC e com a instituição do Segundo Professor de turma a partir de então.

Compreendeu a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teses e dissertações, CAPES Periódicos, *Scielo* Brasil e bibliotecas digitais das universidades: Faculdade de Educação (FAE/UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

No decorrer da busca realizada na base de dados da CAPES (teses e dissertações), a partir da combinação das expressões educação inclusiva e políticas públicas, foram encontrados 08 trabalhos, dos quais, três teses e cinco dissertações. Esta seleção é pertinente ao objeto de estudo desta pesquisa por nos remeter a amplas reflexões sobre as políticas públicas em educação inclusiva, relacionando-as a diferentes âmbitos como a saúde, a gestão escolar, a formação de professores, direito, dentre outros, o que neste momento inicial, nos esclarece muito.

A primeira tese, de Bernal (2008), com o título *Atendendo às diferenças: a interface entre saúde/educação no contexto da educação inclusiva*, apresentado à Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo está relacionada à Linha de Pesquisa *Práticas Educativas e Processos de Formação*. É um estudo que trata da relação entre saúde e educação, através de políticas públicas planejadas e do favorecimento do processo de inclusão, com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos alunos com deficiência, com ênfase na potencialização da sua aprendizagem. Esta tese nos chama a atenção para a relevância da qualidade de vida dos sujeitos que integram o processo de inclusão, através da qual as ações educativas destinadas às pessoas com deficiência ultrapassam os espaços escolares, exigindo ações em rede, destacadas pela proposta de educação inclusiva.

A segunda tese, de Rodrigues (2008), apresentada à Universidade Federal de São Carlos, São Paulo sobre *Gestão Escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva* está relacionada à Linha de Pesquisa Educação e

Trabalho. Consiste numa análise dos saberes que envolve a prática pedagógica e administrativa de gestores escolares, na construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional. Trabalhos com essa temática nos interessam em nossa pesquisa bibliográfica já que a forma de gestão escolar relaciona-se de maneira muito íntima com a prática pedagógica proposta, através do Projeto Político Pedagógico da escola em que se encontra manifestada, teoricamente, a identidade da escola e suas expectativas em relação ao processo de inclusão, ou seja, no que se refere à presença de crianças com deficiência na escola e sobre o trabalho do professor nesse contexto.

A terceira tese, de Silva (2009), com o título *Políticas Públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*, apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais está relacionada à Linha de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas Educativas. É uma análise sobre as políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva, direcionadas à escolarização de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física na escola comum. Sabemos que, embora o tema formação de professores não seja um eixo principal da nossa pesquisa, ele estará permeando algumas de nossas discussões, por isso consideramos necessário atentar a essas questões.

Em se tratando das dissertações podemos destacar Bolfe (2009), com o título *Educação básica, educação especial, inclusão dos discursos políticos educacionais*, apresentada à Universidade Tuiuti do Paraná relacionada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. Seu estudo é uma análise dos discursos sobre a educação inclusiva e políticas públicas na educação básica. As características da contemporaneidade colocam para a escola o desafio de adequar-se às necessidades da sociedade em desenvolvimento. Discussões como a igualdade de oportunidades e a relação entre os avanços teóricos e as dificuldades vivenciadas na prática da inclusão estão no centro desta investigação.

Em seguida, temos a dissertação de Simões (2010), com o título *Estudo sobre a migração de educandos com deficiência mental das especializadas para o ensino regular à luz das políticas públicas de educação inclusiva*, apresentada à Universidade Cidade de São Paulo relacionada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação. Como o próprio título indica, retrata o processo de integração/inclusão das pessoas com deficiência na escola regular de ensino, ao

caracterizar o processo de migração das escolas especializadas para o ensino regular.

A próxima dissertação foi apresentada à Faculdade de Direito de Vitória, Espírito Santo à Linha de Pesquisa Jurisdição Constitucional, Processo e Direitos Fundamentais por Souza (2010), com o título *A contribuição dos princípios da participação, da solidariedade e da eficiência na formulação de políticas públicas municipais na educação infantil e no ensino fundamental para deficientes mentais*. Essa investigação analisa os conceitos sociológicos e filosóficos, tais como alteridade e anti-etnocentrismo, para fundamentar o direito à educação do deficiente mental conforme os princípios da educação inclusiva e da Constituição Federal de 1988. As duas últimas dissertações selecionadas tratam da inclusão enquanto processo e enquanto direito, duas dimensões próximas na teoria, mas que ainda observamos distantes na prática das escolas.

Outra dissertação apresentada à Universidade de Tuiuti do Paraná é escrita por Kowalski (2011), com o título *Políticas Públicas para a educação inclusiva: análise de diretrizes curriculares no município de Curitiba*, também está relacionada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. O trabalho estuda as políticas públicas educacionais brasileiras, os documentos internacionais e sua influência nas diretrizes municipais de Curitiba, segundo o materialismo histórico. As análises realizadas pretendem perceber como as relações políticas, sociais e econômicas são estabelecidas neste contexto.

A dissertação produzida no mestrado profissionalizante, de Araújo (2011), com o título *Programa de Atendimento Educacional Especializado/AEE: análise em uma escola no município de Maracanaú/Ceará* relacionada à Linha de Pesquisa Planejamento e Gestão de Políticas Públicas, apresentada à Universidade Estadual do Ceará que trata especificamente das políticas públicas referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como finalidade a implantação de técnicas assistivas e metodologias específicas no ensino-aprendizagem de crianças com deficiência.

No mesmo banco de dados, com a combinação das expressões educação inclusiva e prática pedagógica, foram encontrados 03 trabalhos, dos quais uma dissertação e duas teses. Tais trabalhos nos indicam a importância de ampliar o conhecimento sobre a prática pedagógica condizente com uma educação inclusiva,

ao validarem a pesquisa nesse campo e ressaltarem a percepção e a experiência prática dos professores em seus estudos.

O trabalho dissertativo de Regiani (2009), com o título *Formação, percepções e práticas de professores especialistas em educação especial que atuam como regentes em classes inclusivas*, apresentada à Universidade Estadual de Londrina, Paraná está relacionado à Linha de Pesquisa Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares. Tem como objetivo analisar as possíveis relações entre a formação, as percepções e as práticas dos professores diante da educação inclusiva. De acordo com os resultados obtidos, a pesquisadora enfatiza a necessidade de agregar ao conhecimento teórico atitudes de acolhimento em relação aos alunos com deficiência, por parte dos professores e colegas, o que favorecerá a sua participação, a sua aprendizagem e sua socialização.

Quanto às teses, ambas são apresentadas à Universidade Federal do Ceará e relacionadas à Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. A primeira defendida por Lustosa (2009), com o título *Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação*, que investiga os aspectos envolvidos na apropriação e no desenvolvimento de uma prática pedagógica para atender à diversidade dos alunos, favorecendo a inclusão. E a segunda, por Soares (2011) com o título *As diferenças no contexto da educação infantil: um estudo da prática pedagógica*, que buscou identificar e analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.

Em relação à categoria bidocência também foram encontrados 03 trabalhos, todos dissertativos, que poderão nos auxiliar muito na contextualização do nosso objeto de pesquisa. O primeiro, por Fontes (2007), com o título *A educação Inclusiva no município de Niterói/RJ: das propostas oficiais ao desafio da bidocência*, apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e relacionada à Linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Faz a análise da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, a partir das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar, e como o ensino colaborativo ou bidocência pode contribuir nesse processo.

O segundo, por Maciel (2007), com o título *Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã*, apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e relacionada à Linha de Pesquisa Conhecimento, Subjetividade e

Práticas Educacionais, trata de reconhecer práticas pedagógicas inclusivas, tais como a individualização do ensino e o exercício da bidocência.

A terceira, por Nunes (2011), com o título *Educação física, infância e inclusão: aproximações à prática docente*, apresentada à Universidade Federal de Pelotas e relacionada à Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Tem como objetivo analisar as práticas de ensino inclusivo nos primeiros anos escolares do ensino fundamental pelos professores de educação física. Embora numa temática mais específica na área da educação física suas discussões podem contribuir com nossa pesquisa por ter como eixos principais a ação pedagógica e o ensino fundamental.

A partir da combinação das expressões educação inclusiva e políticas públicas foi encontrado um total de 20 documentos relacionados a estas categorias de pesquisa durante a pesquisa na base de dados CAPES Periódico, dos quais 09 artigos foram selecionados por tratarem especificamente das políticas públicas brasileiras e sua implicação na organização escolar.

Outros 11 trabalhos foram descartados: dois, por tratarem de políticas públicas restritas às áreas muito específicas como altas habilidades e superdotação, além de dilemas e perspectivas na área da educação física no contexto da educação inclusiva e docência no ensino superior; três artigos por se encontrarem na língua inglesa sem texto em português disponível; dois estão fora da data estabelecida para a pesquisa (2005/2006) e tratar ainda, da viabilidade da implantação de políticas públicas em educação especial no Brasil, temática esgotada no debate científico; um referente à Escola Plural; outro com estudos relacionados ao feminismo, mais especificamente, sobre a participação de mulheres negras em sociedade; e mais outro por não conter seu conteúdo (resumo) disponível on-line.

Entre os artigos selecionados podemos destacar aqueles publicados na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: o primeiro, de Oliveira; Leite (2007), cujo título *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico* (vol. 15, p. 511-524) que objetiva discutir aspectos relacionados ao delineamento de políticas públicas de inclusão educacional, considerando as ações político-administrativas e as de caráter pedagógico; o segundo, de Freitas (2008), com o título *Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos* (vol.15, p. 323-336) que apresenta questões teórico-conceituais sobre as

políticas públicas inclusivas e faz uma reflexão sobre a avaliação a partir das contribuições de Vygotsky.

Da Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, selecionamos o artigo de Almeida (2007), com o título *Política Educacional e formação docente na perspectiva da inclusão* (vol. 32), resultado de uma pesquisa que reflete sobre as políticas públicas de educação e a formação de professores, destacando aspectos teórico-práticos, concepções epistemológicas, práticas avaliativas e desafios didático-pedagógicos da aprendizagem.

Da Revista de Educação e Pesquisa selecionamos o artigo de Caiado; Laplane (2009), cujo título *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo* (vol.35, p.303-315) que busca compreender os rumos da implementação da política inclusiva por meio da confrontação do discurso oficial com as práticas sociais.

Na Revista *Fundamentos em Humanidades*, encontramos o artigo de Batalha (2009), com o título *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira* (vol.19, p.77-90) que investiga as políticas públicas educacionais brasileiras na perspectiva da educação inclusiva desde o século XIX até a atualidade.

Dois artigos foram selecionados da Revista de Educação Especial, sendo eles: o primeiro de Zeppone (2011), com o título *A Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca: alguns apontamentos* (vol.24, p.363) que apresenta um estudo sobre a política de inclusão escolar na prática dos professores das séries iniciais do ensino fundamental; o segundo de Dutra; Griboski (2011), com o título *Gestão para Inclusão*, que discute as transformações nos sistemas educacionais, a redefinição de conceitos, atitudes e práticas abordadas na ótica da gestão democrática.

O artigo de Marins & Matsukura (2009), com o título *Avaliação de políticas públicas: a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-polo do Estado de São Paulo* (Vol.15, p.45-64) objetiva identificar as ações implementadas no ensino fundamental de acordo com as diretrizes nacionais para a educação inclusiva na rede regular de ensino.

E, para finalizar a busca no banco de dados da CAPES Periódicos destacamos o artigo selecionado na Revista *Acta Scientiarum Education*, de Heredero (2010), com o título *A escola inclusiva e as estratégias para fazer frente a*

ela: as adaptações curriculares (jul.vol.32, p.193-209) que objetiva analisar estratégias e modelos de ensino compatíveis com a inclusão.

No mesmo banco de dados, CAPES Periódicos, 18 documentos foram encontrados a respeito das categorias combinadas educação inclusiva e ensino fundamental, dos quais 09 foram selecionados: seis artigos e três teses. Entre os 09 documentos descartados durante essa busca, três apresentavam relação muito específica com a área da surdez (currículo, uso de LIBRAS e intérprete nas salas de aula, o papel do educador), e 05 documentos já foram selecionados durante uma busca anterior, nas categorias educação inclusiva e políticas públicas, e outro artigo sobre a organização do ensino por ciclos e avaliação formativa.

Dentre os artigos selecionados temos os dois primeiros publicados na Revista de Educação/UFSM. O primeiro por Kassari; Oliveira; Silva (2007), com o título *Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso* (vol. 32) que analisa aspectos de implantação de políticas públicas no ensino fundamental; e o segundo por Tezani (2010), com o título *Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva* (vol. 01, p. 287) cujo objetivo foi acompanhar a trajetória da gestão escolar diante da proposta de educação inclusiva em três escolas do ensino fundamental.

Os dois próximos artigos selecionados foram publicados na Revista Pesquisa e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: o primeiro, de Ferreira (2007), com o título *O enigma da Inclusão* (vol. 33, p. 543-560) teve como objetivo a investigação sobre os procedimentos adotados, adaptados ou transformados pela instituição ao buscar inserir crianças no ensino regular. O segundo de Crochik (2011), com o título *Análise das atitudes de professores do ensino fundamental no que se refere à educação* (vol. 37, p. 565-582), que relata o resultado de uma pesquisa sobre atitudes em relação à educação inclusiva realizada com doze professores do 5º ano do ensino fundamental.

Outros dois artigos foram selecionados da Revista Espaço do Currículo. O primeiro de Santos; Aureliano (2012), com o título *Aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva: uma análise da perspectiva dos professores do ensino fundamental* (vol. 4, p. 295) que trata de um estudo sobre as perspectivas dos professores do ensino fundamental acerca da educação especial nas escolas regulares. O segundo de Almeida (2011), com o título *A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB* (vol.

3, p. 673) que busca analisar os discursos dos professores do ensino fundamental sobre a política nacional de educação inclusiva e seus desdobramentos em relação aos seguintes aspectos: acessibilidade, currículo, AEE e formação de professores.

As três teses selecionadas tem como foco principal a percepção dos professores em relação à inclusão, e aproxima-se muito do nosso objeto de pesquisa, por tratar da concepção dos professores sobre educação inclusiva o que incide diretamente em sua prática pedagógica: a primeira, defendida por Duarte (2007), com o título *Concepção dos professores do ensino regular sobre os apoios educativos e práticas pedagógicas diferenciadas*; a segunda por Santos (2008), com o título *As atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula*; e a terceira tese de Santos; Hamido; Cézar (2008), com o título *Construir inclusão: sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*.

No mesmo banco de dados, com a combinação das categorias educação inclusiva e prática pedagógica foram encontrados 07 documentos, dos quais 01 tese foi selecionada. O trabalho de Ventura (2009), com o título *O professor e a escola inclusiva: contributos psicossociais*, objetiva conhecer o percurso de construção da escola inclusiva em Portugal a partir das percepções, das crenças e atitudes do professor.

O descarte dos 06 trabalhos se justifica por: um deles ser da área específica da fonoaudiologia e tratar dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento/TIDs; outro com data muito inferior a da pesquisa (2001) embora fale de práticas educativas facilitadoras na opinião de professores que trabalham educação inclusiva; e os demais porque já constam em nossa seleção.

Para concluir a busca neste banco de dados, procuramos pela categoria bidocência, sobre a qual 01 artigo foi encontrado. Trata-se de um estudo realizado por Beyer (2012) tendo como objeto a escola Flämming, em Berlin, marco pioneiro na história da inclusão de alunos na Alemanha. Por meio de uma busca mais apurada descobrimos que este autor tem outros trabalhos publicados a respeito, o que poderá nos orientar durante nossos estudos.

Ao buscar artigos na base de dados Scielo Brasil, *Scientific Eletronic Library Online*, através do índice de assuntos foram encontrados 02 trabalhos na combinação das categorias educação inclusiva e políticas públicas, e 01 na combinação das categorias educação inclusiva e ensino fundamental, todos já

mencionados em nossa seleção. Não foram encontrados documentos referentes às demais categorias de pesquisa.

No banco de dados da Faculdade de Educação da UNICAMP/FAE a partir da categoria educação inclusiva foram encontrados 11 documentos. Entretanto, todos foram descartados por tratarem de assuntos muito diferenciados do objeto de pesquisa, tais como: apoio pedagógico; surdez (adaptações de materiais/currículo); questões relacionadas ao convívio no ensino superior de pessoas com deficiência; deficiência visual e relações com a prática desportiva; formação de professores com base em pressupostos construtivistas; mídias e informática; mercado de trabalho.

Conforme a pesquisa realizada na Biblioteca Comunitária, no acervo de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, 26 documentos foram encontrados no total. Esta universidade é reconhecida por desenvolver estudos direcionados às deficiências, composta por cinco de linhas de pesquisa específicas ao tema, contemplando aprendizagem e cognição, currículo funcional, práticas educacionais, atenção primária e secundária, produção científica e formação de recursos humanos. O grupo desenvolve um trabalho de ensino, pesquisa e extensão através do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial/GP-FOREESP, coordenado pela Professora Doutora em Educação Enicéia Golçalves Mendes, formado desde 1997 e credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq desde então com a finalidade de universalizar o acesso e a melhoria do ensino destinado a essa modalidade. Dentro da margem de tempo em que esta pesquisa foi direcionada (2007 a 2012) reconhecemos 17 trabalhos, sobre a categoria educação inclusiva, dos quais foram selecionadas 02 dissertações mais próximas ao objeto de pesquisa.

Dentre os documentos descartados temos como tema: a importância da formação de professores como condição para a inclusão; formação de formadores de professores nos cursos de pedagogia e na educação à distância; gestão democrática; aspectos relacionados a práticas em educação física; atuação do psicólogo escolar; formação de formadores em educação inclusiva; organização e funcionamento de salas de Recursos Multifuncionais; alfabetização; a participação de alunos com deficiência no ensino superior; altas habilidades; surdez (ensino de língua estrangeira e da língua portuguesa); avaliação da deficiência; educação de jovens e adultos.

Quanto às dissertações selecionadas, temos Lago (2010), com o título *Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-polo de Vitória da Conquista/BA* e busca analisar o processo de inclusão escolar a partir da percepção dos professores sobre esse processo. Em seguida Lima (2011), com o título *Análise das interações professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala de aula regular* e objetiva analisar o processo de ensino e aprendizagem e os entraves vividos em relação às práticas pedagógicas voltadas a este alunado.

Ao acessar a base de dados da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, no Centro de Ciências da Educação, através da busca livre/teses e dissertações, com a categoria educação inclusiva, foram encontrados 08 documentos, dos quais 02 dissertações foram selecionadas. Os documentos descartados referem-se, em sua maioria, a temáticas como: surdez, bilinguismo, fundamentos psicológicos da educação infantil e AEE. Não foram encontrados trabalhos referentes às demais categorias de pesquisa.

Entre os trabalhos, temos a primeira dissertação de Ferreira (2011), com o título *Análise da Política do Estado de SC para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?* O estudo foi realizado a partir da análise da organização e implementação dos serviços de educação especial no período de 2006 a 2010. A segunda de Lehmkuhl (2011), com o título *Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertente médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada que objetiva analisar a formação continuada de professores na área da educação especial proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial/FCEE, no período de 2005 a 2009, através da qual é possível verificar quais vertentes teóricas aparecem de maneira mais recorrente.* Embora essa dissertação trate mais especificamente da formação, considero válida a sua seleção por tratar diretamente dos cursos de formação profissional que recebi ao longo da minha experiência na APAE de Curitiba, o que poderá enriquecer nossas discussões.

Realizamos a busca por assunto na Biblioteca Central da Universidade do Planalto Catarinense/UNIPLAC, banco de teses e dissertações, na qual foram encontrados 02 trabalhos dissertativos sobre a educação inclusiva. Um foi selecionado, já que o outro se trata de um estudo de Garcia; Tamanini (2010) sobre *Educação e Diversidade: desafios para uma escola do e no campo com uma pedagogia inclusiva*, afastando-se do nosso objeto de pesquisa.

A dissertação selecionada é de Hamann (2010), com o título *Da educação especial à pedagogia da inclusão em Santa Catarina: uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal e Estadual de Lages/SC* e objetiva descrever a prática no segundo professor localizando-a historicamente no contexto da educação especial e da educação inclusiva.

Consideramos que este estudo bibliográfico contribuiu com a nossa investigação por trazer a descrição do contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da análise da realidade acadêmico-científica, referenciada nas instituições de ensino pesquisadas.

No próximo capítulo, estabeleceremos um panorama da educação especial no Brasil para verificar como esses discursos transcendem o campo documental e chegam às salas de aula ao orientar o planejamento de sua prática pedagógica, carregados de “valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgadas e adotadas” (ibid., p. 12) indistintamente, ao longo da história. Sendo o Brasil um país de vasto território e com contextos socioculturais diversos, além de ampla desigualdade social, tal investigação é considerada relevante.

2. ENTRE A FILARMÔNICA E A SINFÔNICA: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL¹²

Para compreendermos as mudanças paradigmáticas da educação especial, apresentamos um panorama histórico desta trajetória no Brasil, mais especificamente a partir do século XX, momento em que as iniciativas públicas de atendimento às pessoas com deficiência passam a ganhar representatividade em nosso país, influenciadas por políticas internacionais, de âmbito social e econômico. Entretanto, tal análise não nos impede de retratar o contexto anterior a esse período e refletir sobre duas fases que se estabeleceram historicamente: as tentativas de institucionalização da pessoa com deficiência e as vertentes pedagógicas assumidas a partir de então¹³.

Estarão presentes autores como Mazzotta (2005), Jannuzzi (1992, 2006), Mittler (2003), Góes (2010), Mantoan (2003, 2006), Lorenzine (2012), Meier (2007); Prieto (2010), Gentili (2001), Oliveira (2001, 2010), Therbon (2002), Carvalho (2003, 2005), Hattge (2010), Antunes (2012), Klein (2010), Arroyo (2000).

Ao recorrermos à história da humanidade, observamos que a educação como privilégio de poucos manteve por séculos muitas crianças à margem das oportunidades de escolarização, dentre estas, todas aquelas com alguma deficiência. Segundo Mazzotta (2005), os altos índices de exclusão social e a incompreensão da deficiência contribuíram para que somente em meados do século XX a sociedade estabelecesse princípios em defesa da cidadania e dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Conforme os estudos do autor sobre a educação especial no Brasil, “até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo” (MAZZOTTA, 2005, p. 16). As crenças populares e os mitos religiosos eram tidos como verdades absolutas e seguidos sem qualquer questionamento pela sociedade da época. A deficiência, incompreendida pelo

¹² Escolhemos tal denominação para o título baseados no conceito que esses prefixos agregaram à definição de “orquestra” ao longo da história. Na verdade, a utilização deles não constituía em diferenciações instrumentais, mas à maneira que a orquestra era financiada, ou seja, a orquestra *sinfônica* levava este nome por ser mantida por uma instituição pública, e a orquestra *filarmônica* era apoiada por uma instituição privada. Na contemporaneidade, tal denominação não é mais recorrente no meio musical.

¹³ Tal demarcação é baseada nos estudos de Jannuzzi (1992, 2006), que investigam a educação da pessoa com deficiência do século XVI ao século XX, até as décadas de 70/ 80 e início de 90.

conhecimento empírico, era tomada como algo sobrenatural, secreto. E, suas “diferenças”, desconhecidas cientificamente, foram reforçadas até mesmo pelos princípios religiosos que reduziam a sua condição humana em comparação com a perfeição divina. Mazzotta faz a seguinte observação a partir da perspectiva da religião:

A própria religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Tais interpretações sobre a condição das pessoas com deficiência podem ser reconhecidas ao longo da história da humanidade de forma recorrente, quando constatamos que, mesmo no século XXI, o sentimento de pena se sobrepõe ao respeito e à dignidade humana. Em consonância com essas características, na Época Imperial (1822-1889), rural e desescolarizada, a educação das pessoas com deficiência foi considerada desnecessária e inconcebível, dada a sua condição de incapacidade e improdutividade. Momento em que, segundo Mazzotta (2005), a oferta de atendimento às pessoas com deficiência era completamente inexistente.

Observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’, é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais dessa população (MAZZOTTA, 2005, p.16).

Da mesma forma, sobre a marginalização das pessoas com deficiência ao longo da história da educação brasileira, Jannuzzi (1992, p. 9) nos explica que “a educação foi o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade”. Esta percepção nos é dada a partir dos estudos da autora sobre as iniciativas governamentais e da sociedade civil em relação a este contexto.

Para Jannuzzi (2006), mesmo sob a influência das ideias liberais divulgadas no Brasil no século XVIII, a “educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação” (ibid., p. 7-8). As primeiras iniciativas governamentais de institucionalização da educação das pessoas com deficiência referem-se à criação

do Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹⁴ e do Instituto dos Surdos-Mudos – ISM¹⁵, ambos influenciados pelos ideais europeus, em regime de internato e comandados por “vultos importantes da época”¹⁶. Embora tais iniciativas não tenham alcançado bom aproveitamento pedagógico, tão pouco profissionalizante como algumas vezes se propôs, a autora afirma que mesmo precárias essas instituições “[...] abriram alguma possibilidade para a discussão dessa educação” (ibid., p. 15). O interesse governamental não perdurou, e a educação das pessoas com deficiência restringiu-se ao ensino moral e religioso, de ofícios fabris e trabalhos manuais, em níveis de treinamento elementar. Em tal contexto, inversamente a uma proposta educacional, Jannuzzi observa:

[...] o que prevaleceu foi o descaso por esta educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como produtoras de mão-de-obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias (JANNUZZI, 2006, p. 21).

A autora explica que até o final do Império nem mesmo a educação popular¹⁷ e muito menos a educação das pessoas com deficiência tornaram-se motivo de preocupação política. “A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria” (JANNUZZI, 2006, p. 23), sendo que as reivindicações a esse respeito ganharam força com movimentos populares bem mais tarde, com o advento da República dos Estados Unidos do Brasil (1889-1968).

Após essa análise, dois pontos nos chamam a atenção ao investigarmos a educação especial no Brasil: quem é a pessoa com deficiência neste século? Quais e como as deficiências são identificadas socialmente? Em suas pesquisas Jannuzzi (1992, 2006), afirma não encontrar relatos de quem eram “esses educandos

¹⁴ Criado pelo decreto n.1.428 de 12 de setembro de 1854, mais tarde chamado de Instituto Benjamin Constant – IBC, que realiza trabalhos no campo teórico e assistencial na área da surdez.

¹⁵ Segundo a lei n.839 de 26 de setembro de 1857, mais tarde transformado em Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), órgão integrante do MEC através do Decreto n.38738 de 30 de janeiro de 1956.

¹⁶ A autora se refere a personalidades que transmitiam conhecimentos agregados em seus estudos fora do Brasil e próximas à administração pública da época, tais como José Alvares de Azevedo que estudou em Paris e retornou para o Brasil em 1851; e o médico do Imperador, francês, José Francisco Xavier Sigaud, ambos dirigentes de tais institutos.

¹⁷ Termo utilizado pela autora relacionado com a oferta de educação aos pobres, no nível de ensino elementar.

abrigados nos estabelecimentos mencionados”¹⁸ (ibid., p. 23) e sem tais registros não há como fazer essa definição, a não ser subjetivamente, de acordo com as peculiaridades da época, sobre a qual sabemos que poucos tinham muito e muitos tinham poucas condições de sobrevivência, de trabalho e de educação. Para ela, as pessoas com deficiência desta época, marginalizados socialmente, viviam nas cidades em situação de precariedade, porém, atrelados a tarefas menos valorizadas socialmente, assim como indica Jannuzzi (2006, p. 23):

Eram provavelmente os mais lesados os que se distinguiram, os que incomodavam, ou pelo aspecto global, ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada.

Em segundo lugar, percebemos que com a República, uma pequena parcela das pessoas com deficiência passa a receber atendimento, pois “ainda são os cegos e surdos que têm as suas instituições, [...] privilegiadas” (JANNUZZI, 2006, p. 25), e como podemos supor, os demais tipos de deficiência permaneceram negligenciados, escondidos por seus familiares ou atreladas aos asilos e hospícios da época.

Conforme os estudos sobre a educação especial no Brasil, o vínculo entre a educação do deficiente com a medicina apareceu a partir do século XVI, mas se fortaleceu no início do século XIX, com a influência europeia e com os avanços da psicologia. Igualmente, ao observarmos a história da educação mundial verificamos que é a partir do século XIX, principalmente na Europa, que as preocupações com a pessoa com deficiência são consideradas por alguns líderes da sociedade¹⁹ através da proposição de medidas educacionais que passaram a definir características essenciais deste atendimento, ao originar diferentes correntes pedagógicas.

A expansão desse atendimento alcança países como os Estados Unidos, Canadá e o Brasil. Para Mazzotta (2005), os serviços de atendimento foram se expandindo em forma de internatos, asilos-escola, escolas especiais, sucessivamente. Observamos, segundo Mazzotta que:

[...] alguns brasileiros, iniciaram já no século XIX, a organização de serviços para o atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências

¹⁸ Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde Instituto Benjamim Constant (IBC) e do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), mais tarde Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM).

¹⁹ Mazzotta (2005) refere-se ao interesse não governamental pelo tema, que reúne familiares, leigos ou profissionais e pessoas com deficiência na sensibilização, proposta e organização destas medidas.

caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particularmente isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência²⁰ (MAZZOTA, 2005, p. 27).

Mazzotta (2005) declara ainda que em relação à evolução da educação especial no Brasil, dois importantes períodos podem ser identificados: o primeiro de 1854 a 1956, caracterizado pela ocorrência de iniciativas educacionais particulares e isoladas em face da ineficiência do Estado; e o segundo, com o surgimento das políticas públicas, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional, no período de 1957 a 1993.

Conseqüentemente, a atenção sobre a educação das pessoas com deficiência ocorre em nosso país no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, o que remonta um século de esforços, oficiais e particulares, até a construção de uma política nacional de educação especial. Por sua vez, o autor nos faz um alerta sobre os reais objetivos educacionais da educação especial nesse período ao apontar que embora receba tal designação, o atendimento das pessoas com deficiência esteve atrelado a questões assistenciais e clínico-terapêuticas. Conforme o autor:

[...] tanto na literatura educacional quanto nos documentos técnicos é frequente a referencia de situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos, que não o educacional (MAZZOTTA, 2005, p. 15).

Verificamos então que, embora se façam referências a atendimentos educacionais nos relatos históricos sobre educação especial, muitas das iniciativas em defesa das pessoas com deficiência foram tomadas com outros objetivos que não estes. Isso significa que, por inúmeras vezes, os processos educacionais se aproximaram muito mais de um programa de assistência social do que propriamente um processo de formação acadêmica.

Tal consideração do autor se justifica pela grande vinculação entre a medicina e as primeiras manifestações educacionais destinadas às pessoas com deficiência, responsável por mobilizar profissionais em torno dessa temática e disseminar teorias a respeito e contribuir para a consolidação da vertente médico-pedagógica. A respeito dessa vertente, Jannuzzi destaca que:

²⁰ Termo em desuso, atualmente utiliza-se pessoa com deficiência.

Esse despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser visto não só porque eram procurados clinicamente nos casos mais graves, em que existia um quadro patológico geral; mas também porque se depararam com eles misturados aos adultos em sanatórios psiquiátricos (JANNUZZI, 1992, p. 31).

Gradativamente, nota-se a criação de instituições com finalidade educacionais, inicialmente congregado a instituições psiquiátricas e aos conhecimentos da psicologia, o que encorajou a busca de práticas educacionais mais coerentes com a idade cronológica e com as características mais individuais de cada quadro patológico de cada sujeito, criança ou adulto. Nesta trajetória, percebemos que a medicina influenciou “[...] as propostas educacionais para os deficientes, não só pelos motivos já expostos, como também por ser, na área do ensino superior, uma das mais antigas no Brasil [...]” (JANNUZZI, 2006, p. 32-33).

Assim, a primeira vertente a ser reconhecida na história da educação especial no Brasil é médico-pedagógica, fundamentada nos princípios da psicologia, a partir da qual foram fundados os asilos-escola, aliados a hospitais psiquiátricos, e as primeiras escolas especiais. A partir da concepção de anormalidade, detectada pelo grau de inteligência de cada pessoa e da ênfase nas questões diagnósticas, fica determinado social e culturalmente, que crianças com alguma deficiência não poderiam frequentar as mesmas escolas que as demais. Por meio do uso de testes de inteligência²¹, alunos foram estigmatizados e avaliados através da cognição, comportamento e produtividade, conforme padrões pré-estabelecidos como normais e anormais. Médicos e pedagogos consideraram que tais crianças eram incapazes para a aprendizagem escolar. Jannuzzi prossegue analisando:

[...] deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, mas também porque por vezes, [...] o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada (JANNUZZI, 2006, p. 46).

Essa reivindicação, contra a interferência na aprendizagem das crianças pela presença e influência de *crianças anormais*²² na escola é muito frequente, mesmo após todo o percurso de implantação da proposta de uma educação

²¹ São testes elaborados a partir da escala métrica de Binet, desenvolvida entre 1904 e 1911, com base nos estudos psicométricos e no quociente de Inteligência/QI. Ressaltamos que tal conceito de inteligência (aquele que pode ser medido) não é mais utilizado na perspectiva da educação inclusiva. Portanto, a descrição de níveis (leve, moderado, severo) não serve como parâmetro de ensino, tão pouco de aprendizagem.

²² Termo não utilizado na perspectiva da inclusão.

inclusiva. Concordamos que muitos argumentos podem ser levantados contrariamente à inclusão escolar, dentre eles, a ineficiência organizacional do ensino (com salas cheias e falta de materiais adaptados), aspectos relativos à formação superficial de professores na área da educação especial, a utilização de currículos escolares arcaicos e descontextualizados, ausência de uma equipe multidisciplinar, que incluía psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e outros, tão necessários ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência. Porém, entendemos que esse argumento é inconsistente tanto do ponto de vista educacional, quanto humano.

Posteriormente, a vertente psicopedagógica indicada por Jannuzzi (2006, p. 53), como “a defesa da educação dos anormais foi feita em função de economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho”. Ao reconhecer essa trajetória, de mobilizações sociais e políticas em defesa dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, podemos traçar um panorama geral da educação especial no Brasil até então, ao considerar que, de acordo com a autora:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; [...] outras entidades filantrópicas especializadas continuam a ser fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente (JANNUZZI, 2006, p. 68).

Dentre outros movimentos que surgiram no Brasil neste período, com o objetivo de institucionalizar a educação das pessoas com deficiência, tem-se como exemplo o Movimento Apaeano²³ fundado em 1954, no Rio de Janeiro.

No mesmo período, a Sociedade Pestalozzi²⁴ é outra instituição que pode ser identificada na história da educação especial no Brasil ao declarar sua função de

²³ Representado legalmente pela Federação Nacional das APAEs/FENAPAEs, de abrangência em todo o território brasileiro e organizado pela sociedade civil - pais, amigos e profissionais de diversas áreas. Expressa como finalidades a promoção e articulação de ações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, ao desenvolverem ações educacionais e de assistência social nos eixos de prevenção, orientação, prestação de serviços e apoio à família.

²⁴ Representado pelo Instituto Pestalozzi e FENASP – Federação Nacional das Associações Pestalozzi, com sede em Brasília, Distrito Federal. Há 81 anos em nosso país, teve como idealizadora Helena Antipoff e recebeu esse nome em homenagem ao pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) educador representante da era moderna, que se dedicou aos estudos e pesquisa sobre a educação infantil, sobretudo de crianças carentes.

reunir esforços em âmbito nacional a partir de medidas técnicas e administrativas de inclusão social.

Ao observarmos a história destas instituições de caráter filantrópico, podemos considerar que, por se tornarem referências no atendimento e assistência às pessoas com deficiência e seus grupos familiares, bem como na pesquisa e inovação de métodos educacionais tanto para os profissionais, quanto para os estudiosos da educação especial no Brasil, sua contribuição para o debate em defesa dos direitos das pessoas com deficiência é reconhecida por autores e educadores que defendem a proposta de uma educação inclusiva.

Em contrapartida, a atuação das instituições especializadas na história da educação especial tem sido alvo de críticas, por se constituírem em impasses na reformulação dos contextos educacionais numa perspectiva inclusiva. Desta forma, Mantoan adverte:

Há ainda que se vencer os desafios que nos impõe o conservadorismo das instituições especializadas e enfrentar as pressões políticas e das pessoas com deficiência, que ainda estão muito habituadas a viver de seus rótulos e de benefícios que acentuam a incapacidade, a limitação, o paternalismo e o protecionismo social (MANTOAN, 2006, p. 207).

Em consonância com o contexto apresentado até então, verificamos que até a década de 80 os sistemas de ensino mantiveram-se divididos em dois grupos distintos: o sistema regular de ensino, dedicado à educação das crianças normais e, paralelamente, a educação especial, aquela especializada no atendimento das crianças com deficiência. Nas palavras dos educadores defensores da inclusão, tal separação sistêmica reafirmou o contexto de exclusão social. A esse respeito, Lorenzini (2012, p. 98), considera que:

A divisão entre educação regular e educação especial dificultou a interlocução entre os profissionais das diferentes áreas da educação. O afastamento não se restringiu aos alunos que eram considerados deficientes, [...]. Os professores também foram se afastando pelas contingências formativas e pela distância entre os espaços de exercício profissional [...].

Todavia, ao finalizar os seus estudos sobre a história da educação especial no Brasil, Jannuzzi (1992, p. 99) considera que, embora toda prática educativa possa refletir na transformação social, conclui-se que “não houve solução escolar para estas crianças no período estudado”, ou seja, a educação especial, até meados dos anos 70, cumpriu apenas seu papel clínico-assistencialista. Isso pode ser

verificado se observarmos que, em certa medida, o trabalho das associações filantrópicas contribuiu para a diminuição da segregação social e para a instrumentalização de seu alunado, mas somente em patamares muito elementares, não daqueles propriamente intelectuais, tais como: cuidados pessoais, processos de escrita e leitura mecânicos e cálculos simples. Identificamos no processo de institucionalização das pessoas com deficiência a presença de dois movimentos, por vezes, opostos, relacionados às instituições especializadas, sobre os quais a autora comenta:

De um lado, a continuação da separação e, mais que isso, a patenteação pungente da diferença. De outro lado, essa própria escola especial tornou-se uma alternativa que de alguma maneira viabilizou, na época, uma participação mais efetiva dos deficientes na vida cotidiana, já que dispensava um ensino mais particularizado e uma atenção mais constante sobre o desenvolvimento dessas crianças (JANNUZZI, 2006, p.66).

Podemos considerar então, que no contexto republicano, muito diferente do imperial, as tentativas de institucionalização da educação das pessoas com deficiência restringiram-se a iniciativas da sociedade civil, enquanto o Estado se manteve distante desse debate até a década de 70, momento em que algumas realizações na área do atendimento dos direitos civis e políticos passam a ser declarados pelo Governo brasileiro²⁵.

Sendo assim, cabe-nos uma reflexão sobre o modo que percebemos essas mudanças paradigmáticas da educação especial. Esse processo não-linear, assume diferentes características temporais em variadas realidades sociais. Conforme nos indica Jannuzzi (2006, p. 171), “os enfoques e paradigmas que influenciaram a história da educação especial no Brasil não podem ser identificados de forma isolada”. Certamente que o processo de disseminação de teorias e práticas é muito mais facilitado nos dias de hoje, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Na contemporaneidade, o acesso e as trocas de conhecimento acontecem via redes sociais, sites das universidades e banco de dados científicos, cenário bem

²⁵ De acordo com Jannuzzi (2006) dentre as iniciativas oficiais temos a criação de órgãos específicos na instância federal: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) criado em 1973, a Coordenadoria Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1985 e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) em 1999, que alicerçaram a trajetória de construção da Política Nacional de Educação Especial.

diferente nas décadas de 70 e 80, quando esse processo iniciava em nosso país. Portanto, diante dessas características, Jannuzzi explica:

É preciso ter sempre presente que os modos de pensar, os enfoques ou vertentes, não podem ser demarcados de forma estanque, categórico. Vão surgindo no contexto social, muitas vezes de maneira sutil, quase imperceptíveis, e aí permanecem por muito tempo depois de sua preponderância. Assim, ainda hoje algumas pesquisas apontam vestígios de enfoques anteriores (JANNUZZI, 2006, p. 171).

Concebemos que cada contexto social imprime em suas práticas educacionais as características do seu tempo, de sua cultura, de sua comunidade seja em relação ao desenvolvimento científico ou tecnológico, seja em relação às influências de outras áreas do conhecimento, como da psicologia, da pedagogia e da política.

No final da década de 90, observamos um número muito significativo de crianças com dificuldades escolares que abandonaram a escola regular por não alcançarem resultados esperados em sua escolarização, ao repetir o ano escolar seguidamente, dentre os quais, em nossa rede de ensino²⁶, muitos passaram a contar com a educação especial como alternativa de escolarização, principalmente, em decorrência de suas metodologias e práticas especializadas.

Foi como resposta a essa demanda, que em 2001 é formalizado pela Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs) o documento *APAE Educadora: a escola que buscamos/Proposta Orientadora das Ações Educacionais*²⁷, que manifesta o objetivo de elaborar um Projeto Político Pedagógico, em âmbito nacional, “[...] que contemple a escolarização e os princípios da inclusão social em sua plenitude” (FENAPAEs, 2001, p.28), uniformizando as ações pedagógicas desenvolvidas nas APAEs em todo o Brasil.

Consideramos que essa proposta educativa foi adotada no momento que em as instituições especializadas recebiam um número expressivo de alunos²⁸, encaminhados pelo ensino regular, com uma história de insucessos escolares em busca de atendimento educacional e da concretização do processo de alfabetização.

²⁶ Compreende a 11ª GERED composta pelos municípios: São Cristóvão do Sul, Ponte Alta do Norte, Frei Rogério, Brunópolis e Curitibaanos, o único do grupo a contar com uma instituição especializada nesta região e, que, portanto, passou a receber um número significativo de matrículas e atendimentos clínico-terapêuticos, de avaliação diagnóstica e acompanhamento educacional.

²⁷ Seu conteúdo trata dos aspectos delimitados na legislação brasileira em defesa dos direitos das pessoas com deficiência frente ao posicionamento filosófico do Movimento APAEano e destaca a sua importância na trajetória da história da educação especial no Brasil.

²⁸ Alunos repetentes na primeira série.

Seu texto expressa a estrutura organizacional e os fundamentos pedagógicos em defesa de seu caráter de modalidade escolar nos níveis de educação infantil (estimulação precoce e pré-escolar), educação fundamental, educação de jovens e adultos e educação profissional. De acordo com a FENAPAEs:

O objetivo da APAE Educadora: A Escola que Buscamos é a inserção oficial das Escolas das APAEs na estrutura da educação nacional, ofertando educação básica nos níveis de educação infantil e fases iniciais do ensino fundamental, de forma interativa com as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional (FENAPAEs, 2001, p. 32).

Essa proposta tinha como finalidade ofertar às pessoas com deficiência outra modalidade de escolarização além daquela oferecida pelos sistemas públicos de ensino, que acabou por ser desconsiderada, ao passo que a proposta de integração escolar ganhou força nos debates sobre educação e a frequência num sistema paralelo de ensino tornou-se inviável perante a lei brasileira.

No Movimento de Integração, os alunos com deficiência foram inseridos no sistema regular de ensino, de forma processual e gradativa, através da criação de classes especiais, do apoio pedagógico, dentre outros recursos para a adaptação do aluno ao ambiente escolar formal. Sobre esse processo, Mittler (2003, p. 34) explica que:

A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de 'prontidão' [...] o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.

Todavia, ao acompanharmos o processo de integração de pessoas com deficiência no sistema comum de ensino, observamos que o número de matrículas de crianças com deficiência representou um índice praticamente imperceptível dado a distância entre as orientações legais e a realidade escolar brasileira. Outro aspecto a ser considerado é que, no processo de integração, inúmeras crianças com deficiência, mesmo matriculadas, não chegaram a frequentar regularmente a escola: compareciam à escola duas ou três vezes na semana ou permaneciam apenas uma ou duas horas, devido às condições adversas de aprendizagem e convívio social conflituoso, decorrente de distúrbios comportamentais e dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, de rotina e sistematização de atividades²⁹.

²⁹ Tal descrição não é encontrada nos registros históricos da educação especial no Brasil, tampouco na caracterização do processo de inclusão por se configurar numa prática em desacordo

Do movimento de integração ao processo de inclusão, percebemos que além de mudanças terminológicas e conceituais, a ação pedagógica sofre uma expressiva reconfiguração teórica a partir da proposta de uma educação inclusiva e das suas orientações legais. “A mudança da integração para a inclusão é muito mais que uma mudança de moda e de semântica do politicamente correto. [...] Na integração, o aluno deve adaptar-se a escola. [...]” (MITTLER, 2003, p. 34), processo que não se concretizou, mesmo com esforços do princípio de normalização, princípio norteador do movimento integrativo.

Assim, na história da educação especial no Brasil, outra vertente é reconhecida por Jannuzzi (2006), denominada de “economia da educação” e entendida sob “um enfoque, em que o compromisso educativo, prioritariamente, atrela-se ao desenvolvimento econômico do país, tal como ele vem efetivando-se” (ibid., p. 172). Com o avanço da industrialização, a escola passou a ser concebida como instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, ao passo em que se tornou responsável pela formação de “recursos humanos” e produção de mão-de-obra especializada como forma de atender a demanda dos meios de produção, de acesso ao trabalho e de ascensão individual, como nos aponta Rodrigues (*apud* Jannuzzi, 2006, p. 175):

A escola passou a ser enfatizada como elemento importante para a produção de mão-de-obra, ‘de recursos humanos’, ajustados às necessidades das formas de produção [...]. O trabalho era valorizado como capital necessário e indispensável como fator de desenvolvimento econômico do país. A educação era louvada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, aumento de renda, inclusive como fator desta distribuição.

A educação das pessoas com deficiência também foi influenciada por esses argumentos, através dos quais percebemos que o papel da escola especial e comum, foi o de selecionar os anormais dentre os normais e prepará-los para o exercício no mercado de trabalho, cada qual, conforme as suas potencialidades. Por sua vez, Jannuzzi nos faz perceber que:

[...] no discurso e na prática de seleção a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne os anormais capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo, isto é, para produzir mercadorias, lucro (JANNUZZI, 2006, p. 53).

com instruções teóricas deste movimento. Análise percebida a partir da prática pedagógica da pesquisadora, uma vez que a mesma acompanhou o processo de integração *in loco*, atuando em instituição especializada.

As iniciativas educacionais desse enfoque “centravam-se na habilitação que lhe desse certa autonomia para conduzir a sua vida e auxiliar a família”. (JANNUZZI, 2006, p. 174). Da mesma forma, a autora sinaliza que “quanto à educação do deficiente, até 1973, não encontrei defesa da sua educação diretamente ligada ao plano econômico, ou como fator indispensável a esse desenvolvimento” (ibid., p. 175). É certo que, mesmo com tais influências, as pessoas com deficiência, bem como outros grupos minoritários, permaneceram à margem do processo econômico e da formação profissional no Brasil, isto porque, a distância entre o discurso educacional está ainda muito aquém da prática escolar.

Algumas alternativas educacionais a esse respeito começam a surgir nas instituições especializadas assim como são criadas as Oficinas Pedagógicas³⁰ como forma de “preparação para o trabalho” e de “estímulo ao desenvolvimento mental e reajustamento social” (ibid., p. 177). Nesses lugares as pessoas com deficiência recebem treinamento de tarefas simples. A respeito da organização de suas atividades, a mesma autora nos esclarece: “desenvolvia-se nelas o que não era rentável às empresas: separar pequenas peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, aviso, etc.” (ibid., p. 178). Podemos citar algumas áreas, como a confeitaria, a embalagem de palitos, a montagem de grampos, horticultura, produção de papel reciclado, artesanato, dentre tantas outras, relacionadas ao trabalho informal.

Como exemplo desta vertente educacional da educação especial, pudemos conhecer, na prática, a proposta de Educação para o Trabalho - Projeto Águia³¹, que foi lançado pela Federação Nacional das APAEs na gestão de 1998/2003, através da qual se organizaram as ações educativas em diferentes áreas, dentre elas, a educação profissional, ao encaminhar objetivos e metas “[...] direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa portadora de deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária” (FENAPAEs, 1997, p. 11).

³⁰ Nomenclatura utilizada para identificar turmas de alunos com idade acima de 16 anos, matriculados em programas de profissionalização nas instituições especializadas.

³¹ A publicação de nove manuais, pertencentes ao Programa de Desenvolvimento Institucional e Gerencial das APAEs correspondente às seguintes temáticas: atribuições e funcionamento do movimento APAEano, recursos humanos, eixo referencial filosófico, áreas de atuação, gestão de pessoas, gestão financeira, gestão de materiais, normas de operação básica de assistência social, ciclos de debates, política nacional de assistência social, guia para desenvolvimento de habilidades (básicas, específicas e de gestão), orientaram (e ainda orientam) as primeiras ações nesse nível de atendimento. Essa proposta pedagógica é destinada a alunos com mais de 16 anos de idade.

De acordo com os seus documentos, a criação destas Oficinas Pedagógicas teve como um de seus princípios a parceria com empresas da comunidade, na oferta do treinamento profissional e a possibilidade de um futuro encaminhamento para o mercado de trabalho. Tal finalidade, ao longo de sua trajetória, caracterizou-se como uma tarefa árdua, dada a pouca aceitação da sociedade e dos encargos administrativos e financeiros que a contratação³² de pessoas com deficiência, principalmente a intelectual, acarretava.

Outro fator que interferiu nessa “qualificação profissional” é que o mercado de trabalho movido pela competitividade, pela alta produtividade, características que não favoreceram a participação das pessoas com deficiência³³, que continuaram à margem do processo econômico do país.

Notamos que, ao longo do século XX, as desigualdades sociais ampliaram o debate sobre as desigualdades educacionais e cada vez mais as pessoas com deficiência passaram a lutar por seus direitos, tanto com o apoio das iniciativas particulares, como sob a influência das iniciativas oficiais, o que ocasionou o fortalecimento das políticas públicas em educação especial, na perspectiva da inclusão no Brasil, principalmente partir da década de 90.

Conforme Mazzotta (2005), o crescente fortalecimento das políticas educacionais neoliberais reabriram as discussões sobre a qualidade do ensino nas escolas, sobre as propostas de educação compensatória e sobre a necessidade de reorganização da escola para atender a todos sem qualquer distinção. Os altos índices de fracasso escolar colocaram no centro das discussões político-educacionais a relação entre escola e sociedade. De forma explicativa Mittler (2003, p. 24), define que “uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”.

O Estado brasileiro incorporou o discurso em defesa da transformação da escola ao determinar legalmente uma nova forma de organização escolar, a partir da construção de uma Política Nacional de Educação Especial. Os compromissos

³² A Educação para o Trabalho é orientada pela Lei nº. 7.853/89 criada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE que, dentre outros temas, dispõe sobre o apoio governamental na formação e orientação profissional das pessoas com deficiência. Segundo tais orientações algumas etapas são previstas: iniciação para o trabalho, pré-qualificação, qualificação profissional, habilitação profissional, estágio e colocação no trabalho.

³³ Falamos aqui das pessoas com deficiência intelectual, que requerem maior acompanhamento e supervisão no decorrer de certas atividades.

assumidos internacionalmente com o Banco Mundial e as Agendas Internacionais, impulsionaram o movimento da educação inclusiva no Brasil. Enquanto defensores da inclusão escolar, esta proposta de escola explícita nas políticas educacionais brasileiras, é entendida por Stainback; Stainback como sendo:

Mais do que uma renegociação ou reorganização dos limites e das estruturas da Educação Especial e Regular, a inserção de alunos com deficiência em turmas do ensino regular, a maneira pela qual avaliamos as necessidades e habilidades dos alunos e os instruímos, ou de que forma organizamos o dia escolar. Também envolve, e isto pode ser o mais importante, o repensar de nossas atitudes ou crenças sobre as crianças, sobre a educação, sobre a atmosfera e sobre a(s) cultura(s) das escolas. (1999, prefácio, XII).

O conceito de inclusão sugere, teoricamente, uma reflexão acerca da “[...] política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento” (MITTLER, 2003, p. 25) manifestadas pelas pessoas com deficiência em seu processo de escolarização. Esse autor reforça que tais modificações requerem pensar os sistemas de ensino de forma coexistente e cooperativa e não mais concorrentes, pois a “inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (ibid., p. 34).

Em termos organizacionais, o sistema educacional brasileiro é reestruturado a partir de então. Anteriormente, dois sistemas de ensino eram ativos na educação brasileira: o ensino regular³⁴, para as crianças normais; e o ensino especial³⁵, para crianças com deficiência e outros transtornos de aprendizagem.

Ao final do século XX e início do século XXI, outra vertente educacional manifestou-se e teve como fundamento a educação especial como processo de mediação, ou seja, suas ações são reconhecidas como força intermediária para a transformação da sociedade. Nesse contexto, a escola e sociedade se relacionam mutuamente, como descreve Jannuzzi (2006, p. 190), ao situar teoricamente o contexto educacional:

A partir dos fins de 1980, avançando pelos anos de 1990 e princípios do novo século repercutem na área da educação especial estudos [...] baseados nos teóricos marxistas, no materialismo histórico-dialético, [...] que vão mostrando a educação como parte da organização social, na sua base infraestrutural (material, organização

³⁴ Considerada como escolarização formal, que oferece terminalidade e certificação.

³⁵ Oferecido pelas instituições especializadas e associações filantrópicas.

para os meios de subsistência) e superestrutural (ideias, ideologia, conhecimento científico etc.).

A reivindicação da participação das pessoas com deficiência na sociedade e sua inclusão nas instituições regulares reforçaram o debate em torno da prática pedagógica e das políticas públicas que orientam as redes³⁶ de ensino no Brasil. Lembramos que, ao reconhecermos o caráter de mediação da educação especial na sociedade de hoje, estamos considerando a sua participação intermediária de transformação social, entendendo-a como modalidade transversal de ensino³⁷.

Algumas das transformações da educação especial e de suas práticas, a partir do século XXI, são orientadas pelos princípios da pedagogia histórico-cultural, de Lev Vygotsky (1896-1934) que, baseadas no “princípio de equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional” (JANNUZZI, 2006, p. 192) das crianças com deficiência; e pelos estudos de Reuven Feuerstein (1921) sobre “a Experiência da Aprendizagem Mediada” (MEIER, 2007, p. 11).

A concepção sócio-histórica na educação especial, expressa por esses autores, compreende o contexto escolar enquanto espaço de promoção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência e prevê recursos pedagógicos adaptados e metodologias específicas para atender a diversidade de seu alunado.

Para Góes (2010, p. 37), em termos de pesquisa em educação especial “[...] nunca se falou tanto como hoje das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social” para a sua formação humana e profissional, numa abordagem histórico-cultural. Tal abordagem não deixa de criticar a educação especial na medida em que suas preocupações educacionais estiveram aquém das possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, ao passo que “[...] rejeita o ensino por meio de treinamentos penosos e de técnicas ajustadas à deficiência, bem como a marcante segregação dos ambientes de ensino” (ibid., p. 39).

Ao realizar o panorama histórico da educação especial no Brasil, podemos considerar que dois grupos são responsáveis por impulsionar os movimentos educacionais e as políticas públicas na área da educação especial. O primeiro,

³⁶ Tanto municipais, quanto estaduais.

³⁷ Esta definição da educação especial é oficializada a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e reorganiza os sistemas de ensino.

formado por pais e educadores, membros de associações filantrópicas, pessoas com deficiência que se movimentam em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, influenciados por órgãos governamentais e discursos educacionais orientados por modelos e contextos socioeconômicos internacionais. Entretanto, não podemos deixar de considerar que, no século XXI, um segundo grupo, representado pelo alto índice de pessoas que devido a causas externas, como acidentes de trânsito ou de trabalho, adquirem uma deficiência em sua vida adulta. Ações que visam à reinserção no mercado de trabalho, o estímulo à prática de esportes tem impulsionado o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o comércio de bens e serviços, movimentando um mercado que vem crescendo continuamente no Brasil e no mundo.

2.1 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NO BRASIL

Para investigarmos as políticas públicas de educação básica no contexto brasileiro a partir da década de 90, sob a influência dos movimentos internacionais, uma análise global do processo de inclusão se faz necessária para que “[...] possamos refletir e nos orientar pela perspectiva das interferências das agências multilaterais na impregnação de ditames para as políticas inclusivas de educação [...]” (PRIETO, 2010, p. 25) ao promover o que a autora chama de “hegemonia discursiva” que se sucede por duas vias principais: as orientações normativas e a formação continuada, tal como percebemos ao realizar o panorama da história da educação especial no Brasil.

Tal hegemonia discursiva refere-se ao conjunto de pressupostos que chegam até os professores na defesa da educação inclusiva, formado por “[...] valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgados e adotados” (Garcia, 2007 *apud* PRIETO, 2010, p. 25) na escola, em sua maioria, de forma imperativa e descontextualizada.

Quanto às duas vias principais de atuação da hegemonia discursiva no contexto brasileiro, Prieto (2010, p. 29) considera que, entre os professores das escolas brasileiras, muitos desconhecem e por isso recusam participação nas propostas elaboradas de tal forma, de cima para baixo, como se costuma afirmar.

[...] as intenções adjacentes à adesão a certos princípios e diretrizes e não a outros, [...], podem se sentir como meros executores de decisões políticas em âmbito da gestão central da educação e, por isso, se distanciarem da responsabilidade e do compromisso com seus impactos, [...] (PRIETO, 2010, p. 29).

No mesmo sentido, Gentili (2001) sinaliza que as discussões sobre as políticas públicas no Brasil deixam de lado os principais interessados em sua elaboração: as próprias pessoas beneficiadas com a formulação da política pública, no nosso caso, as pessoas com deficiência, e os professores e suas escolas. Para o autor, “dos/as professores/as espera-se que implementem as políticas públicas, não que as formulem. As pessoas [...] são definidas como objetos dessas políticas, não como autoras da transformação social” (GENTILI, 2001, p. 21).

Esse contexto de (não) participação na definição de políticas públicas nos leva a refletir sobre outros aspectos relevantes: a formação dos profissionais da educação e o sentido da atividade docente na escola. Para que serve o professor? A quem serve a escola? Como a sociedade se relaciona com os princípios educacionais? Prieto (2010, p.29) assim observa:

Quando se quer profissionais da educação que sejam, de fato, agentes de mudança, é preciso considerar que sua formação deve lhes garantir a compreensão do fenômeno como um todo, em outras palavras, o conhecimento das bases políticas, filosóficas e pedagógicas das propostas devem ser conteúdo dos cursos de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação.

A importância da formação do professor, na área da educação especial, para o processo de inclusão tem sido muito enfatizada pelas políticas públicas no Brasil. Entretanto, os cursos de licenciatura e pós-graduação *lato sensu*, nesta área são raros no Estado de SC, e tem ocasionado conflitos entre os professores no momento em que participam da escola de vagas para cada ano letivo: como atender as exigências de formação especializada expressas nos documentos orientadores? Diante deste contexto, como compreendemos as políticas públicas de educação especial no Brasil em termos de qualidade de educação, acesso e permanência?

Para Oliveira (2001), a década de 90 é marcada por reformas educacionais e iniciativas governamentais de universalização do acesso à educação básica, na qual “[...] o debate sobre educação e desenvolvimento esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, [...]” (ibid., p.105). As repercussões desse cenário na educação brasileira são identificadas pela busca de alternativas para os

problemas estruturais desse campo, principalmente, com a reforma dos sistemas de ensino e o desenvolvimento de programas do governo federal.

Notamos que “as razões para as mudanças, entretanto, parecem repousar muito mais sobre a dinâmica do processo de reestruturação do capitalismo, não só como modo de produção, mas de organização da sociedade” (ibid., p. 106), exercendo efeitos mínimos sobre nossa realidade educacional. Para a autora, a ampliação da educação básica pelas reformas educacionais nos anos 90, justifica-se pela necessidade de ofertar à população brasileira conhecimentos mínimos para a sua integração na sociedade em pleno desenvolvimento. A qualificação através da educação escolar é utilizada como ferramenta de acesso ao mercado de trabalho. Entretanto, “[...] essas mudanças não se limitaram às questões de conteúdo (do que e como deveria ser ensinado), mas, primordialmente, à política que deveria nortear a educação, suas formas de financiamento, controle e gestão” (ibid., p. 107).

No século XX, o desenvolvimento tecnológico, as mudanças nas formas de comunicação, ampliaram os limites do conhecimento e incidiram na modificação das relações sociais. As fronteiras do conhecimento são redimensionadas e o acesso à cultura não é mais local, mas mundial. Embora o fenômeno da globalização no âmbito econômico seja visto por muitos especialistas como um fator negativo, Therbon (2002, p. 92) indica uma característica diferenciada quando afirma que “por outro lado, a globalização cultural tem fortes efeitos igualizantes e de elevação sobre as condições humanas”. O acesso aos bens culturais se intensifica, principalmente através dos meios de comunicação e da rede mundial de internet, impulsionado cada vez mais pelo veloz desenvolvimento tecnológico.

Em contrapartida, na história da educação no Brasil podemos constatar que o processo de universalização do conhecimento tem mantido um número grande de pessoas à margem desse processo, dentre estas, aquelas com deficiência, foco das políticas públicas de inclusão, disseminadas mundialmente. Isso porque:

Ao lado da cultura da mundialização, da globalização (em especial da economia), a crescente e contraditória marginalização de alguns segmentos populacionais, cada vez mais discriminados em sua capacidade de apropriação de bens e serviços disponíveis na sociedade e cada vez mais expostos ao desemprego, às enfermidades e às incertezas quanto ao seu destino (CARVALHO, 2003, p. 139).

Assim sendo, podemos nos perguntar sobre quais os movimentos, impulsionados pelo contexto global, influenciaram as políticas públicas de inclusão e em que medida suas determinações chegaram ao sistema de ensino brasileiro?

Dentre os movimentos internacionais³⁸ que influenciaram as políticas públicas em educação no Brasil, temos a *Conferência Mundial Sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia - 1990, com o tema satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Sua perspectiva de educação para todos teve expressiva influência sobre as iniciativas governamentais empreendidas desde então, ao orientar a elaboração de políticas públicas em educação especial no Brasil e em todo mundo.

Fruto deste encontro, a Declaração Mundial de Educação para todos, apresenta como finalidade reafirmar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948, os quais preveem a educação como direito fundamental de toda pessoa, sem qualquer distinção, ao entender que a educação “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; [...]” (UNESCO, 1998, p. 2).

Da mesma forma, a *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais*, realizada em Salamanca, Espanha – 1994 deu origem à chamada *Declaração de Salamanca*, documento que também é referência ao orientar políticas e práticas da educação especial por todo o mundo. Conforme algumas orientações específicas em relação a ações de organização institucional essa Declaração demanda que “[...] os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional [...] e reorganizem os sistemas públicos de ensino, sob a forma da inclusão escolar” (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Embora a Declaração de Salamanca seja norteadora da educação especial no Brasil e no mundo, precisamos esclarecer o fato de que esse documento não se refere apenas a essa modalidade educacional. Suas determinações trazem influências para a educação nacional a respeito de toda a educação básica e muitos

³⁸ O Ano Internacional da Pessoa com Deficiência/1981; a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência/1975; o Programa Mundial de Ação para Pessoas com deficiência/1982; a Convenção dos Direitos da Criança/1982; a Convenção da Guatemala/1999.

professores desconhecem que sua prática pedagógica e a própria organização escolar têm sido orientadas, desde a década de 90, por seus princípios e regulamentações, e não somente àquelas relacionadas à educação especial. Talvez o desconhecimento sobre as políticas públicas educacionais por parte dos professores que trabalham alienados do processo social, político e econômico ao qual estão atrelados, seja um dos fatores que vem contribuindo para a caracterização de uma escola brasileira excludente e cada vez menos democrática.

Em relação às políticas públicas no Brasil, Hattge (2010, p. 85) afirma que “[...] as temáticas da gestão e da inclusão têm sido pensadas de forma dissociada e produzido, algumas vezes, políticas paradoxais, [...]”. Percebemos essa situação quando observamos, num mesmo sistema de ensino, programas de educação inclusiva e, paralelamente, programas tais como a Prova Brasil³⁹ e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa⁴⁰, e o Programa Correção de Fluxo idade/série: recuperação de saberes⁴¹, pouco compatíveis entre si.

Percebemos, também, ao longo da análise histórica que a ampliação do acesso à educação básica não tem sido capaz de modificar os índices negativos⁴² da educação brasileira, e impulsiona, cada vez mais, o poder público a recorrer a programas educacionais compensatórios, baseados na lógica neoliberal, através da qual a escola é vista em moldes empresariais e as estatísticas tem grande poder de decisão. Isto significa que, a partir dos dados coletados, a escola desenvolve projetos com a finalidade de alterar a realidade representada pelos números. De acordo com Hattge:

Problematizamos então, aqui, essas verdades já naturalizadas nos discursos educacionais, baseados em modelos neoliberais de educação e em indicadores quantitativos de qualidade, nos quais a meritocracia impera, que seriam o ‘remédio’ eficaz para as ‘dores da educação’ (HATTGE, 2010, p. 87).

A mesma autora, em sua dissertação de mestrado *Escola Campeã: estratégias de governamento e autorregulação*⁴³, explica que os resultados

³⁹ Pertencente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB; avaliação para diagnóstico a partir de testes padronizados e questionários socioeducativos organizados pelo MEC.

⁴⁰ Lançado em 2013, envolve um conjunto de ações para “assegurar” que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade: formação continuada, avaliações sistemáticas, gestão, mobilização e controle social.

⁴¹ Tem como finalidade extinguir a distorção idade/série por meio da criação de turmas especiais e trabalho pedagógico diferenciado – não aplicado a partir de 2013.

⁴² De acesso e permanência na escola; de analfabetismo; de exclusão social.

⁴³ Pesquisa financiada pela CAPES, disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/>

alcançados no processo educacional tornam-se cada vez mais referenciais individuais, “em um Estado em que, cada vez mais, opera uma lógica de responsabilização dos indivíduos, transformando-os em sujeitos de mercado, o empresariamento da educação passa a ser uma consequência natural do processo” (Hattge, 2010, p. 58).

Nos anos subsequentes a tais movimentos internacionais, as influências incorporadas pelo Governo brasileiro acabam por determinar um conjunto de ações empreendidas culminando com a Política Nacional de Educação Especial. Programas, documentos oficiais, cartilhas são distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) como forma de determinar ações na área educacional⁴⁴, de acessibilidade⁴⁵ e assistência social⁴⁶, entre os anos de 2003 e 2006.

A década de 90 foi marcada pelo discurso político da ampliação do acesso e qualidade da educação das pessoas com deficiência, e pela elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, amparada pelo Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁷, revisto em 2011. Concomitantemente, são instituídas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial/1998, nas quais estão descritas as implicações sofridas pela escola ao adotar os princípios da inclusão relacionados ao PPP, ao currículo, à metodologia do ensino e da avaliação escolar, que assumem um caráter de mobilidade social, tendo como princípio a equidade social, numa educação para a empregabilidade. Oliveira (2010, p. 110) nos sugere a seguinte reflexão:

É necessário, entretanto, perguntar-se em que medida os termos equidade social e educação para todos traduzem realmente as práticas efetivas. Diante dos altos índices de desemprego, resultantes de um modelo de crescimento econômico que cada vez mais incorpora menos trabalhadores no processo produtivo, que deve se entender por equidade? Que mecanismos educacionais resolverão as necessidades de inclusão para todos?

⁴⁴ O programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade/2003; o documento Educação Inclusiva: fundamentação filosófica/2004; a cartilha O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular; o documento Subsidiário à Política de Inclusão/2005; Experiências Educacionais Inclusivas/2006; Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental/2006; Programa educar na diversidade – formação docente/2006; a coleção Saberes e Práticas da Inclusão – educação infantil e ensino fundamental/2006; Ensaio Pedagógico/2007; Atendimento Educacional Especializado – aspectos legais e orientações pedagógicas/2007; coleção Inclusão Escolar/2010.

⁴⁵ Portal de Ajudas Técnicas – comunicação alternativa e recursos adaptados/2006; A Hora e a vez da família – em uma sociedade inclusiva/2007; Programa Escola Acessível/2008;

⁴⁶ Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência: Viver em Limites/2011; Política Nacional do Autismo/2012.

⁴⁷ Lei nº 10.172/2001.

Concordamos com a autora, na medida em que a escola, por si só não pode transformar toda a realidade circundante. Seu papel na transformação social requer a superação do trabalho alienado do professor e do caráter reducionista da educação, no qual ensinar e aprender significa responder às demandas do mercado e aos interesses capitalistas. Tal como declara Antunes (2012), num contexto multifatorial, a educação brasileira enfrenta como desafio a emancipação humana.

Na mesma medida, a educação especial é redefinida pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), como integrante da escolarização formal e respaldada pelo intuito de promover um contexto educativo democrático, compreendida enquanto:

[...] 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 [...], em todas as etapas e modalidades da educação básica (RESOLUÇÃO nº2, Art.3, set. 2002).

Para além do discurso oficial, sua redefinição traz ao cenário educacional um amplo debate em torno da organização da escola, dos direitos humanos e da qualidade da educação oferecida no sistema educacional brasileiro, dado os altos índices de analfabetismo, evasão e repetência em que vivemos.

Se considerarmos que as estatísticas brasileiras de acesso e qualidade educacional já são insatisfatórias anteriormente a esse processo, podemos supor que a inclusão de pessoas com deficiência na rede comum de ensino, em curto prazo, acaba por desestabilizar ainda mais as condições de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino fundamental.

Embora a proposta de uma educação inclusiva objetive, teoricamente, minimizar este cenário negativo e ampliar o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, essa ainda não é uma realidade brasileira, visto que, segundo Carvalho:

As estatísticas educacionais brasileiras ainda apontam para um considerável número de crianças fora das salas de aula, e para inúmeras outras que, precocemente, têm abandonado a escola sem as habilidades e competências necessárias para assumirem, com dignidade e perspectiva de futuro, sua cidadania plena. Os que se evadem também são sujeitos do movimento de inclusão ao longo de todos aqueles que, sendo ou não, pessoas com deficiência são vítimas dos mecanismos elitista e excludentes de nossas escolas (CARVALHO, 2005, p. 30).

Verificamos que a educação especial no Brasil tem-se modificado estrutural e funcionalmente ao longo das últimas décadas. E, mesmo que, muitos educadores relacionem esse movimento educacional somente aos alunos da educação especial é necessário esclarecer que não apenas as pessoas com deficiência têm sido excluídas da escola e que as reflexões sobre a sua reorganização poderá contribuir no combate à desigualdade social e educacional em que vivemos.

E nesse sentido, Mittler (2003, p. 23) nos alerta que “estamos muito aquém de entender por que e como crianças com história de pobreza, com tanta frequência, fracassam nas escolas e muito menos ainda o que pode ser feito para reduzir ou eliminar tais disparidades”. Da mesma forma que, em defesa de uma educação inclusiva, salientamos que o processo de democratização da escola embora traga em seu bojo a universalização do conhecimento, sofre processos de homogeneização, ao desvalorizar e discriminar uma importante parcela da população, entre as quais estão as pessoas com deficiência. Mantoan prossegue refletindo:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Por isso exclui os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é a massificação do ensino (MANTOAN, 2003, p. 15).

Em nosso país, as forças da exclusão social afetam negativamente a vida de todas as crianças e de suas famílias, interferindo diretamente em seus processos de aprendizagem. A mesma autora abre um debate significativo ao ressaltar que a escola insiste em localizar as causas do fracasso escolar diretamente no aluno, eximindo-se de qualquer responsabilidade. Para a autora, a escola continua discriminando aqueles alunos que não dá conta de ensinar.

Em outras palavras, pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, não buscam novas saídas e não vão a fundo às causas geradoras do fracasso escolar, fracasso esse que continua sendo do aluno, uma vez que a escola reluta em admiti-lo como seu (MANTOAN, 2003, p. 22).

Sobre o processo de inclusão, Garcia (2010, p. 14), nos esclarece que “a política educacional atual no Brasil apoia-se em cinco eixos: gestão, financiamento, avaliação, formação de professores e currículo”. Mais especificamente em relação à

educação de alunos com necessidades especiais a autora identifica a inclusão como um eixo desta reforma, associado à gestão e a formação docente. Esse modelo político-educacional, segundo a autora, está em vigor desde o primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1997) e suas ações compreendem a descentralização e a municipalização do ensino.

Ao reorganizar a educação básica, as políticas educacionais passam a contemplar os princípios da inclusão e a oferta de serviços de educação especial. Sobre esse processo, podemos conceber uma redefinição de competências e responsabilidades na medida em que caberá aos municípios prover o ensino fundamental desde então, o que acaba ocasionando outro debate em torno de sua aplicabilidade. Isso por que:

Os municípios têm sido interpelados a assumir a educação infantil e o ensino fundamental e, junto com eles, criar ou manter uma estrutura referente à educação especial, ou, em alguns casos, criar serviços identificados como promotores de uma educação escolar 'inclusiva' (Prieto *et al.*, 2004; Garcia, 2004; Mendes, 2006 *apud* GARCIA, 2010, p. 15).

Constatamos que as formulações acerca da proposta de uma educação inclusiva no Brasil incidiram na redefinição da educação básica composta por um sistema integrado, desde que passou a compreender a escolarização formal e a educação especial enquanto modalidade transversal de ensino. Nesse sentido, propostas surgiram no contexto brasileiro, tal como a Política de Educação Especial, sobre a qual as influências internacionais também deixaram suas marcas através dos documentos orientadores e das práticas pedagógicas instituídas a partir da inclusão.

2.2 – A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CATARINENSE

Santa Catarina (SC), dentre outros estados brasileiros, orientada pela Política Nacional de Educação Especial/2003 – Programa de atenção à diversidade formulou, em 2006, uma Política Estadual de Educação Especial para atender aos princípios da educação inclusiva. Sendo assim, em relação ao percurso e à organização dos serviços de educação especial até então, conta a história da educação especial deste Estado que a partir da década de 50 são desenvolvidas ações governamentais nessa área.

As precursoras ideias de educação especial organizaram-se no ano de 1954, quando da visita a Florianópolis do professor João Barroso Júnior técnico de educação do Ministério de Educação e Cultura, que veio ao Estado para divulgar o INES do Rio de Janeiro. [...] somente em 1957 é que oficialmente se inicia o atendimento ao público na área da educação especial, com o funcionamento de uma classe especial para crianças deficientes, no Grupo Escolar Dias Velho, [...] (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

Na década de 60, a educação especial catarinense seguiu a orientação nacional da Lei nº 4.024/61. Conforme o Artigo 88: “a educação de excepcionais⁴⁸ deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Além disso, o Artigo 89 traz a indicação de que é “[...] compromisso dos poderes públicos subsidiar financeiramente a iniciativa para a criação de serviços especiais de acordo com a aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação” (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

Para atender a essa demanda, foi criada em 1961, a Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação para coordenar o atendimento dos deficientes visuais e dos serviços de audiocomunicação. O Estado ficou responsável, em regime de parceria com instituições especializadas, pela cedência de professores a partir do ano de 1963, por meio do Decreto nº 692. Conforme dados históricos, com o crescimento dos serviços surge a necessidade de uma instituição pública destinada a organizar e orientar as atividades desenvolvidas pela educação especial. Em 06 de maio de 1968, foi criada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), com a publicação da Lei nº 4.156 e regulamentada pelo Decreto nº 7.443, com a finalidade de:

Definir as diretrizes de funcionamento da educação especial em âmbito estadual que promovesse a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência (SANTA CATARINA, 2009, p. 10).

Desde então, a FCEE expressa caráter beneficente, instrutivo e científico e atua como órgão coordenador e executor da Política de Educação Especial, ao desenvolver ações de âmbito pedagógico, profissionalizante, reabilitatório e de

⁴⁸ Este termo também não é mais utilizado, assim como Alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE. As mudanças terminológicas acompanham as formas paradigmáticas que a educação especial incorporou em todo o seu percurso histórico e denotam as concepções de ensino e aprendizagem que a comportam, além do conceito de educação, mais especificamente, de inteligência humana – na contemporaneidade, referenciados pelos estudos da neuropsicologia. Para Mittler (2003) o uso de algumas terminologias (como as citadas acima) reforçam estereótipos e rótulos sociais que contribuem para a segregação das pessoas com deficiência.

assistência social. Em 1969, a preconização do atendimento de crianças com deficiência na rede estadual de ensino de SC passa a ser referendada através da Lei nº 4.394, em seu Artigo 91 ao propor que:

[...] a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e, conforme as deficiências apresentadas poderá ser proporcionada em classes anexas a estabelecimentos comuns ou em unidades independentes (SANTA CATARINA, 2009, p. 11).

A década de 70 foi marcada pela influência dos movimentos nacionais, tal como pela Lei nº 5.692 que fixou as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus ao designar um tratamento diferenciado para crianças com deficiência nas escolas regulares; em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) por meio do Decreto nº 72.425 como forma de sistematizar a educação especial em todo território brasileiro e orientá-la a partir de então.

Em 1977, a FCEE elaborou e executou em parceria com o Ministério da Educação (MEC) dois projetos subsequentes: a Montagem de Currículo para Educação Especial: criação de classes especiais; e o Programa de Ação Integrada⁴⁹ para o atendimento das crianças com deficiência. Em 1979, são criadas as Salas de Multimeios⁵⁰ e o Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial (SURESP), “com a finalidade de descentralizar e dinamizar as atividades da educação especial nas demais regiões do Estado” (SANTA CATARINA, 2009, p.11).

A educação especial catarinense na década de 80 foi influenciada pelos movimentos internacionais e impulsionada pela criação dos órgãos nacionais, responsáveis pela formulação da Política Nacional, duas décadas mais tarde, dentre eles: o Comitê Nacional em 1985, através do Decreto Presidencial nº 91.872, responsável por “[...] aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotados [...]” (SANTA CATARINA, 2009, p.12) e, em 1986, a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Com a Resolução nº 06/84, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e a FCEE buscaram articular ações entre o ensino regular e a educação especial, por meio da expansão da oferta de classes especiais, segundo a Política de Integração

⁴⁹ Organizado no contexto da Integração, fixava novas diretrizes para o atendimento de deficientes mentais educáveis na rede regular de ensino.

⁵⁰ Estas salas são conhecidas como Salas de Recursos para deficientes visuais e auditivos.

da Pessoa com Deficiência , ao implantar as Salas de Multimeios para atendimento de crianças com deficiência sensorial.

Em 2006 é lançada a Política de Educação Especial de SC, fundamentada nos princípios filosóficos do Programa de Educação Inclusiva/2003 que expressam o desejo de uma “sociedade igualitária” (SANTOS, 2008, p. 19), segundo a qual as diferenças são respeitadas e valorizadas na escola e na vida em sociedade. Esse documento foi formulado pela SED e a FCEE atende às características das instâncias superiores e propõe especificidades em sua legislação. Manifesta-se, oficialmente como:

[...] processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e à reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando a sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. [...] todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos (SANTA CATARINA, 2009, p. 21).

O documento destaca o direito de matrícula e frequência de crianças com deficiência na faixa etária de sete a catorze anos ao considerar que “crianças com severos comprometimentos mentais [...] serão atendidas em centros de atendimento educacional especializado [...]” (ibid., p. 22). De acordo com as orientações da Convenção da ONU/2006, o conceito de deficiência adotado nesta política, considera pessoas com deficiência⁵¹ todas “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (SANTA CATARINA, 2009, p. 22).

A partir de então, os serviços de educação especial passam a ser oferecidos pelo poder público de duas formas: direta ou indiretamente. No primeiro caso, tais serviços estarão à disposição dos educandos na própria rede de ensino comum. No segundo caso, os serviços de educação especial serão oferecidos pelas instituições conveniadas com a FCEE, no caso do Estado de SC, oferecidos pelas APAEs. São eles: Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE); Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); Turma Bilíngue – LIBRAS e Língua

⁵¹ Os tipos de deficiência descritos são: deficiência física, deficiência visual, surdez, deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdocegueira, condutas típicas, Transtorno Hiperativo ou do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades.

Portuguesa; Professor Intérprete de LIBRAS; Instrutor de LIBRAS; Professor de Educação Especial; Acompanhante Terapêutico; Técnico da área da saúde.

Destacamos que a implantação dos serviços de Acompanhante Terapêutico e Técnico da área da saúde, destinados “[...] ao atendimento individualizado em função de necessidades específicas [...] em escolas onde houver matrícula de alunos da educação especial com comprometimento clínico que demandem supervisão constante” (SANTA CATARINA, 2009, p. 27), embora de grande relevância para o contexto da inclusão escolar de crianças com deficiência, não chegaram a ser implantados, ao menos nas escolas que compreendem a 11ª GERED, na região de Curitibaanos.

Ao observarmos a trajetória de organização da educação especial no Estado de SC, observamos que a formulação desse documento destina-se à superação das formas de educação paralelas, a minimização das situações de exclusão social e o pleno direito à educação. Desde então, a educação catarinense propõe-se a atuar conforme estes princípios e fundamentos em toda a educação básica. Para tanto, reorganiza os sistemas de ensino e institui novas práticas escolares. Em relação às estratégias de matrícula adotadas no processo de inclusão escolar, a política de educação especial define que:

A inclusão de educandos com deficiência mental associada ou não a outras deficiências ou transtornos deverá ser operacionalizada de forma gradual evitando possíveis distorções entre idade cronológica e a série na qual as crianças e os adolescentes oriundos das escolas especiais serão matriculados (SANTA CATARINA, 2009, p. 35).

Como outra forma de garantir a qualidade no processo de ensinagem das crianças com deficiência, essa política traz como orientações a flexibilização do currículo e o respeito às diferenças individuais dos alunos e seus ritmos de aprendizagem. Pontualmente, essa é uma questão que suscita debate entre os professores que, com pouca formação específica na área da educação especial, estão em busca de estratégias para alcançar orientações dispostas no texto oficial:

As adaptações curriculares possibilitam atendimento apropriado às peculiaridades dos alunos tornando o currículo mais dinâmico, definindo o que este deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, e o que, como e quando avaliá-lo. (SANTA CATARINA, 2009, p. 36).

Tais adaptações de acesso ao currículo são entendidas “[...] como alterações ou recursos espaciais, materiais ou de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educativas especiais a desenvolver o currículo escolar” (BRASIL, 1999 *apud* SANTA CATARINA, 2009, p. 37). A esse respeito, nos chama a atenção à declaração de Klein (2010, p. 11) ao expor que “a partir desses argumentos, pretendemos sustentar que os discursos sobre inclusão têm produzido desdobramentos no currículo, instituindo novas práticas que pretendem ser inclusivas, mas que também geram exclusões” no cotidiano escolar.

Quanto à terminalidade específica e certificação, a política de educação especial, orientada pela Lei Complementar nº 170, em seu Artigo 64, inciso VI, garante a conclusão da escolarização, “[...] para os educandos que em virtude de suas deficiências não puderam atingir os níveis exigidos e, para os portadores de altas habilidades aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar” (SANTA CATARINA, 2009, p. 37). O que desperta inquietações entre os pesquisadores em educação. Tal desconforto pode estar relacionado ao fato de que a escola, de caráter conteudista, tem dificuldades para organizar o currículo e assim, avaliar os alunos com deficiência, culminando em processo de in/exclusão escolar.

Como forma de planificar essas ações, anualmente são firmados convênios entre a FCEE, através dos quais são acordados, dentre outros aspectos, a cedência e a formação continuada de professores. Entendemos que a inclusão, enquanto processo social caracteriza-se como um compromisso que envolve todos os setores e não apenas os órgãos educacionais. De acordo com a política de educação especial:

Para a consolidação dessa política, as ações não devem estar centradas somente como atribuições da SED e da FCEE, mas com o necessário compartilhamento de responsabilidade entre todas as organizações [...] que atuam na área afim, voltadas à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa (SANTA CATARINA, 2009, p. 39).

Às Secretarias de Estado cabe, além da cedência de profissionais para atuarem na educação especial, a coordenação e a formulação de ações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência⁵². Como forma de atender a diversidade da

⁵² Como exemplo: a Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, na Assembleia Legislativa Catarinense, instituída pela Resolução nº7/2011 que atua na compilação da legislação vigente e na fiscalização de seu cumprimento, assim como na realização de eventos e debates em parceria com instituições que defendem os direitos das pessoas com deficiência; a

população brasileira, alguns programas educacionais foram lançados pelo MEC e contemplados nas esferas estaduais e municipais.

Tais programas têm como princípio norteador o conceito de diversidade cultural, ao preconizar toda rede regular de ensino. Esse conceito é apresentado pela UNESCO (1990) na Declaração Mundial de Educação para Todos: plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem e, reiterado, no relatório elaborado por Jaques Delors através da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o título *Educação, um Tesouro a descobrir* (1996) em que se descrevem os *Quatro Pilares da Educação* para este período. A diversidade cultural:

[...] se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2005, p. 6).

Sobre esse conceito, amplamente utilizado nos discursos inclusivos, Garcia (2010, p. 16) ressalta que “o que não aparece explicitamente, mas está subentendido no texto, é a ideia de cultura como mercadoria e de diversidade cultural como forma de sobrevivência de grupos minoritários numa economia de mercado”. Segundo o princípio de diversidade cultural “as escolas devem enfatizar as ‘necessidades de aprendizagem’ como estratégia de democratização do acesso à educação, implicando também a individualização do ensino” (GARCIA, 2010, p. 16).

Para a autora, as estratégias políticas que permeiam a educação agem de forma equivocada, pautadas num discurso sobre igualdade e equidade, isso por que “[...] os pensamentos relacionados à educação, lidam com a perspectiva de possibilitar maior participação dos diferentes grupos sociais, gerando uma sensação de maior igualdade que contribui para manter a desigualdade econômica na medida em que reduz a crítica sobre a mesma” (ibid., p. 17).

Percebemos que, por vezes, as políticas educacionais podem tratar a educação a partir de uma realidade inexistente, ao negar a estrutura excludente do

Secretaria de Estado da Saúde que promove ações de prevenção, tratamento, reabilitação e ajudas técnicas; a Secretaria do Desenvolvimento Social, Trabalho e Habitação que se preocupa com atendimento de pessoas com deficiência em situações de vulnerabilidade, ofertando suporte familiar e qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho; a Secretaria de Estado e Infraestrutura que se compromete com a garantia da acessibilidade na área urbana, arquitetônica, de transporte e comunicação, com o objetivo de estimular a inclusão social das pessoas com deficiência.

sistema que prevê um ensino classificatório, elitista e competitivo, no qual há uma proposta de igualdade num contexto de plena desigualdade. A previsão de estratégias de matrícula e certificação, adaptações curriculares e serviços de educação especial são suficientes para ofertar educação para todos?

A mesma autora complementa que, em sua maioria, “as estratégias eleitas para lidar com a ‘inclusão’ e a ‘educação inclusiva’ estão vinculadas ao gerenciamento das redes de ensino e não ao debate educacional-pedagógico” (ibid., p. 21). Concordamos com essa posição após observarmos, através dos estudos sobre a educação especial no Brasil, que as teorias que vem orientando a implementação da proposta de educação inclusiva, em termos gerais, pouco tem a ver com a pedagogia⁵³ e muito com os decretos, regulamentos e programas dispostos pelo Estado.

Com as Diretrizes Nacionais para a educação especial/2001 o MEC dá ênfase aos serviços educacionais especializados, inicialmente “[...] pensados como apoio, como complementares e/ou suplementares, ou ainda como substituindo os serviços educacionais comuns” (GARCIA, 2010, p. 17), ao compreender a educação especial como modalidade transversal, redimensionando-a. Foi com a implantação das SRM que as escolas comuns de ensino passaram a disponibilizar tal serviço, mesmo com a queixa de possuir espaço físico precário para receber alunos com necessidades educativas especiais. Para a mesma autora:

Os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes. Ao valorizar a diversidade, é necessário trabalhar na perspectiva de construir acessibilidade para esses alunos (GARCIA, 2010, p. 18).

Na perspectiva da acessibilidade, o serviço de AEE⁵⁴ passou a contar com os recursos do Governo federal através do Programa Escola Acessível de 2008. Entretanto, nos perguntamos: o aumento de financiamento para reformas arquitetônicas na escola e compra de materiais pedagógicos são suficientes para que esse serviço atenda às suas finalidades?

Para orientar tais serviços, a partir do ano de 2009, a FCEE/SED elaborou o Programa Pedagógico, responsável por estabelecer as diretrizes da educação especial catarinense. Sobre o seu contexto teórico é válido ressaltar que a

⁵³ Entendidas aqui de forma abrangente, enquanto ciência que organiza as maneiras de ensinar e aprender.

⁵⁴ Em sessões de atendimento com duração de 90 minutos, de duas a três vezes semanais

concepção adotada é a de orientar os sistemas de ensino, apoiar, complementar e suplementar as necessidades dos alunos através de seus serviços, visto que:

Compreende-se que a concepção de escola se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos e não na imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade (SANTA CATARINA, 2009, p. 11).

Mas, em que medida tais orientações são suficientes para organizar a prática pedagógica do professor da educação especial no sentido de planejar de acordo com as especificidades de seu alunado? Em suas reflexões sobre o “ofício de mestre” a prática da docência é entendida por Arroyo (2000, p. 18) como “um fazer qualificado, profissional [...] que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes”. Entendemos também que além do reconhecimento das noções organizacionais, presentes nos documentos orientadores, são necessárias estratégias teóricas e metodológicas pertinentes à atuação na educação inclusiva, claramente definidas nos documentos orientadores da educação especial.

Neste sentido, no próximo capítulo trataremos de conhecer a pedagogia na *escola das diferenças*⁵⁵ a partir da reflexão sobre alguns dos princípios e práticas do paradigma da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro com a finalidade de contextualizar teoricamente a prática pedagógica do Segundo Professor de turma no ensino fundamental.

⁵⁵ Utilizaremos a expressão “escola das diferenças” sempre que nos referirmos à escola reorganizada a partir dos princípios da inclusão escolar, definida como aquela que atende TODAS as crianças em idade escolar obrigatória conforme as orientações da Declaração de Salamanca/1994, documento no qual o Brasil é país signatário.

3. A PEDAGOGIA NA “ESCOLA DAS DIFERENÇAS”: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Entre os desafios educacionais impostos pela educação inclusiva, destacamos a compreensão das transformações conceituais e estruturais da educação especial amparadas pelas políticas públicas neoliberais enfatizadas, no Brasil, a partir da década de noventa e a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e eficazes diante da diversidade do alunado.

Como forma de contribuir com essas discussões, o terceiro capítulo tratará da pedagogia na escola das diferenças, ao compreendermos a escola e suas dinâmicas excludentes e inclusivas, paradoxalmente, num espaço de diversidade humana. Reflexões acerca dos princípios que orientam os saberes escolares no processo de inclusão são necessárias à superação das contradições teóricas e práticas desse processo.

Para tanto, contamos com autores como Hattge (2011), Klein (2010), Rios (2001), Connel (2000), Santos; Paulino (2008), Garcia (2003, 2010), Skliar (2006), Magalhães (2006, 2007), Carvalho (2001, 2007, 2010), Ferreira (2006), Freitas (2006), Mantoan (2006), Rodrigues (2001, 2011), Sánchez (2011), Gamboa (2009), Perrenoud (2000), Carneiro (2007), Arroyo (2012), Gentili; Alencar (2003), Veiga (1995), Meier; Garcia (2007), Beyer (2006, 2007), Fávero; Tonieto (2010), Pimenta; Ghedin (2005), Valadares (2005).

Em nossa pesquisa bibliográfica verificamos que o século XXI é marcado por discursos político-educacionais em defesa de “práticas mais justas, democráticas e solidárias” (HATTGE, 2011, p. 11) e de escolas abertas à diversidade cultural. Todavia, essa autora nos esclarece que, a respeito do significado de inclusão, “as discussões entre os professores acontecem de forma simplificada e restrita à discussão pedagógica, com ênfase nas questões metodológicas” (ibid., p. 12), sem aprofundamento teórico e contextualização política.

Hattge (2011) exemplifica que os professores manifestam preocupação com o domínio de metodologias adequadas ao ensino de todos, e de forma mais específica, apontam inúmeras dificuldades de ensino em relação às crianças com deficiência e suas dificuldades no processo de aprendizagem escolar, principalmente nas questões relacionadas à alfabetização e aos conteúdos matemáticos. Salientamos que o domínio de técnicas e o enfoque conteudista da

escola brasileira contemporânea estão aquém dos princípios inclusivos, proposta em que as questões educacionais perpassam toda a organização da escola, em todas as suas dimensões: pedagógica, política e econômica, mas que encontra dificuldades para se materializar no cotidiano escolar brasileiro.

A partir da análise sobre a história da educação especial no Brasil, compreendemos que a resignificação da escola, numa perspectiva inclusiva, demanda reflexão acerca das práticas pedagógicas que têm se mantido sobre a égide das políticas públicas de educação, muito mais do que orientadas por teorias educacionais. Sobre esta condição, Hattge (2011, p. 12) ressalta que “aí que talvez possa ser agregada outra dimensão à discussão *do como ensinar*, no que diz respeito ao *para que* e, junto dessa o que se refere ao *o que ensinar* a todos os escolares”.

A intensa proliferação de discurso sobre a inclusão estimula os debates acerca do tema, embora muitos deles sejam considerados pouco férteis por se deterem em questões específicas, desvinculadas do processo social. Para Klein (2010, p. 13), “tanto os discursos que se centram nas questões pedagógico-metodológicas, quanto aqueles que se referem à questão econômica, do espaço ou do gerenciamento da inclusão, trazem [...] questões aligeiradas, sem reflexão histórica”. Enquanto imperativo legal, a autora destaca a restrição da temática ao defendermos a inclusão das pessoas com deficiência na rede comum de ensino e só; o esforço da mídia em disseminar “uma pretendida harmonia social através da inserção de todos na escola” (ibid., p. 13), como forma de resolver todos os problemas sociais das pessoas com deficiência, o que de fato é uma ilusão. Sabemos que, dentre esses aspectos, a qualidade do ensino oferecido e a formação⁵⁶ dos professores também estão, geralmente, em pauta.

Concebemos a inclusão como um processo social e político. Suas ações não se limitam aos muros escolares e transcendem as questões metodológicas. Não podemos negar que “[...] a temática abre a possibilidade de a escola olhar, problematizar, discutir, prever ações a respeito de questões que há muito tempo

⁵⁶ As orientações sobre a formação docente no Brasil estão na portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994 que regulamenta a complementação dos currículos de graduação através da inserção de disciplinas específicas da área da educação especial nos cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas, e preconizam a formação inicial dos professores. Em relação à formação continuada: o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003); o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado (2007), articulado ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

precisam ser revistas, [...]” (HATTGE, 2011, p. 84). Por sua vez, Klein (2010) enfatiza que, embora ainda estejamos diante de muitas manifestações contrárias, a inclusão “vem ocorrendo independentemente da nossa vontade” (ibid., p. 13) como um percurso natural de reivindicação de direitos. Entretanto, a autora nos alerta que:

[...] a inclusão coloca-se como uma exigência de alguns sujeitos que reivindicam igualdade perante a lei, por outro lado, ela pode estar atendendo aos requisitos de uma lógica econômica global que precisa de todos incluídos e que ainda tende a responsabilizar a própria sociedade pela exclusão de alguns (ibid., p. 14).

Nesse contexto, percebemos que do trabalho do professor exige-se cada vez mais qualificação e ampliação de seus domínios, considerados inúmeras vezes como os únicos responsáveis pelo sucesso da inclusão, conforme a definição das políticas públicas⁵⁷. É possível justificar, a partir desse enfoque, a importância de um professor competente, que converge com a “ideia de que a competência pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões técnica e política, mediadas pela ética” (RIOS, 2001, p. 23).

Portanto, quando se aborda o processo inclusivo não se pode deixar de lado a figura do docente, cuja prática encontra sustentáculo na competência técnica e política, ou seja, do saber fazer e do saber pensar sobre sua prática. A presença dos professores no debate sobre as políticas públicas e nas discussões sobre as questões relativas à exclusão das pessoas com deficiência é uma postura que pode ser evidenciada a partir dos princípios da inclusão. Connel (2000, p. 28), nos lembra que:

Os/as professores/as constituem a linha de frente das escolas. Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente ocorre, em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem. Podemos não querer culpar os/as professores/as, mas não podemos ignorá-los/las. A educação como um empreendimento cultural constitui-se em e através do seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social.

Consideramos que o debate político-pedagógico, a pesquisa científica, o aprofundamento teórico e o aperfeiçoamento da prática pedagógica podem ser considerados elementos indispensáveis para a compreensão da sistemática atual e

⁵⁷ No discurso político a inclusão é um processo efetivado e claramente definido na legislação, só resta o professor fazer a sua parte, pois o governo oferece os financiamentos e os recursos necessários para a inclusão de crianças com deficiência na escola regular.

histórica da educação especial no Brasil, ao passo que a atuação de professores na educação especial hoje é um retrato dessa trajetória, reproduzido social, política e economicamente. Segundo Santos; Paulino:

Inclusão é um processo, e processo não se ensina, vive-se. [...] desenvolvermos a capacidade de ressignificar as coisas que tradicionalmente vemos como problemas (no sentido negativo do termo) em fontes de inspiração para a superação e aprimoramento de nossas próprias (in) capacidades como educadores (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 9).

Essa proposta da inclusão tem recebido inúmeras críticas de pesquisadores e especialistas em educação que apontam a fragilidade de tal ideário em face de realidade dos sistemas de ensino no Brasil, ao afirmarem que tais ações de reformulação do ensino “estão articuladas às reformas sociais em curso na América Latina [...] na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista” (GARCIA, 2013, p. 117), ao contrário do discurso pretendido. Para a autora, podemos observar no cotidiano escolar “[...] as trágicas consequências para a educação básica e seus professores” (ibid., p. 117), que a história da educação brasileira vem representando.

Sobre os processos de transformação da educação especial, Garcia (2013) reconhece três principais movimentos representativos das mudanças sofridas por esta modalidade, a partir das políticas públicas, marcos na história da educação especial no Brasil: a Resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001⁵⁸ que introduz a educação especial na educação básica; a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008⁵⁹; em termos de gestão, o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução nº 4/2009⁶⁰. De acordo com a autora, “a análise dos três movimentos da política de educação especial aqui implicados permite acessar redefinições sobre o conceito [...], o público-alvo e a

⁵⁸ Normativa elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, na qual por educação especial entende-se o “[...] 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, [...]” (p.1).

⁵⁹ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, no qual redefine-se o conceito de educação especial: “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização nas turmas de ensino regular” (p. 10).

⁶⁰ Organiza o AEE e institui as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas regulares de ensino, “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar [...]” (p. 1).

organização da modalidade” (GARCIA, 2013, p. 105). Todavia, ao passo que compreendemos tais transformações verificamos que ao discurso da perspectiva inclusiva:

Agrega-se ainda o fato de se sustentar a ideia de respeitar as diferenças dos estudantes na escola de educação básica, [...] e ter como objetivo maior a convivência e a sociabilidade entre os estudantes e não adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar (ibid., p. 108).

Conforme as considerações da autora, a ausência do debate pedagógico em torno da natureza e especificidade da educação das crianças com deficiência, incluídas na rede regular de ensino, tem reduzido sua condição educacional, “sendo mantida como modalidade à parte do sistema educacional” (GARCIA, 2013, p. 116), com o status de serviço multifuncional, desprovido de base teórica e orientação pedagógica.

Para compreender o processo de inclusão na realidade educacional brasileira e, mais especificamente, catarinense, estaremos propondo reflexões acerca da educação especial e suas modificações conceituais e estruturais, ao estabelecer o papel das teorias pedagógicas e da *práxis* docente diante da fundamentação filosófica da educação especial na perspectiva inclusiva.

3.1 - DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: A *PRÁXIS* DO PARADIGMA

De acordo com o panorama histórico apresentado no capítulo anterior, podemos indicar algumas transformações conceituais e estruturais da educação especial no Brasil sob a influência político-educacional neoliberal que se evidenciou a partir da década de 90. A educação brasileira, num movimento que vai da segregação à inclusão escolar de crianças com deficiência enfrenta na contemporaneidade inúmeros desafios para a efetivação de princípios e práticas inclusivas no que tange a formação de professores, ao currículo escolar e o acesso ao conhecimento sistematizado.

Para Skliar (2006, p. 16), “estamos assistindo nas últimas décadas – mas também produzindo e fabricando – a um turbilhão irrefreável de mudanças educacionais [...]” sobre as quais persistem críticas e obstáculos a serem equacionados na busca “de outro tipo de escola que se pretende inclusiva” (ibid., p.

16). Debates e questionamentos imperam entre aqueles (pesquisadores, professores, gestores, famílias) que se mostram comprometidos com a educação especial e com a educação de modo mais abrangente. Para a autora:

O que nos resta saber é se estas mudanças constituem ou não mudanças cruciais na pedagogia, da pedagogia e para a pedagogia. A questão não é banal, nem sequer ociosa, e tem a ver fundamentalmente com o problema que me parece intimamente relacionado com os argumentos em educação: Para que serve a escola? (ibid., p. 16).

Tal questão nos faz refletir sobre as mudanças paradigmáticas sofridas na escola a partir das reformas dos sistemas de ensino e das transformações conceituais que a educação especial tem vivenciado desde então. Como já mencionamos no capítulo 2, o início do processo de inclusão tem como uma das suas características a integração dos sistemas de ensino, na qual o ensino regular continua responsável pela escolarização formal, enquanto a educação especial passa a representar uma modalidade que deverá ser exercida na escola de origem do aluno, a partir do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Legalmente⁶¹, crianças com deficiência em idade escolar obrigatória são impedidas, desde então, de frequentarem instituições especializadas.

Diante dessas expectativas nos perguntamos: a obrigatoriedade da escolarização formal tem permitido o acesso ao saber sistematizado de crianças com deficiência, incluídas na rede regular de ensino ou tem reforçado as “diferenças” inerentes aos alunos, sem cumprir com sua função mais elementar? E neste contexto, qual prática pedagógica tem contribuído para a construção do conhecimento por todos os alunos, e quais delas têm reforçado os processos de exclusão?

Com relação ao papel da escola no processo de inclusão social das pessoas com deficiência, Magalhães (2006, p. 66) destaca que “o paradigma sociocultural de humanidade atribuía à escola um papel central de combate à exclusão, concebendo-a como o mecanismo social privilegiado para promover a mobilidade social dos indivíduos [...]”. Muitas vezes, o discurso inclusivo nos remete a pensar que

⁶¹ A compreensão dessa prerrogativa refere-se a duas situações: primeiro, à possibilidade de penalização de escolas especiais e de familiares ou responsáveis por crianças com deficiência, caso elas sejam impedidas de exercerem um direito fundamental: o da escolarização formal; segundo, ao fato de que, ao compor um sistema integrado de ensino, as matrículas de alunos em idade escolar obrigatória passaram a fazer parte de um banco de dados informatizado, ou seja, qualquer criança passa a ter um número de identificação e poderá, assim, constar matriculada, em apenas uma instituição de ensino.

obrigatoriedade da escolarização formal, ou melhor, o acesso ao ensino regular, é garantia de inclusão social. Entretanto, o próprio autor conclui que:

A isso se acrescenta que não é possível separar os processos de inclusão social promovidos pela escola dos processos de exclusão que também nela têm origem. [...] à medida que a sociedade invade a escola, muito mais do que o contrário, qualquer mudança na sociedade tem impactos mais ou menos direto na escola. (ibid., p. 67).

Significa que, as influências da sociedade, por vezes inserida num contexto do capitalismo neoliberal, invadem a escola com maior facilidade do que os princípios da educação, que se propõe inclusiva, chegam até as relações sociais. Assim, observamos que “[...] a exclusão parece ter crescentemente uma natureza muito mais sociocultural do que econômica” (ibid., p. 67). Isso se confirma a partir do contexto excludente da própria escola, de sua organização e dos princípios, de ensino e aprendizagem, que vêm cultuando ao longo da história da educação e de maneira notória no século XX até os três anos da segunda década do século XXI, pautado no tecnicismo e no desenvolvimento tecnológico-industrial.

Diante dos estudos sobre a história da educação especial no Brasil, consideramos que, mesmo com a obrigatoriedade da escolarização formal das crianças com deficiência, a escola pouco tem se modificado para atender a diversidade do alunado que recebe.

Em relação aos sistemas educacionais brasileiros, como afirma Carvalho (2006, p. 144) “[...] nem todas as redes conseguiram sair do discurso para assumir na prática a execução das ações” propostas pelas orientações legais da inclusão, mas consideravelmente, tais sistemas continuam sofrendo conflitos internos, de organização político-pedagógica, face às modificações impulsionadas pelas determinações oficiais e pelo esforço dos grupos familiares, dos professores e das pessoas com deficiência em adequar-se às determinações.

Mudanças arquitetônicas⁶² têm se realizado, entretanto, pedagogicamente, não observamos alterações teóricas, tampouco, práticas. Concordamos que a inclusão escolar, talvez seja um processo sem volta, dado a sua amplitude legal e

⁶² No processo de inclusão social as questões ligadas à acessibilidade têm sido enfatizadas, a partir da inclusão escolar. A participação social das pessoas com deficiência tem impulsionado a definição de políticas públicas e de ações não-governamentais em defesa de alterações físicas nas vias e instituições públicas em geral. Podemos ampliar essa discussão a partir do conhecimento do Decreto/Lei nº 5296 de 2 de dezembro de 2004 que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2001.

imposição político-educacional, além da força exercida pelo discurso hegemônico neoliberal que absorvemos cotidianamente nas escolas. Constatamos que sua composição preserva um *status* muito mais burocrático e de “controle social” do que propriamente educacional, ao passo que, de acordo com Magalhães:

O projeto da escola para todos, tal como foi desenhado no âmbito do projeto da modernidade e implementado de ‘cima para baixo’ pelo aparelho estatal, parece efetivamente desenvolver-se de ‘baixo para cima’ – quer dizer, a partir dos interesses, projetos e vontades dos indivíduos e dos grupos (MAGALHÃES, 2006, p. 80).

Diante dessa condição, após a implantação da Política de Educação Especial, tanto na esfera federal quanto estadual, percebemos que a responsabilização pela efetivação de uma educação inclusiva tem se pautado muito mais na ação do professor e no apoio familiar do que em ações de efetiva formação continuada e de ampliação das condições de permanência das crianças com deficiência e sua conclusão do ensino fundamental.

Por isso não há como distanciar o debate sobre a prática pedagógica que se propõe inclusiva, das discussões acerca da formação dos professores, considerada por pesquisadores em educação como a base de todo o processo educativo. Conforme Ferreira (2006), o acesso à escolarização não torna a escola inclusiva por si só, tão pouco democratiza a sua prática pedagógica. Mesmo assim, não há como esperarmos que a escola se torne mais democrática para só então possibilitar a inclusão de crianças com alguma deficiência. Da mesma forma, parece-nos imprudente esperar que todos os professores estejam preparados para atender as especificidades do ato educativo, para, somente a partir de então, ensinar a todos os alunos na mesma escola.

Para Freitas (2006) o paradigma da inclusão “[...] busca a equiparação de oportunidades e a qualidade nos serviços oferecidos a todos os alunos” (ibid., p. 162), e demanda uma formação segundo uma concepção educacional pautada na formação humana e não mais no acúmulo de informações. De acordo com o autor:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos detentores de direitos e deveres na chamada sociedade do conhecimento (FREITAS, 2006, p. 168).

Buscamos a superação da mecanização do ensino e da transmissão de conteúdos esvaziados de significado, pois, segundo esse mesmo autor, a formação de professores “aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional” (ibid., p. 169), o que para ele representa a utilização de metodologias que articulem teoria-prática, a resolução de situações-problema encontradas na escola e a reflexão sobre a própria atuação profissional num processo de formação contínuo e em permanente desenvolvimento.

Esse pensamento, sobre a formação do professor, contrapõe-se àquela tradicional ideia de que ao concluirmos nossa graduação, ou mesmo pós-graduação, estaremos **formados** [grifo nosso] no sentido de que dominamos todo o conhecimento, de forma pronta e acabada. Por outro lado, esta questão não isenta as agências formadoras da formação de profissionais para esta realidade.

Outra questão que podemos abordar é a imagem do “aluno-padrão, idealizado” (FREITAS, 2006, p. 170), aquela que geralmente incorporamos no decorrer de nossa formação profissional. Em contrapartida, a experiência com o ensino de crianças com deficiência desmistifica essa imagem e nos desafia a diferenciar nossa prática pedagógica e a buscar a compreensão da complexidade educacional que a inclusão escolar tem se configurado. Portanto, na formação do professor, a reprodução e a fragmentação do conhecimento devem ser substituídas por outra lógica, aquela que “todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento” (ibid., p. 170).

Mantoan (2006, p. 53), alerta-nos para o fato de nós professores, estarmos “[...] habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional”. No contexto do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, esta autora aborda a questão da formação do professor em dois níveis: a inicial e em serviço. Para a autora, “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino” (ibid., p. 54).

Esta concepção de ensino comporta conhecimentos pedagógicos que estão relacionados ao “[...] desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos” (MANTOAN, 2006, p. 56), a partir da compreensão das inovações pedagógicas que se aplicam à realidade escolar, sempre à luz do conhecimento

científico, ao aprimorar suas competências de ensinar e continuar aprendendo. Sobre o desenvolvimento profissional do professor, Rodrigues comenta:

Num estudo clássico desenvolvido por Shulman (1986) foram apontadas três características que parecem ser mais determinantes para o sucesso da profissão docente: as capacidades (habilidades, propensões e conhecimento), as ações (atividades, desempenho e comportamento) e os pensamentos (cognição, metacognição e emoções) (RODRIGUES, 2011, p. 91).

Diante de tais competências e exigências que a prática pedagógica suscita aos professores cabe “dominar e ensinar um conjunto de conhecimentos e matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas” (ibid., p. 91), dentre elas a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o uso de métodos ativos⁶³ em suas aulas, sem distanciar-se dos princípios de uma educação inclusiva. Observamos, então, que de acordo com o autor:

Adicionalmente, os professores são ainda chamados a desenvolver todas essas novas estratégias numa perspectiva inclusiva, querendo isso dizer que se espera que sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante (ibid., p. 92).

E como apresentar todas essas competências a partir da formação geral que possuímos? Evidencia-se, cada vez mais, uma reformulação nos currículos de graduação e licenciaturas conforme afirma Sanchez:

A proposta de um modelo unificado de ensino obriga-nos a abandonar a clássica separação entre a formação do professor especial e a do professor em geral: há que se efetuar uma integração de conhecimentos provenientes de ambos os sistemas (SÁNCHEZ, 2011, p. 136).

Rodrigues (2011, p. 92) afirma que “algumas das competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais ‘migraram’ para as escolas e para os professores regulares”, principalmente no que diz respeito aos métodos de ensino e às formas de avaliação das crianças com deficiência.

Dentre outras questões que desafiam a escola no decorrer do processo de implementação das políticas públicas de educação especial e da reorganização dos sistemas de ensino no Brasil, podemos considerar, segundo Ferreira (2006), a

⁶³ Refere-se a metodologias que valorizam a ação criativa dos alunos diante do conhecimento.

discussão sobre “como estão se dando as relações entre a educação especial e o ensino regular, entre as escolas regulares e as instituições especializadas?” (ibid., p. 110). Para o autor, quanto ao estudo de políticas localizadas nos municípios brasileiros, dois principais modelos tem se instalado a este respeito:

[...] é bastante provável que os pequenos municípios mantenham as redes de relações tradicionais entre o poder público e as organizações filantrópicas. Já nos municípios de porte médio e grande, o sistema de ensino público tem desenvolvido suas próprias redes de atendimento [...] e parece estar desenvolvendo propostas mais autônomas no interior da escola pública (FERREIRA, 2006, p. 110).

No Estado catarinense, mais especificamente, no *lócus* da nossa pesquisa sobre a relação entre o planejamento da prática pedagógica do segundo professor e as políticas públicas que a sustentam, observamos que o ensino regular mantém relações bastante estreitas com as instituições especializadas da região da 11ª GERED dadas à situação pouco abrangente dos serviços de educação especial da rede pública estadual de ensino quanto à cedência de profissionais das áreas de psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia, entre outros necessários no processo de inclusão escolar; outro vínculo que percebemos é a parceria na formação continuada e na assessoria pedagógica para os professores que têm alunos incluídos em suas salas de aula oferecidos pelos professores especializados, conforme orientações da Política de Educação Especial de SC.

Para Gamboa (2009), mesmo com a expansão nas últimas décadas do acesso à escolarização, cresce o debate em torno da qualidade do ensino oferecido no Brasil e em relação à formação dos professores, ou mais especificamente, dos pedagogos. Numa ideia muito próxima daquela de outros autores, com os quais estamos dialogando nesta pesquisa, o autor destaca três fatores essenciais para a profissionalização, de acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia⁶⁴ tais como a “formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada” (GAMBOA, 2009, p. 9).

Sem aprofundar as reflexões do autor sobre “alguns pontos polêmicos” (ibid., p.10) de tais Diretrizes Nacionais, nosso objetivo, nesse momento, refere-se ao esclarecimento de alguns dos pressupostos que podem orientar a formação pedagógica no contexto brasileiro, baseada na reciprocidade entre teoria e prática

⁶⁴ Referentes à formação geral dos professores que atuam no ensino fundamental. Aprovadas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

educativa, ao superar as influências da “[...] racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista” (SCHEIBE, 2007 *apud* GAMBOA, 2009, p.10).

Confirma-se, então, que “a pedagogia como teoria da educação se justifica, se constitui e se desenvolve em função da prática, que opera também como fundamento, finalidade e critério de verdade [...]” (GAMBOA, 2009, p.11), através da qual se sistematizam a formação do professor e sua prática pedagógica futura. A partir dessa conceituação, Gamboa (2009) nos fala sobre duas tendências que organizam os conhecimentos pedagógicos, referenciando-as como as pedagogias das perguntas e das respostas, numa relação dialética. De acordo com o autor, para que compreendamos essa dinâmica “é necessário explicitar as diferenças entre conhecimento e saberes” (*ibid.*, p. 13) de forma que:

Enquanto o conhecimento se refere à parte dinâmica, ao processo de qualificar perguntas e produzir as respostas novas, os saberes se referem ao produto, à resposta elaborada, fechada, empacotada, sistematizada para ser distribuída, divulgada e consumida (*ibid.*, p. 13).

Para o autor, essa diferenciação entre as pedagogias (das perguntas ou das respostas) se dá através das formas elementares de produção e difusão do conhecimento produzido pela humanidade, enquanto que a formação do professor baseada numa ou na outra forma pedagógica, potencializa ou neutraliza possíveis problematizações relacionadas ao contexto político e social, nos quais nossa educação se fundamenta.

De meros executores, os professores, quando em constante problematização sobre a sua prática pedagógica, necessitam de “uma formação básica para a produção de novas respostas para os desafios da educação” (GAMBOA, 2009, p. 19) contemporânea, ou seja, conceptores da educação, especialmente, para aquela que se pretende inclusiva. Para o mesmo autor, “esse educador, fará diferença na sua prática social transformadora” (*ibid.*, p. 19) e não na mera reprodução de modelos educacionais.

As reformas educacionais requeridas a partir da implantação das políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão, pautadas na universalização do ensino e na democratização da escola, suscitam muitos

questionamentos sobre o fracasso escolar, principalmente, aquele que culpabiliza o aluno pelos insucessos em sua aprendizagem.

A utilização de uma pedagogia diferenciada, conforme as orientações da inclusão, tem sua base no entendimento de que “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 9). Com base nessa premissa, podemos considerar que o ensino diferenciado assume tal característica não só porque é múltiplo, mas porque é um **bom** [grifo nosso] ensino. Perrenoud comenta:

A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar [...] (PERRENOUD, 2000, p. 9).

A escola, como espaço de transformação social, pode utilizar-se de suas práticas em defesa da emancipação de seu alunado ou reforçar sua situação de marginalidade e exclusão social. A inclusão é defendida por pesquisadores e especialistas como Mantoan, que indica:

[...] uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (MANTOAN, 2006, p. 21).

Podemos observar que a inclusão de crianças com deficiência na escola regular pode ser considerada como o momento em que a organização da escola e suas práticas pedagógicas são questionadas em defesa da superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos no percurso de sua escolarização. Desse modo, sobre a pedagogia na escola das diferenças, Gamboa ressalta que:

Novas capacidades precisam ser desenvolvidas para articular o domínio dos saberes sistematizados e o potencial criativo da pesquisa científica, dos instrumentais técnicos e teóricos necessários para a produção de novas respostas para as necessidades históricas da sociedade na fase atual de profundos processos de transformação (GAMBOA, 2009, p. 19).

Tal articulação entre os saberes pedagógicos implementados a partir da inclusão poderá manifestar-se através do currículo escolar, caracterizado como um

conjunto de saberes culturais que se traduzem nos espaços e tempos escolares. De acordo com Popkewitz⁶⁵ (1994) *apud* Klein (2010, p. 18) o currículo escolar pode ser entendido como:

[...] um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Assim, o currículo não traz apenas informação do que deve ser ensinado na escola; carrega consigo a organização do conhecimento, corporificando formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o *eu*.

Entretanto, alguns dos processos que homogeneízam as práticas escolares podem ser reconhecidos, segundo Klein (2010, p. 18) “nas recomendações dos organismos internacionais, as quais vão produzindo os efeitos necessários para orientar os currículos escolares” e, dentre os quais, podemos situar as recomendações sobre a apropriação da educação inclusiva a partir dos documentos orientadores das políticas públicas de educação especial, surgidas a partir da década de 90 no Brasil. De acordo com a autora, tais recomendações:

Reúnem especialistas de diferentes áreas, especialmente a educacional, para traçar os novos rumos para a educação a partir da lógica de inclusão. [...] Essas práticas são postas em funcionamento pelas leis e orientações nacionais e também são, posteriormente, fiscalizadas pelos mecanismos de avaliação externa e internos à instituição escolar (KLEIN, 2010, p. 19).

O pensamento da autora expressa a influência dos documentos internacionais na educação e nos faz refletir sobre a “lógica do acesso e do expansionismo educacional” (*ibid.*, p. 19), que ao equacionar reformas no sistema brasileiro, é capaz de garantir educação para todos os alunos na escola. Em termos de inclusão, o acesso ao conhecimento sistematizado pode estar em pauta nas discussões e não apenas as questões de socialização ou de direitos sociais. De acordo com Jannuzzi:

A escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos (JANNUZZI, 2004 *apud* FERREIRA, 2006, p. 111).

⁶⁵ Klein (2010) traz como exemplo de estruturação curricular as ideias desse autor que identifica a escola como uma máquina responsável pela produção de formas de vida, organizadas pelo saber da ciência, que divide, ordena e organiza o mundo, através do texto *História do Currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O Sujeito da educação: estudos foucaultianos. Vozes, 1994. No mesmo sentido, temos a definição de Carvalho (2007) que conceitua o currículo a partir de seus “aspectos ideológicos, pedagógicos e culturais que, em conjunto, apontam para a orientação geral do sistema educativo” (*ibid.*, p.78).

Com a finalidade de compensar os obstáculos encontrados na implementação da proposta de educação inclusiva, Klein (2010) afirma que comumente são adotados modelos curriculares que “permitem fazer os ajustes necessários” (ibid., p. 20) em relação ao conhecimento e à prática pedagógica, dentre elas: as adaptações curriculares e os projetos escolares⁶⁶. Mas, em que medida este ajuste nas práticas escolares tem colaborado no acesso ao conhecimento sistematizado? A este respeito, observamos opiniões diversas.

As adaptações curriculares, para Carvalho (2007, p. 83-84) “de acesso ao currículo são referentes à previsão e provisão de recursos técnicos e à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que impedem ou dificultam a alguns alunos o acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem” e, portanto, garantia de permanência dos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. Nas palavras de Klein (2010, p. 23-24), para esses educadores, defensores da inclusão, essas práticas tratam “[...] de um apoio pedagógico essencial ao trabalho do professor e, que, mesmo com ele, já tem sido muito complicado fazer com que todos os alunos aprendam e permaneçam na escola”.

As críticas às adaptações curriculares estão presentes nas falas dos especialistas em educação que as consideram “como uma forma enganosa de oferecer um outro currículo para o alunado da educação especial, acentuando a dicotomia existente” (CARVALHO, 2006, p. 160. Assim, podemos refletir sobre como essas práticas pedagógicas vem influenciando na permanência ou na evasão dos alunos com deficiência, inseridos na rede regular de ensino, a partir da proposta de uma educação inclusiva que vem encontrando dificuldade para se efetivar nas escolas.

Lembramos apenas que o conceito de adaptações curriculares, adotado pela Declaração de Salamanca em 1994, é substituído mais tarde pelo termo flexibilização curricular, como um dos eixos centrais da inclusão no Brasil identificadas em dois níveis de conceituação por Garcia (2007, p. 17-18) no qual estão pretendidos “a defesa de currículos adaptados às necessidades individuais; e a necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos”.

⁶⁶ A mesma autora compreende os projetos escolares como formas alternativas que oportunizam outras vivências no espaço escolar a fim de ofertar outras aprendizagens aos alunos, de acordo com seus interesses pessoais.

Com estes redimensionamentos, além das transformações conceituais da educação especial no Brasil, podemos, também, identificar transformações estruturais em sua trajetória, dentre as quais - já citadas no capítulo 2 – a existência de sistemas de ensino paralelos, sua subsequente integração, o fortalecimento no discurso sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), os serviços de educação especial no ensino regular, como o professor-intérprete e, de forma mais evidente em nossa pesquisa, a instituição do Segundo Professor de turma no ensino fundamental.

Magalhães (2006) propõe o desafio de “repensar a escola da modernidade e a modernidade da escola” (ibid., p. 75), e caracteriza em seus estudos o paradoxo que a escola representa na contemporaneidade, atrelada tanto às transformações da pedagogia, quanto às políticas públicas. Sendo assim, a escola:

[...] ao mesmo tempo que se universaliza e expande [...], fragiliza-se em sua legitimidade e em sua hegemonia enquanto instância de formação dos indivíduos [...] por um lado, a educação surge como um dos elementos cruciais nas políticas para o desenvolvimento, em nome da chamada ‘sociedade cognitiva’, ao mesmo tempo que é reduzida ao mínimo denominador comum – a transmissão do conhecimento (MAGALHÃES, 2006, p. 75).

Assim nos perguntamos: quais princípios educativos têm sustentado os documentos orientadores do planejamento da prática pedagógica da educação especial na perspectiva da inclusão? Como a escola se organiza? Em que medida o professor articula os conhecimentos específicos da área da educação especial ao currículo formal? Sobre esses e outros princípios de individualização didática, Carneiro (2007, p. 66) nos explica que “[...] quando não existem, estão criadas as condições para o baixo rendimento escolar, para o fracasso. Nesse caso, as escolas é que são deficientes”. A partir dessa prerrogativa, refletimos sobre o quanto que, com a inclusão de crianças com deficiência, a escola pode requerer modificações em sua estrutura e organização pedagógica, de forma a tornar-se cada vez mais coerente com o contexto teórico em que se manifesta.

A presença dos elementos conceituais no discurso inclusivo nos chama a atenção para as formas que a educação especial vem assumindo desde então, ao referenciar como princípios educativos a equidade, a igualdade e a cidadania, em respeito à diversidade humana e ao atendimento de suas especificidades na escola das diferenças: mas em que sentido ela se torna uma escola de educação para todos?

3.2 – REFLEXÕES SOBRE EQUIDADE, IGUALDADE E CIDADANIA.

Observamos que no século XXI, o campo educacional é evidenciado pela busca da solidificação de políticas públicas pautadas em princípios universais, dentre os quais estão a equidade, a igualdade e a cidadania. As ações políticas impulsionadas pela crescente influência do fenômeno da globalização passam a ser orientadas pelo discurso de superação da exclusão social, através do acesso e universalização do ensino.

Sobre o processo de implementação das políticas públicas educacionais, podemos contar com os estudos de Arroyo (2012) que apontam o distanciamento entre os projetos governamentais e os interesses dos movimentos sociais, entre os quais podemos sinalizar os movimentos de inclusão social das pessoas com deficiência. Para o autor:

As tensões entre os movimentos sociais e o Estado no campo das políticas estão postas no distanciamento entre as políticas públicas que o Estado propõe e implementa para eles e aquelas que eles se propõem e por que lutam (ibid., 2012, p. 301).

De acordo com Arroyo (2012), princípios como equidade, igualdade e cidadania além de outros como “[...] direitos, humanidade, justiça, qualidade, inclusão” (ibid., p. 301) são desejos que perpassam marcos legitimadores das políticas do Estado e estão, de forma semelhante, presentes nos movimentos sociais e suas lutas. Entretanto, segundo o autor, seus significados são diferenciados e assumem proporções distorcidas diante da realidade circundante. Quatro pontos principais são destacados, pelo autor, em suas análises:

Em primeiro lugar, mostram que esses princípios, juízos e valores obedecem a uma construção histórica. [...] são construções políticas. [...] sintetizam interpretações da realidade e formas de intervenção. [...] dão sentido a respostas às pressões dos movimentos sociais e juvenis (ibid., p. 302).

Por sua vez, a obra de Gentili; Alencar (2003, p. 19) nos indaga sobre a realidade educacional que vivemos no século XXI: “qual o sentido da atividade docente?”. Chegar a tal resposta exige certo empenho e dedicação na pesquisa educacional, mas não se reduz a isso. Refere-se à possibilidade de reconhecer no entorno social e político da escola que se pretende inclusiva, suas forças e formas de exclusão e compreender histórica e criticamente como o professor e suas prática pedagógica incidem em tal objetivo.

Enquanto construções políticas, as reformas educacionais propostas nas políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão expressam a finalidade de promover a equidade tendo como base os princípios fundamentais de acesso e universalização do ensino. Em defesa de tal direito, percebemos, no contexto brasileiro, um crescimento de ações político-sociais que preconizam em seus discursos a assistência aos excluídos, em sua maioria, através de “[...] ações compensatórias, sistemas de adoção de escolas e/ou pessoas [...] estímulo à responsabilidade social de todos (especialmente do empresariado), voluntariado, promoção de ações filantrópicas, etc. (ibid., p. 38)”.

Percebemos que a exclusão, enquanto processo social, “não desaparece quando se atacam seus ‘efeitos’, e sim suas causas” (ibid., p. 40), o que significa, em relação à inclusão de crianças com deficiência no processo de escolarização formal, dizer que o preconceito, a inadequação da prática pedagógica e mesmo a precária formação especializada dos professores são indícios de que, até então, o que podemos visualizar em nossa realidade educacional é que “escola para todos, sim. Mas direito à educação para poucos” (ibid., p. 41).

Ao aprofundarmos nossos estudos sobre o processo de inclusão no Brasil, notamos que a realidade prevista nos marcos legitimadores da inclusão escolar encontram-se conflitantes diante da realidade brasileira, na qual uma incógnita permanece: em que medida o acesso ao ensino fundamental tem representado em termos qualitativos, crescimento na qualidade educacional em nosso país?

Concordamos que, enquanto escolha estratégica intencional, a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular minimizou o negativo índice de evasão escolar, ao mesmo tempo em que atendeu – de certa forma - aos desejos dos movimentos sociais que lutavam pelo direito à educação das crianças com deficiência.

Entretanto, o que observamos a partir dessa problemática, é que não basta inserir crianças com deficiência nas escolas regulares, tal como as escolas se encontram. Isso porque, para que aprendam e se desenvolvam, são necessários muito mais do que lápis, cadernos, livros e carteiras iguais às de todas as crianças na mesma faixa etária. Para que cresçam com autonomia e se desenvolvam plenamente, crianças com deficiência necessitam de estimulação sensorial, motora, de linguagem, dentre outros aspectos típicos do desenvolvimento humano, realizada com orientação de profissionais das áreas da saúde, psicologia, fonoaudiologia, e

outras áreas afins, ou seja, do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, recurso este inexistente nas escolas “ditas” inclusivas.

No sistema de ensino brasileiro, a presença e atuação das instituições especializadas, mesmo que desprezadas na formalização das políticas públicas, continuam a exercer, gratuitamente, os serviços de educação especial necessários às pessoas com deficiência, o que amplia consideravelmente a sua rotina diária ao somar a escolarização formal, o atendimento educacional especializado (no ensino regular) e os serviços clínicos e terapêuticos (recebidos nas instituições especializadas).

A diversidade humana é tratada como eixo central no discurso inclusivo, entendida como princípio educativo e de organização pedagógica, mas sua compreensão demanda o exercício da reflexão profissional do educador e das relações sociais vividas em sociedade e culturalmente construídas. Carvalho (2010) salienta que o conceito de diferença pode ser analisado sob variados eixos e diferentes conotações, pois a diferença é um conceito que:

[...] é particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns ‘marcadores, tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais ou culturais, segundo diferentes conotações (CARVALHO, 2010, p. 13-14).

Observamos que os significados atribuídos ao conceito de diferença ecoam nos discursos inclusivos, muitas vezes, incompreendidos pelos profissionais da educação. Assim, “parafrazeando Brah (2006) [...] há quatro maneiras de conceituar a diferença: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade” (ibid., p. 15). Enquanto experiência, a diferença está relacionada “à dimensão pessoal, de cunho até fenomenológico, com interpretações pessoais decorrentes das relações estabelecidas entre os sujeitos com o contexto social” (ibid., p. 15). Tornamo-nos pessoas diferentes de acordo com a nossa trajetória de vida, nossas experiências interpessoais e a partir das ações e interpretações que realizamos, num espaço pessoal de compreensão do mundo. A esse respeito, o autora observa que:

[...] nas práticas discursivas de muitos ‘entendidos’ que se expressam e opinam sobre as deficiências (dos outros), porque se consideram especialistas, propondo uma série de providências, talvez cabíveis no politicamente correto ou no teoricamente desejável

e nem sempre em consonância com o que os próprios deficientes sentem ou esperam (ibid., p. 16).

Em relação às pessoas com deficiência, o conceito da diferença como experiência, reforça algumas das discussões já estabelecidas em nossa pesquisa, na medida em que nos faz refletir sobre a influência das determinações legais e burocráticas na vida dos sujeitos, ao determinarem suas escolhas e experiências educacionais. A diferença como relação social “é constituída e organizada no interior de estruturas socioeconômicas e políticas de poder” (ibid., p. 17) a partir de significados que se constituem coletivamente. Prosseguindo, Carvalho analisa:

No caso das pessoas com deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento (ibid., p. 17).

Sendo assim, os valores preservados nas relações sociais orientam e refletem o pensamento das pessoas sobre determinada conceituação ao influenciar a forma com que as pessoas com deficiência são vistas na vida em sociedade, ocasionando denominações diferenciadas de tratamento, “[...] que estigmatizam, inferiorizam, discriminam e excluem” (ibid., p. 18) as pessoas com deficiência ao influenciar, em seus processos de desenvolvimento emocional, tal como na autoestima e na motivação pessoal.

Sob as orientações da semiótica⁶⁷ e da psicanálise⁶⁸, (ibid., p. 19) afirma-se que a diferença como subjetividade situa-se na “contraposição da ‘vida objetiva’ com a ‘subjetiva’ de caráter individual e emocional, evidenciando uma relação de reciprocidade entre o sujeito e o mundo”. Portanto, a racionalidade humana, única e universal, deixa de ser contemplada na pós-modernidade, momento em que a natureza humana é singularmente reconhecida e não mais resultante de estereótipos pré-determinados, nos quais “processos de formação da subjetividade [...] são socialmente produzidos” (ibid., p. 20), e através dos quais as pessoas com deficiência dão sentido ao mundo em que vivem de forma mais ou menos intensa.

⁶⁷ Doutrina filosófica geral dos sinais e símbolos, especialmente das funções destes, tanto nas línguas naturais quanto nas artificialmente construídas; compreende três ramos: sintaxe, semântica e pragmática. Dicionário Michaelis – Editora: Melhoramentos. p.790.

⁶⁸ Método de tratamento de distúrbios mentais e nervosas, criado e desenvolvido pelo psicanalista Sigmund Freud (1868-1939), [...] relativo à vida psíquica consciente e inconsciente. Dicionário Michaelis – Editora: Melhoramentos. p.710.

Articulada aos conceitos anteriormente citados, a diferença como identidade é resultado “de experiências culturalmente construídas em relações sociais” (ibid., p. 20). Conceitualmente, “identidade é o que o sujeito ‘em processo’ experimenta” (ibid., p. 21) de forma transitória e evolutiva. Verificamos a importância da intensificação dos movimentos em defesa dos direitos humanos e busca da igualdade entre as pessoas. O que “não se trata de negar as diferenças, enquanto condição singular de cada pessoa e, sim, de analisar os ‘novos’ modos de reconhecimento da diferença em termos políticos e sociais” (CARVALHO, 2001, p.22) que valorizam uns em detrimento de outros, num espaço social de competitividade e produção material.

Rodrigues (2001, p. 21) nos alerta para o fato de que “os juízos sobre a diferença têm consequências”. Portanto, segundo o autor, a forma com que entendemos a diferença, principalmente nos ambientes educacionais, “pode conduzir à desigualdade e até à exclusão” (ibid., p. 21). Diferenciamos esses dois processos ao passo que compreendemos a desigualdade como um conceito socioeconômico e a exclusão como um conceito sociocultural⁶⁹ de forma que, ao observarmos a história das pessoas com deficiência no Brasil, ambas as caracterizações são possíveis.

Todavia, “[...] é importante diferenciar os conceitos de igualdade e de diferença. A espécie humana é a que apresenta uma maior diversidade. À diversidade biológica soma-se à diversidade cultural” (ibid., p. 22). Assim, a condição de deficiente é um fator de diversidade, dentre tantos outros que um sujeito pode expressar. Isso também se relaciona ao fato de que pessoas com a mesma deficiência são essencialmente muito diferentes e que tais características, merecem distanciamento de conceitos como incapacidade e inatividade, de forma que possam desempenhar “funções sociais válidas e valorizadas” (ibid., p. 23) e exercer sua cidadania. Gentili; Alencar (2003, p. 69), ao considerarem que “a cidadania pode ser pensada e analisada em duas dimensões: como condição legal e como atividade desejável”, nos oferecem o seguinte questionamento: qual educação para qual cidadania?

Na primeira dimensão reconhecemos que as pessoas com deficiência pertencem a uma comunidade, politicamente organizadas e que prevê direitos

⁶⁹ Conceituação baseada nos estudos de Boaventura Souza Santos (1993).

fundamentais de convivência em sociedade e ao serem respeitadas mantêm a ordem e a sobrevivência harmoniosa de todos. Entretanto, “a educação entendida como mecanismo de difusão dos direitos existentes, não **forma** ou **concede** a cidadania. Embora a faça mais consistente” (ibid., p. 72). Enquanto atividade desejável, a cidadania é entendida de forma “mais substancial e radical” (ibid., p. 72) na qual, segundo os autores:

[...] a posse de direitos deve combinar-se como uma série de atributos e virtudes que fazem dos indivíduos cidadãos ativos em consonância e mais além do que a lei os concede. [...] ao reconhecimento de certas responsabilidades derivadas de um conjunto de valores constitutivos daquilo que poderia definir-se como campo da **ética cidadã** [grifo do autor] (ibid., p. 71).

Na segunda dimensão, o conceito de cidadania vai além do formalismo e é construída socialmente pelos sujeitos. Assim, para esses autores, educar para a cidadania significa possibilitar espaço de formação ética e política, “significa pensar em valores, normas e direitos (não apenas legais, senão também morais) que configuram a práxis cidadã e que, indissolúvelmente, devem constituir a práxis educativa” (ibid., 2003, p. 76). Em termos da análise dos princípios das políticas públicas, dentre os quais destacamos a equidade, a igualdade e a cidadania, Arroyo (2012, p. 303) considera que:

As análises oficiais mais frequentes tem privilegiado apenas os resultados dessas políticas, para os diferentes, os condicionantes do seu sucesso ou fracasso, a falta de recursos, etc. sem questionar com profundidade os pressupostos em que legitimam a sua natureza, suas benevolentes intenções integradoras, inclusive compensatórias ou reparadoras.

Transcender a esses padrões quantitativos é um desafio proposto às pesquisas no campo da educação especial na perspectiva da inclusão, no sentido de estabelecermos claramente princípios legitimadores de políticas públicas além daquelas que “[...] tem ignorado os sujeitos, vendo-os apenas como destinatários” (ibid., p. 303) de políticas públicas, amplamente desvinculadas das reais expectativas sociais.

Na busca de um espaço para discussões, no qual o Segundo Professor de turma seja capaz de repensar coletivamente sua prática pedagógica, destacamos o PPP, “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola” (VEIGA, 1995, p. 22) no qual os princípios e as práticas de uma pedagogia inclusiva estarão dispostos e teoricamente fundamentados para orientar e sustentar as ações

dos professores do ensino fundamental, igualmente daqueles que atuam como Segundo Professor de turma. Sobre tal propósito, Veiga declara que:

É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (ibid., p. 23).

Em relação à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, é certo que a composição do PPP da escola terá como documentos orientadores a Política de Educação Especial de SC e seu Programa Pedagógico, no entanto surge-nos como desafio transcender as questões burocráticas formuladas até então por tais políticas públicas, e considerar a educação de crianças com deficiência um processo de formação humana e não apenas como um direito constituído por decretos, portarias e regulamentações.

3.3 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Em relação à educação especial na perspectiva histórico-cultural, Garcia (2010, p. 37), ressalta a relevância “dessa matriz teórica para a educação especial, [...] e nos trabalhos que se encontram na coletânea ‘Fundamentos da Defectologia’⁷⁰”, que reúne estudos de Vygotsky (1896-1934) sobre a deficiência. A partir das colocações da autora em seus estudos, as contribuições desta abordagem são pertinentes tanto no campo da pesquisa científica quanto na organização das prática pedagógica que se pretende inclusiva.

A vertente vygotskyana ao integrar sujeito em “desenvolvimento e o meio em que ele se desenvolve” (ibid.. p. 37), considera-o na esfera social “[...] e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive” (ibid., p. 38). Tal entendimento é relevante no processo educativo de pessoas com deficiência porque compreende o desenvolvimento

⁷⁰ Estudos sobre a deficiência que tem como um de seus eixos principais a recusa de determinismos no desenvolvimento humano. De acordo com Gardou; Develey (2005), para Vygotsky, uma criança que “apresenta um defeito [...] não é obrigatoriamente uma criança deficiente. [...] A deficiência mental não se resume a uma diminuição quantitativa de certas funções, mas corresponde a uma organização qualitativamente diferente” (p.38). Isso quer dizer que o funcionamento cognitivo não é menor, ou menos capaz do que o de outras crianças, mas é diferente, o que legitima a ideia de adaptações ou diferenciações no ensino de crianças com deficiência.

humano como um processo em constante movimento, organização e interação, e não como um processo linear, pré-determinado e individualmente construído.

Como já mencionamos, a educação especial vem modificando-se, tanto conceitual quanto estruturalmente, desde a década de 90. Também sofre influências das pesquisas desenvolvidas, principalmente, daquelas com abordagem histórico-cultural e sobre as quais Garcia aponta:

No Brasil, a produção fundamentada na matriz histórico-cultural abrange pesquisas realizadas em escolas especiais e regulares e têm tido um caráter analítico-propositivo, com vistas à mudança de mentalidade sobre o aluno especial e o apontamento de inovações científicas. Estas pesquisas, com interesses e focos diversos, intensificam-se na década de 1990 e continuam ativas na produção atual (GARCIA, 2010, p. 40-41).

Anteriormente a esta abordagem educacional, não tínhamos, como professores, muita influência educacional diante do processo de aprendizagem das crianças com deficiência: cabia ao professor orientar e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, no sentido de que suas possibilidades de aprendizagem dependiam apenas das suas condições intrínsecas e limitações impostas pela própria deficiência, fatos que hoje são totalmente desconsiderados e vem sendo, cada vez mais, redimensionados pelas pesquisas nesse campo.

A partir de nossa experiência na educação especial, podemos dizer que a abordagem histórico-cultural é a vertente que fundamenta a prática pedagógica nas instituições especializadas que são orientadas pelas ações instrutivas e científicas da FCEE. No que diz respeito ao ensino regular, mesmo com a Proposta Curricular de SC (1998), na mesma perspectiva, notamos que os professores encontram dificuldades de aliar suas ações a tal perspectiva de ensinagem dos alunos em geral e, muito mais, de referenciá-la aos alunos com deficiência.

Outra vertente pedagógica referenciada no campo da educação especial é orientada pelos estudos de Reuven Feuerstein (1921), e tem no conceito de mediação⁷¹ o centro de suas teorias: a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE); Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). A partir dos estudos realizados em

⁷¹ A partir dos estudos da neuropsicologia, Meier; Garcia (2007, p.71), “mediar significa [...] possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem [...]”.

nossa revisão de literatura reconhecemos que este autor está entre os pensadores que fundamentam as pesquisas e as práticas na área da educação especial na contemporaneidade. Nossas concepções vão ao encontro de Meier; Garcia quando apontam:

Há reconhecidamente, dentre muitos, dois grandes interacionistas, Piaget e Vygotsky. Tais nomes já estão consolidados. Entretanto, estamos propondo que Feuerstein por sua importantíssima contribuição, seja o terceiro nome. [...] o que justifica-se pela dimensão do seu trabalho valorizando e fundamentando cientificamente a mediação da aprendizagem (MEIER; GARCIA, 2007, p. 36).

As contribuições trazidas pelos estudos de Feuerstein para a educação especial, dentre muitos aspectos, pode ser referida à “importância do professor no processo de construção de conhecimento” (ibid., p. 190), ao redimensionar aspectos metodológicos de ensino, e diferenciá-lo do ato de mediar a aprendizagem, isto porque “a mediação da aprendizagem não é apenas uma proposta de ação, ou proposta metodológica para que os processos de ensino, aprendizagem e de avaliação tornem-se mais eficazes. A mediação é o próprio processo” (ibid., p. 191).

Entendemos que essa diferenciação não é algo simples, minimizá-la restringe suas potencialidades educativas, ao passo que para ser praticada – a mediação da aprendizagem – na educação especial requer estudos, pesquisas e aproximação dos professores para que possam transformar a prática pedagógica na interação entre teoria e prática.

Ensinar crianças com deficiência nas escolas regulares é um desafio. Ressignificar as instituições educacionais especializadas diante do processo de inclusão é um desafio ainda maior, mesmo diante das contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação e ensino de pessoas com deficiência.

Em termos de inclusão escolar, e no debate entre escolarização formal e instituições especializadas, observamos “muitas questões em aberto, perspectivas e conceitos a serem aprimorados e redimensionados. Diante da realidade educacional atual, várias são as indagações postas para a teoria” (GARCIA, 2010, p. 42). A autora prossegue comentando:

Julgo procedente o receio de reproduzir iniciativas segregadora tradicionais. De fato, não desejamos esse retrocesso. Por outro lado, não é solução criar uma imagem invertida, espalhando os alunos especiais pelas classes comuns e deixando becos sem saída para o ensino diferenciado a que eles têm direito (ibid., p. 46).

Concordamos com a autora ao enfatizar que, “o grande risco é que o ‘especial’ só entra na escola regular como classificação do aluno recebido, mas não da educação oferecida” (ibid., p. 46), o que nos faz refletir sobre a viabilidade desta proposta de inclusão escolar como eixo principal da inclusão social. Diante disso, a in/exclusão escolar é caracteristicamente a definição dos sistemas de ensino brasileiro contemporâneo, bem como a indefinição e o distanciamento da prática pedagógica nas escolas, em relação às teorias educacionais reconhecidamente inclusivas.

3.4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: ASPECTOS DA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA

Como forma de ampliar a nossa compreensão sobre os fenômenos da educação, especialmente sobre os pressupostos teórico-metodológicos relacionados à prática pedagógica da educação especial na perspectiva da inclusão, buscamos a partir de então, destacar aspectos da formação reflexiva do Segundo Professor de turma ao consideramos a escola como um espaço de formação humana⁷², de aprendizagem significativa⁷³, para além da transmissão mecânica de informações compiladas curricularmente. Numa perspectiva histórico-cultural, a educação é entendida como um processo que tem como base as relações sociais e a escola como um espaço de interações sociais, de múltiplas situações de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Portanto, em tempos de inclusão e em contraposição à cristalização de modelos tradicionais de ensino, a educação escolar requer a superação de sua condição dogmática e mecânica do conhecimento entendida como uma “[...] atividade que nos faz refletir, também, sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico” (RIGON, 2010, p. 24), as quais mantém movimento constante, modificam-se como forma de manter o estado dialético da prática pedagógica.

⁷² Em se tratando da aprendizagem escolar sobre a perspectiva da formação humana podemos contar com os referenciais teóricos: Vygotsky, Leontiev, Davidov, Luria; sob a luz da teoria histórico-cultural, cuja origem epistemológica encontra-se no materialismo histórico-dialético de Marx.

⁷³ De acordo com Santos (2008, p.52), sabemos que o “termo aprendizagem significativa pode assumir diferentes definições em função da teoria a que for associada”, e por estar relacionada às concepções de AUSUBEL, David (1918-2008), ROGERS, Carl (1902-1987) e COLL, César (1950), sobre as quais reside uma característica em comum: a rejeição de práticas pedagógicas pautadas no paradigma cartesiano-reprodutivista.

Ensinar supõe mais do que transmitir informações e refere-se à tarefa organizada pelo professor com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças, a partir do acesso aos bens culturais acumulados por toda a humanidade. O que inclui, segundo o mesmo autor, o ensinamento de “[...] valores, técnicas, arte, comportamentos, etc.” (ibid. p. 28). Na contemporaneidade, Paro (2001) *apud* Rigon (2010) faz uma síntese da função da escola, ao declarar que:

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo saber produzido, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos (PARO, 2001, p. 22 *apud* RIGON, 2010, p. 30).

A partir de tais finalidades, compreendemos que no processo de educação humanizadora⁷⁴, a escola assume o papel de sistematizar o conhecimento historicamente produzido e o Segundo Professor de turma, ao estar atento a esta consideração, pode organizar a sua prática pedagógica de forma a possibilitar às crianças com deficiência variadas e significativas situações de aprendizagem. Isto porque, conforme explicam os autores:

O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teórica e prática -, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana (ibid., p. 24).

Sendo este o objeto da atividade pedagógica, no contexto da educação especial, esta afirmação nos faz refletir sobre quais conteúdos estão sendo priorizados nos currículos escolares das escolas que se propõe à educação inclusiva e que forma eles assumem diante das especificidades de cada criança? Esse e outros questionamentos têm permeado as investigações científicas na área da educação, ao buscarem compreender a prática pedagógica em sua totalidade: enquanto currículo, ensino e aprendizagem. Quais concepções tem norteado o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma? Como elas chegam até as escolas? Sobre quais argumentos? Através de quais documentos orientadores? A esse respeito, verificamos que segundo Rigon:

⁷⁴ De acordo com Rigon (2010) a definição de educação humanizadora perpassa pela compreensão do trabalho educativo como mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos, e não simplesmente como um fim em si mesmo.

No caso da pesquisa em educação, cujo objeto é a atividade pedagógica expressa nas relações de ensino e aprendizagem, isso requer investigar as ações de professores e estudantes não apenas de maneira descritiva, mas fundamentalmente compreendendo a origem dessas ações, os motivos da atividade e quais os sentidos atribuídos (RIGON, 2010, p. 41).

De acordo com Rigon (2010), enquanto pesquisamos a prática pedagógica, estamos atentos aos fatores que impulsionaram tais ações, aos seus significados sociais e aos sentidos pessoais atribuídos por cada sujeito envolvido no processo educativo, seja do professor ou de seus alunos, cada qual com as suas individualidades, num contexto de ação intencionalmente planejado e organizado. Rigon sugere também que:

[...] o professor em atividade não desenvolve uma atividade alienada. Isso implica que o trabalho pedagógico caracteriza-se pela relação direta com o conhecimento. Ao agir intencionalmente, [...] o trabalho pedagógico não é trabalho alienado se não é um fim em si mesmo e sim meio para tornar o homem mais humano: professor e o estudante (ibid., p. 34-35).

Em relação à prática pedagógica, o conceito de alienação do trabalho do professor pode ser identificado quando esta se desenvolve numa perspectiva individualista, ensina mecanicamente, de maneira descontextualizada, organiza suas práticas “[...] determinadas por terceiros e que não são para ele respostas à sua necessidade de ensinar, aliena-se ao romper com a unidade dialética entre o motivo de sua ação e o produto que é objetivado” (ibid., p. 35).

Ao contrapor a alienação do trabalho do professor, salientamos que, muito mais do que modelos prontos e acabados de ação educativa, entendemos que em sua prática o Segundo Professor de turma necessita refletir sobre as suas escolhas teórico-metodológicas e construir, com base num posicionamento ético-político, uma identidade⁷⁵ pedagógica. Então nos indagamos: quem é o Segundo Professor de turma? Como ele deve agir? Que pedagogia praticar? Como se posicionar diante do professor regente? Essas e outras tantas perguntas permanecem desde a sua instituição, no Programa Pedagógico/2009.

Como forma de colaborar com estas indagações, podemos destacar que o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma é uma construção social, histórica e cultural. Entendemos que o papel e o perfil do segundo

⁷⁵ Tomamos como princípio as considerações de Arroyo (2000) em seu livro “Ofício de Mestre”, em que defende a formação da identidade do professor baseada em suas construções sociais, históricas e culturais.

professor não se definem ou se estabelecem por decretos, mas está atrelado a cada realidade educacional, às suas possibilidades de inclusão social e, principalmente, às especificidades de cada criança com a qual ele se relaciona pedagogicamente.

A partir de nossa experiência em cursos de formação continuada⁷⁶ na área da educação especial, observamos que, no que se refere ao contexto catarinense em geral, entre os profissionais que assumiram a função de Segundo Professor de turma, alguns apresentam formação específica, enquanto, poucos apresentam uma formação geral que dê conta de toda especificidade que a educação especial na perspectiva da inclusão nos exige, o que pode acarretar dificuldades para organizarem-se teórico-metodologicamente em sua prática pedagógica.

Entretanto, sem nos determos a este ponto em particular, destacamos a importância de uma formação de professores reflexivos para atender às demandas educacionais na contemporaneidade, em constante transformação. De acordo com Fávero; Tonieto (2010, p. 40) “[...] os impactos das transformações provocadas pela sociedade da informação exigem da escola uma reavaliação do seu papel” e, conseqüentemente, “[...] os conceitos de escola, ensino e currículo” (ibid., p. 41).

Estes autores desenvolvem seus questionamentos a respeito da formação dos professores pautados nos estudos de Pérez Gómez⁷⁷ o qual estabelece duas metáforas para exemplificar as concepções de intervenção educativa: o professor como técnico-especialista e o professor como profissional reflexivo. A primeira forma de intervenção docente tem base epistemológica positivista e, portanto “trata-se da aplicação da racionalidade técnica, para a qual a atividade profissional se reduz à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas [...] numa abordagem comportamentalista do ensino (ibid., p. 42)”. Conforme os autores,

Cometem graves equívocos e correm sérios riscos de fracassar profissionalmente todos os professores que confiam cegamente na ideia de que um processo formativo é capaz de indicar todos os procedimentos técnicos para a solução de problemas decorrentes das práticas educativas (ibid., p. 46).

Notamos que, embora estudos sobre tal consideração já sejam vinculados por pesquisas no meio educacional, a superação do modelo de intervenção educativa é

⁷⁶ Enquanto participante e também como docente.

⁷⁷ Autor espanhol, na Universidade de Málaga-Espanha - PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo IN: NOVOA, António (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 93-114.

um desafio para as escolas que se pretendem inclusivas. Em se tratando do professor reflexivo, Fávero; Tonieto (2010, p. 47) nos indicam que este conceito:

[...] surgiu originariamente nos EUA como reação à concepção tecnicista de professor, que reduzia esse profissional a um mero aplicador de técnicas e restringia o seu processo formativo a um treinamento de competências técnicas instrumentalmente aplicáveis na prática docente.

Conceitualmente, a definição se parece com a realidade prática e formativa que recebemos em nossos bancos escolares, e sobre as quais estamos atrelados de maneira inconsciente, quando reproduzimos modelos de ensino arcaicos de educação escolar, seja na educação básica, como no ensino superior. Contrapondo a estas expectativas limitantes da prática pedagógica, ressaltamos a possibilidade de uma formação reflexiva do professor que “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo” (ALARCÃO, 2007 *apud* FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 47).

Nesse sentido, podemos caracterizar o professor reflexivo como aquele que “ao lidar com situações de incerteza e imprevisibilidade, é capaz de ser flexível e inteligente para resolver os problemas cotidianos de sua prática docente” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 47), principalmente no contexto da inclusão escolar, no qual o Segundo Professor de turma vivencia incertezas e desafios constantes de ensino e aprendizagem com seus alunos deficientes. Reconhecemo-lo isto nas palavras de Pérez Gómez (1995) *apud* Fávero; Tonieto (2010, p. 48) quando afirma que em sua prática pedagógica, “o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de serem analisados pelo processo clássico de investigação científica”, o que significa dizer que, não encontramos em manuais ou livros didáticos as respostas para todos os problemas que enfrentamos cotidianamente na escola, mas sim em nossa capacidade de ressignificar e repensar nossas ações de forma criativa, enfim, a partir de uma prática reflexiva.

Nessa perspectiva, vislumbramos a tarefa de “[...] discutir criticamente conceito de professor reflexivo amplamente apropriado e generalizado nos meios educacionais” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 7). Para os autores, esse conceito, embora fundamental no processo de formação de professores na contemporaneidade, tem assumido uma condição paradoxal no momento em que “[...] pesquisadores e reformadores educacionais” (*ibid.*, p. 7) apresentam propostas

divergentes para esse processo. Situação que para eles não se constitui numa problemática, mas sim na caracterização de um “[...] conceito fértil que possibilita infinitas leituras e a fundação de novos conceitos” (ibid., p. 8), o que pode demandar discussões e análise cada vez mais sistemáticas entre os educadores, principalmente, no que se refere à educação especial na perspectiva da inclusão.

Compartilhamos com esta prerrogativa ao considerarmos que no campo investigativo, cada pesquisador pode expressar tal fertilidade conceitual quando “[...] procura articular suas questões [...] preocupações que emergem do seu cotidiano de pesquisa na pós-graduação, à problemática em geral” (ibid., p. 8), ao situar a sua pesquisa no debate educacional contemporâneo.

A partir de nossos estudos sobre a temática, ressaltamos que a formação do professor reflexivo “[...] tem como eixo articulador a necessidade de ler criticamente a realidade através de uma análise sistemática” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 8), o que em nossa investigação, significa articular a formação reflexiva à prática pedagógica do Segundo Professor de turma enquanto princípio da educação escolar inclusiva.

Dentre os textos organizados nesse sentido, destacamos a produção de Valadares (2005) intitulado como *O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo*, no qual o autor discute sobre uma epistemologia da prática através da qual “[...] reafirma a competência pessoal gerada por meio de reflexões sobre e na experiência vivida” (ibid., p. 189). Conceito pertinente à realidade do Segundo Professor de turma, sendo este, aquele que assume esta função no decorrer de sua atuação profissional e carece, ainda, de aprofundamento na área específica da educação especial. Qual o alcance de suas ações? Como pode superar as dificuldades que enfrenta diante de sua condição de **segundo** professor [grifo nosso]? Diante de tais interrogações, uma importante questão se estabelece:

Quando falamos em professor-reflexivo estamos nos referindo a expectativas que são geradas quanto ao seu desempenho no cotidiano da escola, e como elas são responsáveis pelo desenvolvimento de práticas inovadoras, ou manutenção das existentes, que dependem das ações daquele profissional (VALADARES, 2005, p.189).

Compreendemos que a função de Segundo Professor de turma tem adquirido conceitos e perspectivas diferenciadas, em diferentes tempos e espaços, cada qual de acordo com a sua construção histórica e social, para além de suas orientações

legais. Isto por que, “apesar de uma aparente imagem de modernidade e autonomia do professor, ainda há diferença nas relações entre trabalho prescrito e trabalho real, concepção e execução em alguns processos de trabalhos inovadores” (ibid., p. 191).

O exercício da bidocência transcende diferentes aspectos pedagógicos em que se encontram os professores que atuam em escolas inclusivas, dentre eles, a hierarquia funcional, no qual se distingue o **primeiro** e o **segundo** [grifo nosso] professor de turma. Aspecto que, inicialmente, nos parece secundário e que, na verdade, é retrato da caracterização da prática pedagógica organizada de forma excludente.

3.5 – O EXERCÍCIO DA BIDOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os estudos de Beyer⁷⁸ (2007) nos fazem refletir sobre a legitimidade do processo de implantação da educação inclusiva no Brasil, ao enfatizar que, diferente de outros países em que o movimento de inclusão esteve diretamente ligado a iniciativas de grupos mobilizados na conquista de seus direitos sociais, no Brasil, “as decisões de natureza legal foram se dando gradativamente, à medida que as experiências de inclusão amadureciam e provocavam as pressões dos grupos no sentido da assimilação do projeto pela legislação educacional correspondente” (ibid., p. 75), de forma obrigatória.

Duas décadas após sua implantação, a educação inclusiva enfrenta inúmeros obstáculos de aceitação social, por parte dos professores das escolas regulares; por um pequeno, mas representativo, grupo de pais que lutam pelo direito de escolher a escola de seu filho; e, ainda, por parte dos grupos familiares que, ao acompanhar seu filho no processo de inclusão escolar sentem-se insatisfeitos com o processo

⁷⁸ De acordo com a nota assinada por Malvina do Amaral Dornelles e Leni V. Dornelles, diretora e vice-diretor da Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio grande do Sul (FACED), disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=41304> Acesso em 10 de dezembro de 201, “informa com pesar que o nosso querido colega professor Dr. Hugo Otto Beyer se encontra entre as 155 pessoas vítimas do acidente com o Boeing que fazia o vôo 1907 da empresa aérea GOL, entre Manaus e RJ, ocorrido no dia 29 de setembro de 2006. Professor e pesquisador dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ligado ao Departamento de Estudos Especializados (DEE), do qual é Chefe Substituto, voltava do I Encontro Amazônico de Educação Inclusiva na Perspectiva da Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Reuven Feuerstein, onde realizou duas conferências” (Texto na íntegra). Foi pesquisador do CNPq na área da educação especial e perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=P65437>

educativo no qual ele está inserido, ou seja, no qual ele está excluído. Constatamos que os desafios são muitos, “não apenas ao que se refere ao projeto quanto a sua autoria (onde, como, quem), mas também quanto à viabilidade pedagógica do mesmo” (ibid., p. 75) em nossa realidade educacional.

As pesquisas de Beyer (2007) trazem perspectivas muito próximas do nosso objeto de pesquisa sobre a relação entre o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma e as políticas públicas que a sustentam. O autor traz em seus estudos a possibilidade (ou melhor, a necessidade) da presença de outro professor na sala de aula como um dos princípios educativos a ser adotado na perspectiva de atenção à diversidade humana na escola para todos.

Ao superar a visão ingênua sobre a inclusão escolar, esse autor nos mostra um cenário brasileiro retratado por “uma ansiedade grupal” (BEYER, 2007, p. 75) diante da prática escolar organizada sob tais características inclusivas, ao expressar suas conclusões diante das efervescências que educação contemporânea manifesta. Segundo o autor, observa-se na realidade educacional brasileira:

[...] atitude cética e crítica em relação à lei da inclusão escolar, e, por outro lado, a expectativa e busca por ‘fórmulas pedagógicas inclusivas’, o que absolutamente não existe! Há, antes, alguns princípios que podem ser trabalhados com os educadores e implementados em caráter experimental na tentativa de adaptar as escolas e as práticas educativas aos alunos com necessidades educacionais especiais (ibid., p. 75).

Encontramos, a partir da influência das políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão, educadores e pesquisadores empenhados na ressignificação dos espaços e tempos escolares como forma de atender todos os alunos na mesma escola, independente de suas especificidades humanas, dentre elas, alguma deficiência. Suas ações, de disseminação do discurso inclusivo, são pautadas nos direitos humanos, ao mesmo tempo em que na obrigatoriedade das determinações legais.

Em contrapartida, a partir de um estudo das questões multifatoriais que determinam o processo de inclusão no Brasil buscamos compreender os argumentos daqueles que defendem que a escola não é único espaço da inclusão. E, que, portanto, a escolarização formal também não garante por si só essa condição. Esses dois contextos sobre a perspectiva inclusiva nos inquietam e desafiam a refletir acerca da atuação do Segundo Professor de turma nas escolas

de ensino fundamental e sobre o planejamento de sua prática pedagógica, permeando toda a nossa pesquisa.

Dentre os princípios pedagógicos destacados por Beyer (2007) “que poderiam ser pensados para auxiliar o processo de implementação” (ibid., p. 79) da educação inclusiva em nosso sistema educacional estão: a individualização do ensino, a ação (concomitante ou não) de mais de um professor nas salas de aula, a redução numérica dos alunos nas turmas de inclusão e a reformulação dos currículos de formação do educador.

Sobre a individualização do ensino, o autor nos afirma que “não há como dar conta – com determinado nível de qualidade pedagógica – da heterogeneidade da classe escolar inclusiva, sem preservar uma dimensão individual do ensino” (ibid., p. 79). Em termos de inclusão, “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades” (BEYER, 2006, p. 29), tenham elas deficiência ou não, o que significam modificações na didática e nas formas de avaliação escolar. Para ele, “nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, com os mesmos procedimentos e ao mesmo tempo” (ibid., p. 48), portanto, as metodologias de ensinagem a serem utilizadas devem superar seu caráter de nivelamento dos saberes escolares.

Diante disso, sobre a docência nas salas de aula inclusivas, Beyer (2006, p. 47) aborda que “o professor da turma e um educador especial ou professor de apoio trabalham conjuntamente, preferencialmente durante as atividades na sala de aula (o que não significa simultaneidade de atuação)”. Para este autor:

Para possibilitar a maestria pedagógica com qualidade na sala de aula, onde haja um ou mais alunos com necessidades especiais, é importante a atuação (concomitante ou não) de mais de um professor (princípio da bidocência), geralmente durante uma ou duas horas do período escolar. Discretamente, sem descuidar do trabalho pedagógico com os demais alunos, o segundo professor ocupa-se com os alunos com necessidades educacionais mais intensas (BEYER, 2007, p. 79).

A partir da revisão de literatura sobre o sistema de bidocência, verificamos que este é um modelo de educação⁷⁹ encontrado em escolas da cidade de Hamburgo, na Alemanha, e estudado por pesquisadores brasileiros com o objetivo de buscar alternativas de implantação da inclusão em termos de prática pedagógica

⁷⁹ Escola Flämning ou Modelo Flämning: pioneiro na integração de crianças com deficiência nas escolas regulares, de caráter paradigmático que orientou todo esse movimento na Alemanha, de enfoque político e pedagógico.

diferenciada, diante das inovações educacionais observadas em nosso país, até então pouco difundido no campo da educação especial.

Quanto à indicação da redução numérica dos alunos nas turmas de inclusão, o segundo princípio observado por Beyer (2007), consideramos que tal iniciativa é recorrente no sistema de ensino brasileiro, especialmente, no ensino fundamental, mesmo antes da inclusão escolar. Para ele, como para outros autores, “é importante que isso aconteça, para possibilitar a ação educativa específica e a interação dos alunos em sala de aula [...]” (ibid., p. 79).

O terceiro princípio, diz respeito à “reformulação dos currículos de formação do educador, nos cursos de pedagogia e licenciaturas, de maneira que essa formação contemple a heterogeneidade escolar presente em escolas que buscam tornarem-se inclusivas” (ibid., p. 79). Para o autor, a ressignificação da formação dos educadores caracteriza-se não pela simples inserção de disciplinas especializadas, mas compreende a transformação dessas duas áreas de atuação – a educação geral e a especial - a partir da “[...] síntese de ambas, provocando um movimento dialético de construção de um novo *corpus* disciplinar, [...] uma nova práxis escolar, uma nova área do conhecimento” (ibid., p. 79-80).

Mesmo que tratemos teoricamente da educação especial na perspectiva inclusiva, no sistema de ensino integrado (educação regular e especial na mesma rede) notamos que, em nossa realidade educacional, a educação especial, ainda, mantém características de uma educação especial subsidiária. Esse conceito é elaborado por alguns autores, dentre eles Beyer (2006) que a consideram a partir de três princípios fundamentais: da comunalidade, da necessidade e da adequação.

Segundo o autor, o princípio da comunalidade “significa, simplesmente, o ensino comum de crianças com ou sem deficiência [...] contra todo o processo de separação” (ibid., p. 35), visto que, de acordo com o autor, as crianças com deficiência são parte da sociedade como um todo e “[...] elas não vivem em uma sociedade especial. [...] Todos, sem distinção, nos aproximamos em alguns aspectos e nos distanciamos em outros” (ibid., p. 35). Notamos que esse princípio tem como fundamento essencial no processo de ensinagem a convivência social como espaço favorável de aprendizagem.

O princípio da proximidade refere-se à indicação de que “todo apoio pedagógico especializado deverá ocorrer na escola regular que o aluno frequenta” (ibid., p. 37), também observado no documento referencial da Política de Educação

Especial de SC ao determinar que o AEE não seja mais realizado em instituições especializadas. Situação que vem se fortalecendo nos últimos anos, entretanto os atendimentos clínicos e terapêuticos de que muitas crianças com deficiência necessitam, ainda são oferecidos nas instituições especializadas que atualmente mantém convênios com o Sistema Único de Saúde (SUS) que os oferecem gratuitamente.

O princípio da adaptação ressalta que “para que a ênfase na educação comum não signifique a desconsideração das necessidades específicas da criança [...]” (ibid., p. 38), o que sugere a atuação pedagógica especializada nas classes comuns de ensino. Entendê-la desta maneira é compreensível na medida em que abandonamos a perspectiva médico-pedagógica, de caráter clínico e terapêutico e passamos a considerá-la na perspectiva histórico-cultural.

Dentre os autores que fundamentam a prática pedagógica na educação especial, principalmente, por via das instituições especializadas, encontramos em nossa revisão de literatura, as matrizes teóricas de Lev Vygotsky (1896-1934) e Reuven Feuerstein (1921). Nosso objetivo não é o de detalhar questões relacionadas aos processos de aprendizagem, e sim relacionar suas teorias na orientação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. Os estudos desses autores podem orientar os processos educacionais de pessoas com deficiência, na abordagem de conceitos centrais do processo de ensinagem, tais como: inteligência, desenvolvimento social e processos cognitivos⁸⁰.

Para que o desenvolvimento desta investigação científica tome seus rumos finais - embora não conclusivos - estaremos dedicados no próximo capítulo à análise dos documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma, tendo em vista a sua pragmática.

⁸⁰ Dizem respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, linguagem, orientação espaço-temporal, dentre outras), compreendidas a partir do conceito de inteligência que integra um construto dinâmico e socialmente construído.

4. A ORQUESTRA DA INCLUSÃO: ACERTOS E DESACERTOS ENTRE TEORIA E PRÁXIS

O capítulo apresentará a pesquisa documental realizada a partir da análise dos documentos orientadores da educação especial catarinense que organizam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma. Para tal tarefa, selecionamos: a Proposta Curricular de SC, o Programa Pedagógico (SED/FCEE/SC), o Plano de Ação e os Planejamentos de ensino-aprendizagem realizados pelos professores que, no ano letivo de 2013, exercem a função de Segundo Professor de turma em duas escolas estaduais do município de Curitiba/SC.

Para a análise documental, selecionamos duas escolas que pertencem à 11ª GERED/Curitiba⁸¹, e que apresentam em seu quadro de matrícula escolar alunos com deficiência frequentando regularmente o ensino fundamental, denominadas respectivamente em nossa análise, como **Escola A** e **Escola B** [grifo nosso]. Igualmente, cada planejamento de ensino-aprendizagem, também receberá uma identificação conforme a escola a que pertence, como exemplo: A1, A2, B1, B2, sucessivamente. Ressaltamos que esta análise tem como base as quatro categorias de pesquisa destacadas em nossa investigação - políticas públicas, educação especial, Segundo Professor de turma e prática pedagógica - e que estaremos dialogando com os seguintes autores: Thiesen (2011, 2012), Jannuzzi (2006), Mantoan (2006a, 2006b), Veiga (1995), Vasconcellos (2000, 2005), Hattge (2010), Rios (2001), Carvalho (2006, 2010), Minetto (2008), Beyer (2006), Arroyo (2000, 2012).

Consideramos que no processo de inclusão, o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares tem suscitado inúmeras discussões do ponto de vista pedagógico, mesmo após a implementação de suas determinações legais através dos documentos orientadores da educação especial no Brasil. Destacamos que a publicação da Política de Educação Especial de SC é um marco nessa trajetória, através da qual a rede pública estadual de ensino catarinense,

⁸¹ Subordinada à Secretaria de Estado da Educação/SED, órgão responsável pela administração e orientação do ensino público catarinense com sede em Florianópolis. A Rede Estadual de Ensino da 11ª GERED compreende catorze escolas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) nos municípios de Curitiba, São Cristóvão do Sul, Santa Cecília, Ponte Alta do Norte, Frei Rogério e Brunópolis.

teoricamente, passa a contemplar os princípios da inclusão social e da busca de uma escola para todos. Consideramos que a análise dos documentos orientadores do planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma pode contribuir com a ampliação do debate em torno da inclusão escolar de crianças com deficiência, equacionando os desafios enfrentados nas salas de aula.

4.1 – A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: COMO TRATA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inicialmente, identificamos a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), como “[...] uma política de currículo implantada a partir de 1998 para toda a rede pública do ensino do Estado [...]” (THIESEN, 2012, p. 337), a partir da qual a educação catarinense buscou uniformizar seus currículos para a educação básica e oficializou, segundo o mesmo autor, o discurso pedagógico no campo do materialismo histórico e dialético, numa abordagem histórico-cultural. Não temos como finalidade, neste momento, aprofundar questões relativas à constituição e recontextualização da PCSC ao longo de sua trajetória, em termos políticos ou pedagógicos, e sim, verificar a abrangência de tal documento na prática pedagógica do Segundo Professor de turma e as referências à educação especial expressas em seus cadernos.

Certamente que, sem desprezar esses questionamentos, nosso intuito nessa análise refere-se às categorias da pesquisa, sobre as quais observamos que, enquanto política pública, desde a sua formulação, a PCSC constitui-se num documento norteador da educação no Estado, utilizada como base teórica para a construção dos planejamentos escolares da rede estadual de ensino catarinense. Por ser uma política pública, requer constante debate, envolvendo profissionais da educação, de forma que mantenha seu caráter dialético e que possa orientar o planejamento da prática pedagógica em conformidade com a realidade de cada escola, em vez de cristalizar dogmaticamente modelos educacionais pré-determinados no discurso oficial.

Na análise do documento, observamos que foi com a finalidade de organizar a prática pedagógica de seus professores, que o Estado de SC estabeleceu, em meados dos anos 80 e 90, uma proposta curricular para orientar teórica e metodologicamente seu sistema de ensino. Conforme a sua apresentação, a

construção do documento contou com a produção coletiva envolvendo educadores catarinenses em reuniões de estudos, e de acordo com Thiesen (2011, p. 4) “o caderno contemplou a apresentação dos pressupostos filosóficos e metodológicos, os conteúdos programáticos para os componentes curriculares e as concepções de avaliação”.

Com base em nossa experiência como professora da educação especial e nos estudos dessa investigação, observamos que, com o status de **proposta** [grifo nosso] essa política de currículo recebe, em geral, pouca atenção dos professores: seja na compreensão de seus pressupostos teóricos, seja no debate em torno de especificidades curriculares e da concepção de homem e de mundo adotada a partir de seus cadernos. Realidade essa, que nos impulsiona a conhecê-la.

Em 1991 a versão preliminar da PCSC recebeu o título *Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos*. Na análise do documento, não observamos referências à educação especial, o que é compatível com a proposta educacional deste período no Brasil – sistemas paralelos de ensino: um para crianças normais, outro para crianças com deficiência. Embora o processo de integração já permeasse as ideias pedagógicas no Brasil, a oficialização desse discurso na formulação de propostas curriculares estava em processo de debate, muito mais do que de implantação.

Constatamos que, na versão publicada em 1998, a PCSC dividiu-se tematicamente e foi organizada em três volumes. Na sua apresentação, evidencia como característica principal, o aprofundamento e a revisão da edição de 1991. O primeiro volume é destinado às Disciplinas Curriculares: educação infantil, ensino fundamental e médio. O segundo caderno, orienta a formação docente nos três níveis de ensino. O terceiro trata de Temas Multidisciplinares: educação sexual, educação e tecnologia, educação de jovens e adultos, educação ambiental, avaliação, educação escolar indígena, escola: projeto coletivo em construção permanente, educação e trabalho, e enfim, educação especial e abordagem às diversidades ao processo pedagógico.

Sobre os últimos temas, de grande relevância para nossa pesquisa, algumas considerações podem ser destacadas. Esta versão da PCSC traz a análise do processo histórico da educação especial no Brasil e percorre diferentes contextos

desde a Antiguidade Clássica até a Modernidade⁸², numa construção histórica da deficiência. De acordo com Jannuzzi (2006, p. 2) em se tratando da história do deficiente:

Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, [...] Ele nos mostra o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é um processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis.

Tal compreensão é pertinente no estudo que realizamos sobre a prática pedagógica do Segundo Professor de turma, na medida em que entendemos que o conhecimento desse percurso histórico pode nos orientar quanto às tentativas de acertos e desacertos já empreendidos pela educação especial. Ademais, ao esclarecer os fundamentos paradigmáticos da educação especial, podemos constituir uma prática pedagógica coerente com a realidade educacional e com as necessidades dos alunos.

Embora o enfoque dado ao tema, nesse documento, refira-se à descrição dos aspectos históricos e mencione minimamente questões relativas à metodologia ou à organização dos sistemas de ensino – regular e especial - até então separados no campo teórico, observamos esforços em sua elaboração no sentido “[...] da superação da condição de apêndice [...] para efetivamente possibilitar um sistema educacional mais abrangente e menos excludente” (SANTA CATARINA, 1998, p. 62).

No texto da versão da PCSC publicada em 1998, também observamos que princípios viabilizadores do processo de inclusão são mencionados superficialmente, assim como a necessidade de uma reorganização da prática pedagógica com vistas a facilitar a apropriação do conhecimento e a reformulação dos pressupostos de avaliação. Notamos essa dimensão a partir da compreensão expressa nesse caderno de que “isso implica numa dupla tarefa de rompimento: a primeira diz respeito à condição de deficiência como incapacidade e a segunda a condição de analfabeto” (ibid., p. 67). O conceito de diversidade é abordado no documento a partir da teoria histórico-cultural, na qual a PCSC propõe a organizar um Serviço de Apoio para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem ou aquelas com alguma deficiência nas escolas regulares, através de atividades que:

⁸² Esse é o recorte temporal expresso no texto original.

[...] enfatizarão a elaboração dos conceitos fundamentais das diferentes áreas do conhecimento, dando ao conteúdo um tratamento histórico-cultural, e principalmente, [...] procurando auxiliar o grupo de alunos na aquisição de instrumentos mediadores que os possibilitem apropriar-se de modo cada vez mais elaborado do conhecimento (SANTA CATARINA, 1998, p. 83).

Em se tratando de alunos em processo de inclusão escolar, como o conhecimento é organizado nos serviços de apoio de modo a favorecer a sua apropriação? Em geral, desafios a esse respeito são persistentes nas escolas de ensino fundamental, dado a forma que os conceitos fundamentais, previstos curricularmente, são tratados no processo de escolarização: de maneira descontextualizada e padronizada – discussão que poderemos aprofundar ao tratarmos dos planejamentos de ensino do Segundo Professor de turma, mais adiante.

Sendo a PCSC e a educação especial entendidas na contemporaneidade a partir da mesma abordagem - histórico-cultural – em termos de processos de ensinagem, podemos considerar que esse é um documento através do qual o Segundo Professor de turma pode buscar elementos teóricos para construir a sua prática pedagógica. Isso porque, em se tratando de ensino na perspectiva de inclusão, a educação é para todos, numa perspectiva plural, “[...] de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los” (MANTOAN, 2006^b, p. 15), tal como a PCSC já se dispõe ao tratar o conhecimento enquanto processo de construção sociocultural.

Ao acompanhar, ao longo de nossa experiência profissional, a construção da concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir da compreensão das políticas públicas, consideramos que o Serviço de Apoio, mesmo tendo manifestado pressupostos de respeito à diversidade, não alcançou relevância. Isto porque, poucas escolas passaram a oferecer tal serviço, além do que, em espaço separado dos demais, alunos com deficiência não receberam, nesse período, atendimento educacional, e sim, reforço escolar. O que mudou então? Ao contrário de frequentar uma escola especial, a criança com deficiência foi para a escola regular, mas ainda continuou segregada em uma classe especial como no processo de integração, característico da história da educação especial no Brasil. A obrigatoriedade da oferta de serviços de educação especial nas escolas regulares

tornou-se uma prática após a definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa versão também trouxe referência à estruturação de um Polo de Atendimento às Necessidades Especiais, de responsabilidade da equipe pedagógica da CRE/Coordenadoria Regional de Educação, atualmente identificada como Gerência Regional de Educação/GERED. Através de uma visita à 11ª GERED/Curitibanos, no Setor de Educação Básica e Profissional, pudemos constatar que os serviços de Apoio Pedagógico foram implantados na maioria das escolas de nossa região, desde a sua indicação. Entretanto, o Polo de Atendimento não chegou a ser implantado na 11ª GERED, por razões não encontradas em nossas buscas.

Outro caderno da PCSC foi lançado no ano de 2001 e estabeleceu conceitos essenciais para cada disciplina curricular com o título de *Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica*. De acordo com a descrição de Thiesen *et al* (2011, p. 116) sobre este documento, “com menos densidade, o trabalho se resumiu em organizar os conceitos essenciais propostos para cada componente curricular e definir um conjunto de competências e habilidades para cada série e disciplina”. A esse respeito, trazemos as considerações de Thiesen (2012) sobre a determinação de conceitos, perfis e padrões curriculares:

Entendemos que ao fixar o que é conhecimento válido, o que é conceito essencial em cada disciplina, quais conceitos dever ser apropriados pelos sujeitos em cada etapa de escolarização, qual o perfil de formação para um tipo determinado de homem e de sociedade e fixar um padrão de organização curricular com restrita flexibilidade, a política curricular catarinense assume um caráter altamente regulativo e de controle, silenciando outras possibilidades (THIESEN, 2012, p. 343).

Para o autor, a política de implantação da PCSC caracteriza-se como uma ação “[...] verticalizada, linear e prescritiva [...]” (ibid., p. 346), em termos de produção e reprodução do conhecimento nas escolas. Após uma década de implantação está a PCSC absorvida em sua concretude pelos professores e suas escolas? Seu movimento de recontextualização tem se mostrado capaz de suprir as necessidades da educação contemporânea, principalmente, no que se refere à organização da educação especial e ao processo de inclusão de crianças com deficiência nas classes comuns de ensino?

Posteriormente, em 2005, outro caderno recebeu o título de *Estudos Temáticos* e englobou eixos como: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens, abordados teórica e metodologicamente, como forma de complementar alguns aspectos das edições anteriores. Notamos que essa versão ampliou e reformulou alguns conceitos curriculares como forma de “subsidiar os professores em seu fazer pedagógico” (ibid., p. 15), atualizando-se com base no debate educacional com princípios inclusivos.

Em seu texto introdutório, tal versão destaca que, em conformidade com as políticas públicas nacionais, a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e tecnologia “[...] busca a melhoria da qualidade da educação, a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social” (SANTA CATARINA, 2005, p. 15), desafios recorrentes na realidade educacional catarinense.

Esclarecemos que até o momento da publicação desta última versão, os fundamentos da educação especial nacional eram tratados sob a condição de apêndice da escolarização formal, sempre referenciados como responsabilidade e domínio das instituições especializadas. É certo que, no contexto em que a PCSC foi construída, os princípios da educação inclusiva eram pouco difundidos em nosso país e mesmo neste Estado.

Entretanto, optamos por analisar tais as versões deste documento norteador por considerar que suas orientações podem constituir eixos na organização do Projeto Político Pedagógico das escolas e das práticas pedagógicas dos professores, especialmente, daqueles que atuam como Segundo Professor de turma. Sua formulação, porém, mantém-se num contexto de descompasso entre a política curricular adotada pelo Estado de SC e a atual política de educação especial, vigente desde 2006.

Para Mantoan (2006, p. 44) “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente”, o que pode indicar mudanças na PCSC, entre outros aspectos de organização escolar. O que nos remete a pensar que reformulações curriculares são cada vez mais importantes, visto que, em se tratando do Segundo Professor de turma, carecemos de uma proposta curricular que atenda

as demandas da atual organização do sistema de ensino e que possa contribuir de forma mais efetiva com práticas escolares inclusivas.

Nesta análise, compreendemos que o processo de discussão e redimensionamento que a PCSC sofreu, ao longo de sua construção, não se mostra suficiente para orientar os professores no contexto da inclusão. Em se tratando da prática pedagógica do professor de turma verificamos esta distância quando ao relacionarmos a perspectiva da educação especial na mesma abordagem da PCSC, sem estarem na prática relacionadas. Isso se confirma em debates sobre a elaboração de um currículo integrado – que contemple as áreas do conhecimento e as especificidades da educação especial, sejam as adaptações curriculares ou as ajudas técnicas – orientação claramente prevista nas políticas de educação especial na perspectiva da inclusão. Verificamos que foi a partir da formulação da Política de Educação Especial que estes pressupostos passaram a ser teoricamente fundamentados e oficialmente regulamentados. O que na prática significa que a educação especial entendida como modalidade transversal de ensino é parte integrante de toda a educação básica e um desafio a ser conquistado pelos sistemas de ensino catarinense.

Entretanto, observamos em nossa análise, que as modificações em relação ao processo de inclusão não foram adicionadas na PCSC – já que a última versão é de 2005 - estando esta política de currículo aquém das reais necessidades das escolas de ensino fundamental na contemporaneidade.

As escolas estaduais de ensino, desde 2006, recebem em suas classes comuns crianças com deficiência desde o ensino fundamental e, portanto, carecem de orientação teórica e metodológica para que possam minimizar as dificuldades enfrentadas a partir de tal posicionamento educacional.

Ao pensar sobre tal situação da educação especial catarinense, nessa investigação científica, optamos por aprofundar nosso conhecimento sobre o Programa Pedagógico/2009, documento através do qual são estabelecidas orientações e dispostas regulamentações sobre o Segundo Professor de turma, objeto desta pesquisa.

4.2 - O PROGRAMA PEDAGÓGICO: BASES ORGANIZACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CATARINENSE

Como forma de organizar a educação especial a partir do ano de 2009, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em parceria com a Secretaria de Educação (SED), elaborou um documento intitulado como Programa Pedagógico, responsável por estabelecer as diretrizes dos serviços de educação especial em todo o sistema estadual de ensino. Dentre as ações empreendidas a partir de então, tal documento esclarece em sua apresentação que:

[...] transformou ou rebatizou as denominadas salas de recursos em Serviços de Atendimento Educacionais Especializados/SAEDEs [...] e instituiu o Segundo Professor de turma nas escolas na rede regular de ensino que tenham matrículas de alunos da educação especial [...] (SANTA CATARINA, 2009, *apresentação*).

Verificamos que, embora o programa tenha em seu título como sugestão o tratamento das questões pedagógicas, ou seja, um encaminhamento sobre as formas de ensinar e aprender, após essa análise, é possível conceber que sua constituição tem como base as instruções e determinações legais a respeito da sistematização escolar, em termos funcionais, de contratação e habilitação das áreas e serviços de educação previstos a partir da Política de Educação Especial. Seu texto compreende dados históricos da educação especial, o contexto legal e algumas orientações teóricas que acompanham documentos anteriores, informações sobre as instituições gestoras do programa (FCEE e SED) além dos objetivos e das ações empreendidas a partir de então, dentre elas, a instituição do Segundo Professor de turma. Sobre o seu contexto teórico, é válido ressaltar que a concepção de uma escola inclusiva fundamenta as ações previstas no referido programa e orienta sistemas de ensino a apoiar, complementar e suplementar as necessidades dos alunos através de seus serviços, visto que:

Compreende-se que a concepção de escola se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos e não na imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade (SANTA CATARINA, 2009, p. 11).

Entendemos que prescrições pedagógicas não são capazes de organizar e orientar efetivamente a ação educativa e a falta de orientação teórico-prática traz consigo inúmeras dificuldades para o processo de ensinagem, não só das crianças

com deficiência, mas de todo o alunado. Situação percebida em relação à prática pedagógica do Segundo Professor de turma, objeto desta investigação científica.

De acordo com o Programa Pedagógico, o Segundo Professor de turma é responsável por correger a turma com o professor titular e “contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16). Suas atribuições estão definidas neste programa como:

Planejar e executar as atividades pedagógicas [...]; propor adaptações curriculares nas atividades; participar do conselho de classe; tomar conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental; participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou pelo SAESP; participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE; sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem; cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; participar de capacitações na área da educação (ibid., p. 17).

Ao analisarmos estas afirmações, observamos que a **função de apoio** [grifo nosso] é destinada ao segundo professor, a partir da qual, entendemos que, nessa situação funcional, um professor pode caracterizar-se por ser secundário a outro, gerando conflitos ou inadequações pedagógicas. Da mesma forma que, em se tratando de **qualificar a prática pedagógica** [grifo nosso], como também é indicado no texto oficial, nos inquietamos sobre o quanto a presença do Segundo Professor de turma, enquanto recurso ou serviço de educação especial tem, de fato, contribuído com a inclusão escolar, ou seja, com a qualificação da prática pedagógica?

Compreendemos que estudos podem ser desenvolvidos no sentido de verificar como tais atribuições estão sendo executadas na prática, diante das reais características das escolas, da relação que se estabelece com a presença **de mais um** [grifo nosso] professor na sala de aula, além da inclusão de alunos com deficiência em turmas lotadas a partir de um currículo que não contempla a diversidade, tão pouco a multiplicidade de saberes e culturas nas escolas. O que nos faz pensar sobre quais sentimentos e quais práticas emergem da relação entre o professor regente e o Segundo Professor de turma, nesta condição hierarquizada, que podem contribuir, ou não, com o processo de implementação da educação inclusiva de maneira efetiva e coerente com os contextos escolares catarinenses? A

princípio, indicamos que a presença de dois professores nas salas de aula inclusivas poderia ser relacionada ao exercício da bidocência.

Entretanto, ressaltamos que, embora Hugo Otto Beyer seja um dos poucos pesquisadores brasileiros sobre inclusão que fazem referência a este conceito, no Programa Pedagógico, que trata da instituição do Segundo Professor de turma, não observamos em nossa análise nenhuma menção às suas pesquisas, o que pode denotar carência de fundamentação teórica referente à prática pedagógica do Segundo Professor de turma, em específico.

Notamos que, mesmo que o sistema de bidocência estudado por Beyer (2006) traga em suas descrições características semelhantes à organização dos serviços de educação especial catarinense, como, por exemplo, a atuação de dois professores em sala de aula com a finalidade de dar suporte ao princípio de individualização do ensino, tal modelo, em termos organizacionais difere muito das atribuições previstas no Programa Pedagógico/2009.

A presença de dois professores nas salas de aula – o regente e o Segundo Professor de turma - embora já praticado desde 2006, suscita inúmeras discussões quanto à sua funcionalidade no cotidiano escolar. Chama a atenção, o fato desta alternativa pedagógica não ser, como o próprio autor indica, “nada econômica” (BEYER, 2006, p. 31) e assim ser assumida face às dificuldades para se contratar professores com formação na área da educação especial, além de ser economicamente “um contraponto para os diferentes contextos educacionais brasileiros” (ibid., p. 34). A este respeito, Beyer sinaliza que:

Pareceria uma pretensão exacerbada advogar uma ação docente em classes de inclusão que envolvesse até três professores, quando se sabe que em muitas escolas do ensino regular há carências de professores para as áreas básicas do currículo (BEYER, 2006, p. 34).

Outro aspecto de diferenciação entre o sistema de bidocência e a instituição do Segundo Professor de turma no ensino fundamental catarinense é o tempo de permanência do segundo professor (aquele que é especializado) nas salas de aula inclusivas. No sistema de bidocência, essa carga horária é definida a partir das características e do número de alunos com deficiência em cada sala, a partir de cálculos estatísticos que definem até mesmo a presença de três professores em sala.

De acordo com a Política de Educação Especial, todo Segundo Professor de turma é contratado para atuar no ensino fundamental com carga horária de 20 ou 40 horas, tal como qualquer outro profissional de educação, com ou sem formação⁸³ específica na área da educação especial. É nesse sentido que muitos especialistas em inclusão manifestam-se contrários à presença de um Segundo Professor de turma ou em relação a todo e qualquer recurso ou estratégia educacional que impeça que a escola se ressignifique em defesa de uma educação mais democrática e humanizada. Em termos de inovação educacional, Mantoan (2006, p. 40), explica que a inclusão é:

[...] uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente de nível básico - ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Assim sendo, podemos contar com as reflexões sobre o ofício de mestre, através das quais a prática da docência é entendida por Arroyo (2000, p. 18) como “um fazer qualificado, profissional [...] que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes”. Com base nesse entendimento da docência, podemos considerar que somente o reconhecimento das noções organizacionais presentes no Programa Pedagógico não é suficiente para que, no planejamento da prática pedagógica, os profissionais que exercem a função de Segundo Professor de turma possam desenvolver estratégias teóricas e metodológicas pertinentes à sua atuação com base nos princípios da educação inclusiva e na formação reflexiva.

A partir de nossos estudos, entendemos que os documentos orientadores da educação especial, quando em constante debate e reformulação, podem contribuir para o planejamento da prática pedagógica, mas sua abrangência requer atenção. Isto por que, no contexto da educação inclusiva escolas de qualidade, constituem “espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendam a ser pessoas” (MANTOAN, 2006, p. 45), para além de um ensino conservador, tradicional, que organizam o conhecimento de

⁸³ Para ser considerado professor habilitado na área da educação especial em SC e atuar como Segundo Professor de turma, professor-intérprete ou no Atendimento Educacional Especializado são necessárias 40 horas de curso de aperfeiçoamento, mediante comprovação documental, conforme as orientações do Edital nº 15/2012/SED que comporta as orientações para o processo seletivo de professores para o exercício de 2013 – código 1344.

forma fragmentada e dissociada de um projeto educativo, contrária à perspectiva emancipatória da educação escolar.

Buscando contribuir com tais reflexões, optamos por analisar o plano de ação de duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental, ambas com um número significativo de crianças com deficiência incluídas em suas classes comuns, como forma de reconhecer a amplitude das ações desenvolvidas em relação às políticas públicas, à educação especial, ao Segundo Professor de turma e sua prática pedagógica. Para tanto, julgamos que a análise do plano de ação dessas escolas pode contribuir com nossa investigação, ampliando a compreensão quanto as nossas categorias de pesquisa.

4.3 - O PLANO DE AÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), as escolas de educação básica no Brasil são orientadas a construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) como documento norteador das atividades escolares. Para Veiga (1995, p. 12), o PPP de uma escola “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo das escolas”. Entendemos que, sob tais orientações, a elaboração do PPP conta com a participação de toda comunidade escolar numa ação reflexiva sobre os aspectos políticos, pedagógicos e financeiros do planejamento escolar.

No caso do Estado catarinense, o Parecer nº 405, aprovado em 14/12/2004 no Conselho Estadual de Educação (CEE) regulamenta e orienta a elaboração do PPP, de forma a estimular “a escola se impregnar de autonomia construída pelos sujeitos [...] e de princípios de responsabilidade de ações pedagógicas compartilhadas” (p.2). Esse parecer indica que as escolas de educação básica constituirão seu projeto educativo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas normas estabelecidas pela Lei do Sistema Estadual de Educação, complementados pela abordagem teórica da PCSC. Seguindo essa lógica, a partir dos estudos realizados sobre a educação especial em SC, entendemos que no contexto da inclusão escolar, também podem ser considerados documentos orientadores na construção do PPP das escolas a Política de Educação Especial/2006 e o Programa Pedagógico/2009.

Com base nos conceitos acima, compreendemos que conhecer o PPP da escola é a oportunidade de conhecer a própria escola, as suas práticas e as teorias que a sustentam, enfim, a sua identidade. É a partir de sua análise, que podemos entender toda a organização do trabalho pedagógico e na qual estão, também, as orientações para a atuação dos professores na sala de aula, os conteúdos programados e ações administrativas. Enfim, para Veiga, este documento escolar representa:

A organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo a sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. [...] Isso significa resgatar a escola como um espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 1995, p. 14).

Com essa definição concebemos que a análise do PPP pode nos oferecer subsídios para reflexão sobre a educação inclusiva na prática das escolas, sua abrangência e possíveis características de implementação. A mesma autora reconhece que na construção do PPP a escola identifica e delimita sua identidade, ao expressar que “o político e o pedagógico tem assim uma significação indissociável. [...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]” (ibid., p. 13).

Em conformidade com a autora, Vasconcellos (2000), declara que algumas etapas – de enfoque metodológico - são consideradas na elaboração de um PPP, dentre elas: a missão da escola, clientela, dados sobre aprendizagem, relação com as famílias, os recursos, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação. De acordo com esse autor, o PPP da escola “é composto, basicamente, de três grandes partes, articuladas entre si: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação” (VASCONCELLOS, 2005, p. 170). O primeiro, diz respeito aos fundamentos filosóficos do projeto educativo, ou seja, explicita a escola que desejamos; o segundo refere-se às características da instituição em relação aos aspectos socioeconômicos, estatísticas alcançadas, dentre outros; o terceiro, expressa as ações que serão desenvolvidas na escola, desde o currículo adotado até o plano de ação, com metas e objetivos delimitados para o ano letivo em curso.

A partir de tal perspectiva e de acordo com a disponibilidade que temos para a realização desta pesquisa, optamos por analisar, então, a etapa final do PPP: o

plano de ação. Para o mesmo autor, essa etapa expressa “[...] os passos que o sujeito estabelece [...] como forma de atingir o objetivo. Está se referindo tanto ao objeto da necessidade, quanto aos meios/instrumentos disponíveis na realidade” (VASCONCELLOS, 2000, p. 71).

Em se tratando da escola e de seu projeto educativo, entendemos que o plano de ação refere-se às ações práticas que visam atender aos objetivos definidos inicialmente no PPP da escola. Pode reunir atividades variadas e projetos, e sua construção se dá a partir das discussões que envolvem a comunidade escolar, referente a questões específicas enfrentadas pela escola, como indisciplina, evasão, dentre outras; ou de âmbito mais geral, ligado às discussões sobre a concepção de educação, ensino e aprendizagem. Na perspectiva da educação inclusiva:

a reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político pedagógico [...] ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam tratadas com realismo e responsabilidade (MANTOAN, 2006, p. 46).

De acordo com a mesma autora, “tal projeto parte do diagnóstico da demanda [...] define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las” (ibid., p. 46), o que dizer que quando a escola inclui alunos com deficiência, precisa comprometer-se com a sua aprendizagem, política e pedagogicamente. Isto significa garantir seus direitos de acesso e permanência na escola através de um ensino qualificado. E para que possamos nos situar no processo educativo planejado pelas escolas escolhidas como fonte dos documentos analisados nesta investigação, trataremos de identificar, simplificada, a estrutura do PPP de cada uma delas.

4.3.1 – O PPP da Escola A

Apresentamos a **Escola A**, como uma instituição pública estadual de ensino, que oferece educação básica, em nível de ensino fundamental do 1º ano⁸⁴ à 8ª série⁸⁵, nos períodos matutino e vespertino. De acordo com o histórico apresentado

⁸⁴ Referente ao ensino fundamental de 9 anos, a partir da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre a matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade

⁸⁵ Referente ao ensino fundamental de 8 anos.

em seu PPP, a Escola A contempla “uma clientela formada por uma diversidade de perfis socioeconômicos e culturais”, atendendo 508 alunos no ano letivo de 2013.

No PPP da Escola A, identificamos as seguintes etapas: apresentação (identificação da unidade escolar, programas oferecidos, histórico da instituição, resultados obtidos em avaliações internas e externas); papel da escola (determina a função da escola, a fundamentação do trabalho pedagógico conforme Vygotsky, as concepções de mundo e sociedade; expõe suas finalidades e o papel dos professores neste contexto); proposta curricular (define a matriz curricular, a carga horária, os conteúdos escolares e as atividades complementares – Programa Mais Educação, Programa de Novas Oportunidades (PNOA), Educação Especial; AEE, Segundo Professor de turma, Professor Intérprete de LIBRAS, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – e orientações quanto à metodologia de ensino, planejamento escolar e avaliação); dimensão administrativa (composição do corpo docente e administrativo, plano de matrícula, adaptações curriculares, documentação escolar, registro de frequência, conselhos e diários de classe, tempos escolares, organização escolar – APP, grêmio estudantil, conselho deliberativo escolar, gestor escolar, docentes, bibliotecário, assistente de educação, assistente técnico pedagógico, alunos); dimensão financeira (Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Educação); dimensão física; metas e ações (plano de ação); e referências bibliográficas.

Nesse momento da investigação temos como finalidade verificar a presença e amplitude das categorias de análise desta pesquisa – políticas públicas, educação especial, Segundo Professor de turma, práticas pedagógicas - expressas no plano de ação da Escola A, numa perspectiva de conjunto, integrado às demais etapas do PPP. Caracteristicamente, este plano de ação para o ano letivo de 2013 é apresentado em três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. De acordo com o próprio plano de ação da Escola A, a dimensão pedagógica:

Diz respeito ao trabalho da escola como um todo, em sua finalidade primeira e a todas as atividades desenvolvidas tanto dentro quanto fora da sala de aula, inclusive a forma de gestão, à abordagem curricular e a relação escola-comunidade (2013, p.80).

Identificamos um total de 11 metas/objetivos previstos, entre os quais estão: a participação dos pais nas atividades escolares, a discussão permanente do PPP, o sucesso da aprendizagem dos alunos, a qualificação do ensino, a organização dos conteúdos curriculares, a realização do conselho de classe participativo. Em se

tratando da dimensão pedagógica, não encontramos em nossa análise ações relacionadas à educação especial ou à participação do Segundo Professor de turma, enquanto profissional da área especializada. Diante disso, nos perguntamos: como a educação especial é entendida pela Escola A no contexto do seu PPP?

Verificamos que a educação especial é indicada no item 3.3 - Atividades Curriculares Complementares e como subitem 3.3.3 - Da Educação Especial (p. 24). Seu texto considera a “inclusão como desafio permanente” (p. 33) e manifesta como fundamentos legais os documentos da Política Nacional de Educação Especial, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, enquanto a Política de Educação Especial de SC não é citada. Verificamos que o discurso oficial da inclusão, em geral, não é incorporado pela prática da escola. Mesmo que citado em seus projetos educativos através dos documentos oficiais ou mesmo regulamentado a partir da matrícula de crianças com deficiência, a sua incorporação plena nos planos de ação pedagógica demanda das escolas maior compreensão da proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e de como colocar em prática seus princípios e orientações educacionais.

Salientamos que na construção do PPP, em toda a escola que se pretende inclusiva, “há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define” (VEIGA, 1995, p, 23), caso contrário suas ações, desprendidas de intencionalidade, contribuem para a fragmentação do trabalho pedagógico. A reflexão, em termos de políticas públicas de educação especial na construção do PPP e na determinação do plano de ação em sua dimensão pedagógica, trata de especificar metas/objetivos que concorram para a minimização de situações de exclusão na escola, em termos de socialização e, principalmente, de acesso ao conhecimento.

No que se refere à dimensão pedagógica, queremos salientar que, de acordo com Veiga (1995, p. 26), a definição de um currículo “implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm o mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente”, o que indica que uma escola que se pretenda inclusiva não despreza em seu PPP aspectos ligados às especificidades de cada deficiência por meio de adaptações curriculares ou ajudas técnicas que possivelmente necessite oferecer a seus alunos incluídos. Conforme os estudos de Minetto (2008) sobre o

currículo na educação inclusiva as modificações curriculares podem ser de diferentes amplitudes, de forma a atender todos os alunos. A autora salienta que:

Contudo, o mais importante a destacar é que não se trata de elaborar programas paralelos, mas sim a introdução de medidas capazes de flexibilizar os currículos normais, estabelecidos no PPP da escola. São medidas que convertem o currículo num instrumento útil para responder a inevitável diversidade quanto aos seus interesses ou ritmos de aprendizagem (MINETTO, 2008, p. 65).

O conhecimento sobre tais especificidades e recursos da educação especial é de responsabilidade de todos os envolvidos no projeto educativo, na medida em que o plano de ação pedagógica constrói-se a partir da reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar.

O item 3.3.4 do PPP da Escola A, apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientado pela Resolução nº4, CNE/CEB de 2 de outubro de 2009. O trecho caracteriza o serviço e apresenta seus objetivos educacionais conforme a resolução nº4. A partir desse item, verificamos que a Escola A contém uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na qual oferta a educação especial, embora, no PPP, não tenhamos encontrado uma caracterização desse serviço a partir da realidade da escola.

No item 3.3.5 do PPP da Escola A, intitulado Segundo Professor de turma, são transcritos do Programa Pedagógico/2009 as características, as atribuições e as indicações quanto à contratação do Segundo Professor de turma, tal como determina a SED/FCEE, de base normativa e instrucional, tal como o próprio programa, carecendo de base teórica e metodológica em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diante dessa caracterização nos perguntamos: em relação à prática pedagógica do Segundo Professor de turma, em que medida os princípios e atribuições definidas no Programa Pedagógico são articulados no cotidiano da Escola A? Como elas são definidas? Como são organizadas no planejamento da prática pedagógica? Complementarmente, em se tratando de PPP da escola e de seu plano de ação propomos o questionamento de Neves (1995, p.96):

O que faz com que algumas escolas, em meio a um contexto econômico-financeiro adverso, inseridas num sistema público (estadual ou municipal) e objetos de uma mesma política educacional, não se confundam com outras instituições similares?

A reflexão da autora nos chama a atenção para a questão da autonomia da escola ao construir o seu projeto educativo, de acordo com a própria identidade de

escola. Os documentos orientadores da educação especial têm como finalidade orientar as escolas na definição de sua proposta teórica e metodológica, e seus princípios e fundamentos organizados no PPP como forma de atender aos reais anseios da comunidade escolar.

Todavia, a conquista da autonomia pela escola “implica uma ruptura no modo tradicional de compreender e atuar na realidade [...] um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino” (NEVES, p. 96-97). Tal transformação exige da escola o abandono de modelos de planejamento escolar pré-determinado, especialmente o curricular, que, em geral, caracterizam-se por serem desvinculados da realidade escolar.

Conforme seu plano de ação, a Escola A define que a dimensão administrativa “refere-se àqueles aspectos gerais de organização da escola: como o gerenciamento do quadro de pessoal, do patrimônio físico, da merenda e de todos os registros e documentações da secretaria” (2013, p.80). Identificamos um total de 5 metas/objetivos apresentados no plano de ação, dentre as quais são destacados aspectos do gerenciamento do quadro de pessoal, gestão, supervisão da merenda, organização dos registros de alunos e professores, reforma do espaço físico. Verificamos que, embora citados no item 4.1 - Composição do corpo docente e administrativo – 5 profissionais que atuam no ano letivo de 2013 como Segundo Professor de turma, não encontramos nenhuma especificação quando a ações administrativas em relação a essa função ou no que se refere à educação especial.

Entendemos que, para que o plano de ação possa conter metas/objetivos que contemplem a educação especial, o PPP da escola necessita “[...] caracterizar de modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis” (VEIGA, 1995, p. 26). Ao acompanharmos o processo de implementação da inclusão através dos estudos desta pesquisa temos o entendimento que muitas são as dificuldades enfrentadas nas escolas em relação ao planejamento, escolha de atividades, primeiro e Segundo Professor de turma, dentre outros aspectos. A definição clara e objetiva do posicionamento da escola em relação ao processo inclusivo é ponto fundamental para que seus princípios teóricos alcancem o planejamento da prática pedagógica.

Veiga (1995) destaca que aspectos como o tempo escolar, os processo de decisão, as relações de trabalho são pontos fundamentais para compor a dimensão administrativa no PPP. Entretanto, a mesma autora nos alerta para que a escola se não se resume da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. A organização da educação especial numa perspectiva inclusiva demanda a participação de todos no projeto educativo, com ações “calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, [...] que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal [...] a descentralização do poder”. (VEIGA, 1995, p. 31), enfim, uma escola mais democrática.

No que diz respeito à captação e aplicação de recursos financeiros, a Escola A apresenta em seu plano de ação a dimensão financeira, definida através de 4 metas/objetivos, dentre os quais estão: a gestão financeira através do planejamento, execução e controle dos recursos adequadamente; a criação de estratégias para a captação de recursos; acompanhamento da utilização dos recursos por meio de relatórios e quadros demonstrativos, “[...] visando sempre a sua repercussão em relação ao desempenho pedagógico dos alunos” (2013, p. 80).

Em relação ao financiamento da educação especial, identificamos nos estudos sobre a educação especial no Brasil, alguns programas desenvolvidos na área da acessibilidade, orientados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dentre eles o Programa Escola Acessível/2008. De acordo com seu documento orientador para o ano de 2013, a captação e aplicação dos recursos para a educação especial, através desse programa, expressa a finalidade de:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.

Salientamos que a proposição da política de inclusão indica que escolas de educação básica podem realizar a adesão de tal recurso através de cadastro e apresentação de um Plano de Atendimento, desde que tenham em seu quadro de matrículas, crianças com deficiência. Em nossa análise, não observamos referência a esta forma da captação de recursos no plano de ação da Escola A, embora suas características institucionais sejam compatíveis com as orientações do programa.

Na conclusão do seu plano de ação a Escola A se propõe a desenvolver projetos na área: da leitura e escrita; matemática; diversidade, meio ambiente e temas transversais; mostra cultural, cultura da paz, tênis, campanha da fraternidade, festival de dança, revelação de talentos e apresentações natalinas. Destacamos dessa programação, o projeto Diversidade, Meio Ambiente e Temas Transversais, que está previsto a partir da realização de:

Palestras: 6º ao 9º ano; atividades artísticas: 1º ao 8º ano; produção de textos; exposição de trabalhos realizados nas salas de aula; trânsito, sexualidade, semana farroupilha, projeto sorriso; festa junina 15 de junho (2013, p. 88).

Com base nos estudos de Vasconcellos (2005) sobre a temática do planejamento, na educação escolar é possível planejar em diferentes níveis de abrangência, dos quais o autor destaca: o planejamento do sistema da educação: que pode ser a nível nacional, estadual ou municipal; o planejamento da escola ou PPP; o planejamento curricular: que se refere às experiências de aprendizagem, em todos os níveis de ensino; o projeto de ensino-aprendizagem: aquele mais próximo da prática em sala de aula; o projeto de trabalho e o planejamento setorial: de níveis intermediários ou dos serviços internos da escola.

Os projetos de trabalho, tais como os indicados no plano de ação da Escola A assumem a forma de “planejamento da ação educativa baseada no trabalho por projeto: são projetos de aprendizagem desenvolvidos na escola por um determinado período, geralmente de caráter interdisciplinar [...]” (VASCONCELLOS, 2000, p. 96). Em termos da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, compreendemos que os princípios orientadores, já dispostos nos documentos ou nos planejamentos do sistema educacional, podem ganhar corpo ao articularem ações em todos os níveis de planejamento escolar. Quando isso não ocorre, percebemos uma fragmentação do processo educacional e um conseqüente enfraquecimento dos princípios fundamentais, em nosso caso, da inclusão.

Com base nos estudos de Veiga (1995) e Vasconcellos (2000), consideramos que o PPP da escola, e mais especificamente o plano de ação em todas as suas dimensões, pode ser um documento orientador da educação especial sempre que contemplar a realidade escolar e ir ao encontro das necessidades de seus professores e alunos. Caso contrário, perde a sua funcionalidade e caracteriza-se pelo caráter burocrático.

4.3.2 – O PPP da Escola B

Apresentamos a **Escola B**, como uma instituição pública estadual de ensino, que oferece educação básica, atendendo 254 alunos de 1º ao 5º ano, em regime de Escola Pública Integrada (EPI), em tempo integral; e 170 alunos do 6º a 8ª série em turno regular (matutino/vespertino). De acordo com o histórico apresentado em seu PPP, a Escola B contempla uma clientela formada “em sua maioria, por alunos de classe socioeconômica baixa, muitos são oriundos de família sem nenhuma formação acadêmica, desempregados e sem estrutura familiar”, atendendo 424 alunos no ano letivo de 2013.

Em relação ao PPP da **Escola B**, identificamos as seguintes etapas: apresentação (índices de avaliação interna e externa); papel da escola (objetivo geral e os específicos); dimensão pedagógica: proposta curricular (organização de conteúdos de cada nível escolar, avaliação) dimensão administrativa: organização intraescolar (matrícula, níveis de ensino, regime de Escola Pública Integrada (EPI), os tempos escolares, expedição de documentos), profissionais de educação, função social dos integrantes da comunidade escolar – APP, Grêmios Estudantil, Conselho Deliberativo; atribuições dos professores, pais e alunos; normas da escola; atividades competentes: da orientadora, do diretor da escola, do orientador educacional, da assistente de educação, do assistente técnico pedagógico, do bibliotecário, do profissional da sala de tecnologia educacional, dos agentes de serviços gerais, do conselho de classe; relação de recursos humanos; da avaliação institucional; dimensão financeira: recursos (PDDE, SED/EPI e APP – com taxa de contribuição espontânea); dimensão física: espaço físico (instalações e equipamentos) acervo bibliográfico; Metas, ações e responsáveis (plano de ação); referências bibliográficas e ata de consolidação do PPP.

Após a análise do Plano de Ação da **Escola B**, observamos que esse documento articula-se às dimensões pedagógica e administrativa e assemelha-se à forma de um Planejamento Setorial, tal como define Vasconcellos (2005, p.96) sobre essa forma de organização: “é o plano dos níveis intermediários (cursos, departamentos, áreas) ou dos serviços no interior da escola (direção, coordenação/supervisão, orientação, secretaria, etc.)”.

Em nossa análise, orientamo-nos por essa definição do autor, por observar que entre as 36 metas/ações estabelecidas nesse plano de ação,

caracteristicamente, em sua grande maioria, são articulados diferentes setores da escola, dentre os quais estão: dimensão pedagógica, dimensão administrativa, serviços gerais, alunos e APP. Em seu quadro de apresentação são definidos também os responsáveis pelas metas/ações, período de realização, resultados esperados e avaliação. Sobre a elaboração de seu plano de ação, a Escola B declara no PPP que:

O plano de ação é elaborado no início do ano letivo juntamente com Direção, Professores e Equipe Pedagógica. Nele é decidido tudo o que será realizado e trabalhado na escola durante o ano letivo. Especificado data e atividades que serão trabalhadas. Este plano é flexível, sujeito as mudanças e adaptações conforme as necessidades da comunidade escolar (p. 3-4).

Essa definição pode ser relacionada ao conceito apresentado por Vasconcellos (2005, p. 169) sobre o PPP da escola. Para o autor, esse projeto educativo “pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Ao situar teórica e metodologicamente a proposta educativa da Escola B em relação às categorias de análise - políticas públicas, educação especial, Segundo Professor de turma, práticas pedagógicas – as não encontramos referências no plano de ação definido para o ano letivo de 2013. Então, voltamos a nos perguntar: como a educação especial é entendida pela Escola B no contexto do seu PPP? Em nossa análise localizamos na listagem de Professores e Funcionários Efetivos e ACTs, Agentes de Serviços Gerais, quatro profissionais que exercem a função de Segundo Professor de turma (p.49), item da Dimensão Administrativa.

Esta situação nos faz refletir sobre a reorganização das escolas proposta por educadores e especialistas em inclusão escolar, no que se refere aos aspectos pedagógicos e administrativos que compõe um PPP, como sendo “uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade” (MANTOAN, 2006, p. 46).

Para a autora, tal caracterização nos remete a pensar que o PPP origina-se do diagnóstico da demanda, o que significa que toda escola que inclua alunos com deficiência em suas classes comuns elabore o seu projeto educativo de acordo com a realidade sociocultural e que pertence, ao mesmo tempo em que “define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e

responsáveis por ordená-las” (ibid., p. 46), no sentido de atender toda a diversidade de seu alunado.

No decorrer de nossa investigação, tomamos conhecimento de que, mesmo com as orientações dos documentos oficiais sobre a educação especial - de planejamento dos sistemas da educação - a proposta de uma educação inclusiva permanece insipiente nos planejamentos escolares, naqueles de níveis mais específicos. Para Hattge (2010, p.82), “muitas são as escolas que ainda não incorporaram a discussão sobre a inclusão em seus projetos pedagógicos e regimentos escolares”, o que nos indica incerteza e, de certa forma, resistência por parte da equipe educacional, dada a regulamentação e proposição da Política de Educação Especial de SC, desde 2006, em defesa de uma educação para todos. A autora complementa que:

A história da Educação nos mostra o quanto esse desejo de democratização da escola mobilizou a todos e vem sendo tomado acima de qualquer suspeita, bem como a inclusão escolar em algumas perspectivas teóricas. Porém, estar na escola não significa que os sujeitos estejam integrados a ela (HATTGE, 2010, p.82).

Essa consideração da autora nos faz pensar sobre a inclusão-excludente⁸⁶, sobre os obstáculos da permanência e da aprendizagem escolar, vivenciados pelas crianças com deficiência incluídas nas classes comuns de ensino. Diante disso, verificamos que a temática do planejamento na educação escolar ganha maior ênfase no debate sobre a inclusão escolar assim que atinge seus níveis mais próximos do cotidiano das salas de aula. Muitas inquietações permeiam a prática pedagógica do Segundo Professor de turma e formas mais adequadas de planejar ainda são um desafio: como realizar um planejamento integrado que manifeste experiências de aprendizagem significativa para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e suas necessidades educativas especiais?

Reflexões a cerca dessa temática são complementares no que diz respeito ao nosso problema de pesquisa e para tanto objetivamos daqui em diante analisar o planejamento dos professores da Escola A e Escola B que exercem no ano letivo de 2013 a função de Segundo Professor de turma.

⁸⁶ Aspecto relevante nas discussões sobre inclusão escolar, debatido por diversos autores, dentre eles Veiga-Neto (2001) citado nos estudos de Hattge (2010).

4.4.3 – O PLANEJAMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para essa etapa da análise documental solicitamos das escolas envolvidas na pesquisa – A e B – os planejamentos de ensino-aprendizagem⁸⁷ dos profissionais que exercem a função de Segundo Professor de turma, tal como eles se apresentam em cada realidade escolar. Tomamos conhecimento, então, de que a forma de registro do processo de ensinagem utilizada pela grande maioria destes profissionais é o relatório, como veremos no decorrer desta análise. Conforme explicações das escolas investigadas, cada segundo professor é orientado pela GERED a montar um portfólio com as atividades de cada aluno acompanhado neste ano letivo, complementado por observações descritivas, num relatório avaliativo.

Acordamos, então, que cada escola apresentaria os registros do processo de ensinagem realizados pelo Segundo Professor de turma, em um determinado período deste ano letivo, cada qual com suas especificidades. Sendo assim, analisaremos questões referentes ao planejamento de ensino-aprendizagem a partir dos registros de alunos em processo de inclusão escolar, já que a sistematização de planejamentos de ensino integrado – escolarização formal/educação especial – não foi localizada em nossa busca documental.

Constatamos que tal nomenclatura⁸⁸ é, em geral, utilizada nas escolas pesquisadas para designar as atividades desenvolvidas com o aluno – supostamente - a partir de um planejamento escolar, em nível de projeto de ensino-aprendizagem. Vasconcellos (2005) define que esta forma “é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula. Diz respeito mais estritamente ao aspecto didático. Pode ser subdividido em Projeto de Curso e Plano de Aula” (2005, p. 96). Portanto, realizaremos nossa análise documental com base nos fundamentos apresentados por Vasconcellos (2005) sobre planejamento, além dos pressupostos da educação especial a respeito desse instrumento didático. O autor define que:

O planejamento se coloca no campo de ação, do fazer; todavia não parte do nada: existem definições prévias (teorias, valores, etc.) que precisam ser explicitadas. O projeto de ensino-aprendizagem está atrelado a uma concepção de educação, que por sua vez, está relacionado às concepções de conhecimento e de currículo. Estas concepções devem constar no Projeto Político Pedagógico da instituição (VASCONCELLOS, 2005, p. 98).

⁸⁷ Em termos de planejamento, seguimos o conceito de Vasconcellos (2005). Em relação ao processo escolar, permanecemos com o conceito de ensinagem, apresentado por Anastasiou (1998).

⁸⁸ Relatório de avaliação; Avaliação bimestral;

Com tal perspectiva, entendemos que essa articulação é fundamental para que um projeto educativo seja concretizado. Em se tratando da educação inclusiva não é diferente. “Gostaríamos de destacar a relação de interdependência entre o tipo de educação que se busca fazer e o tipo de planejamento a ele correlato” (ibid., p. 98). Portanto, para além do acesso e a permanência nas escolas comuns de ensino, entendemos que a escola necessita comprometer-se com a construção do conhecimento, ou seja, com a aprendizagem de seus alunos. Objetivo esse, que perpassa, especificamente, pelas questões relacionadas ao planejamento de ensino-aprendizagem, sua forma e intencionalidade.

Iniciamos com os documentos apresentados pela Escola A. Um total de 06 profissionais⁸⁹ que exercem a função de Segundo Professor de turma apresentaram seus registros para a pesquisa. Dentre as formas de registro do processo de ensino-aprendizagem utilizadas na Escola A, destacamos quatro, respectivamente apresentadas pelos professores A1, A4, A5 e A6, assim identificados em nossa análise documental. Os registros apresentados pelas professoras A2 e A3 não foram utilizados em nossa análise por se tratarem de relatórios de avaliação escolar e não de planejamentos de ensino-aprendizagem como definimos a princípio em nossa metodologia da pesquisa.

A Professora A1, apresentou registros do processo de ensinagem dos três primeiros bimestres, compostos por três eixos principais: um **planejamento de ensino-aprendizagem** [grifo nosso] com objetivos específicos e atividades propostas; um **plano de trabalho** [grifo nosso], no qual a educação inclusiva é identificada como proposta educativa e se esclarece que “os métodos de ensino são desenvolvidos a partir de cada peculiaridade e necessidade no dia-a-dia na escola e ampliados à medida que os sujeitos (alunos) e professores interagem [...]” (p. 1). Expressa propostas e ações com as quais o Segundo Professor de turma, provavelmente, está comprometido, bem como recursos e adequações necessárias aos alunos atendidos; além de um **relatório de atividade escolar** [grifo nosso], sobre as áreas: leitura e escrita, matemática, envolvimento nas tarefas e

⁸⁹ A **Professora A2** apresentou um relatório de atividade escolar referente ao 1º bimestre, no qual estão descritos 06 itens: aprendizagem (Leitura e Escrita; Matemática), envolvimento nas tarefas e compressão dos conteúdos trabalhados, participação nas aulas, relacionamento interpessoal, características emocionais, vínculos da família com a escola. A **Professora A3** apresentou o seguinte registro, referente ao trabalho desenvolvido com um aluno da 8º ano: “Estou trabalhando alfabetização, com letras móveis, em caixa alta. Números até 50, e também as cores, pois ele ainda não divulga algumas” – Texto na íntegra.

compreensão dos conteúdos, relacionamento pessoal, características emocionais, vínculos da família com a escola.

Constatamos que os registros da professora A1 estão próximos dos princípios declarados nos documentos orientadores da educação especial na perspectiva da inclusão, visto que trazem descritos alguns objetivos e atividades no campo específico da educação especial, e não apenas, o planejamento de atividades a partir da redução do currículo, ou seja, da simplificação das temáticas estudadas pelos demais alunos da turma.

Sabemos que, a existência de dois planejamentos – um realizado pela professora regente e outro pela segunda professora – está aquém do proposto na Política de Educação Especial de SC, mais especificamente, pelo Programa Pedagógico, que indica a possibilidade de um planejamento integrado no ensino fundamental, no qual os conteúdos ditos acadêmicos e os conteúdos funcionais – aqueles da educação especial que incluem recursos de tecnologia assistiva, de comunicação aumentativa e alternativa, além de outras adaptações curriculares - estarão dispostos.

Todavia, podemos considerar que, em se tratando das características do processo de implementação da educação inclusiva nas escolas catarinenses investigadas, a não realização de planejamentos integrados pode estar associada, dentre outros fatores, à ausência de um projeto educativo plenamente inclusivo. Ressaltamos que sua constituição requer um aprofundamento teórico da educação especial por parte dos professores, além de uma compreensão sobre os documentos orientadores no que diz respeito às metodologias de ensino e à prática pedagógica inclusiva, seja na formação inicial dos professores, seja na formação em serviço, tal como concebe Mantoan (2006).

A Professora A4 nos apresentou os registros dos **planejamentos de ensino-aprendizagem semanais** [grifo nosso], para dois alunos que acompanha; e **relatórios de atividade escolar** [grifo nosso], realizados bimestralmente, nos quais destaca aspectos relativos ao processo de aprendizagem, leitura e escrita, matemática, envolvimento nas tarefas e compreensão dos conteúdos trabalhados, participação nas aulas, relacionamento interpessoal, características emocionais e vínculos da família com a escola.

Em nossa análise, chamou-nos a atenção o fato de os planejamentos de ensino-aprendizagem, estarem definidos até o final do ano letivo. No campo da

educação especial, a periodicidade com que estabelecemos os objetivos e as atividades apresenta-se de forma muito flexível e variada, de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos. Na verdade, não observamos, a partir dos estudos bibliográficos que realizamos uma regra específica sobre isso. Entretanto, de acordo com a nossa experiência profissional, entendemos que a organização dos planos de aula semanais podem prever atividades em períodos mais imediatos, para que se possam fazer alterações ou retomar aprendizados. Em se tratando da elaboração dos planejamentos de ensino-aprendizagem, que contemplem a heterogeneidade do alunado e suas necessidades específicas de aprendizagem, de forma flexível e eficaz, Carvalho (2010, p. 64) explica que:

O planejamento, indispensável, deve ser o indutor das ações pedagógicas, a serem exercidas, sem as características de uma camisa de força que engesse o professor, tornando-o uma espécie de escravo do seu plano de aula. Há que considerar os fatos e fenômenos que caracterizam cada dia de trabalho como exigências para que se façam ajustes no que foi planejado.

De acordo com autora, ao professor cabe fazer as modificações em seu planejamento, sempre que necessárias, e em atenção às reações dos alunos diante do conhecimento proposto, indicando os apoios necessários em cada etapa da aprendizagem escolar, sejam as ajudas técnicas ou adaptações curriculares.

As ajudas técnicas podem ser definidas como recursos de tecnologia assistiva, utilizadas por tempo indeterminado, para ampliar habilidades funcionais, de acordo com o tipo de deficiência. Quanto às adaptações na prática pedagógica, Carvalho (2006) esclarece que este tema é polêmico porque há no meio educacional, defensores e críticos a esse respeito, como afirma:

Esse tem gerado inúmeras polêmicas com argumentações consistentes sejam as daqueles que defendem a flexibilização curricular (como as adaptações e adequações curriculares); [...] sejam as daqueles que as consideram como uma forma enganosa de oferecer um outro currículo para o alunado da educação especial, acentuando a dicotomia existente (regular e especial) (CARVALHO, 2006, p.160).

Concordamos com a autora quando expressa que, superar discursos binários, em defesa disso ou daquilo, é um desafio na educação inclusiva. Além do que, através de nossa análise, pudemos verificar que, na prática, os professores, em sua grande maioria, encontram dificuldades para organizar as adaptações necessárias para seus alunos, propondo-as sistematicamente nos planejamentos de ensino-aprendizagem. O que significa, então, que mesmo que o Segundo Professor de

turma ofereça aos seus alunos adaptações curriculares, elas não estão expressas em seus planejamentos, que basicamente não se diferenciam do planejamento clássico de conteúdos a serem transmitidos.

A professora A5 nos apresentou o **planejamento anual de ensino-aprendizagem da turma do 2º ano do ensino fundamental** [grifo nosso], organizado pela professora regente da turma, composto por conteúdos da língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e educação religiosa. Em nossa investigação, tomamos conhecimento de que, comumente, os profissionais que exercem a função de Segundo Professor de turma utilizam como argumento o fato de assumir como base de sua prática pedagógica o planejamento de ensino organizado pela professora regente. Em vista disso, utilizam-se somente de relatórios avaliativos para registrar o processo de ensinagem dos alunos com deficiência. Situação teoricamente discutível e, de certa forma, equivocada.

Conforme os princípios da educação inclusiva, podemos orientar que as atividades a serem desenvolvidas, pelo Segundo Professor de turma, sejam planejadas intencionalmente, de forma sistemática e de acordo com as necessidades dos alunos, organizando-se a partir de planejamentos de ensino-aprendizagem elaborados em conformidade com plano curricular da escola, que contenham as ajudas técnicas ou adaptações curriculares necessárias.

Diante da realidade escolar que vivenciamos na contemporaneidade - aquela em que a inclusão não alcançou os currículos escolares⁹⁰, tampouco as salas de aula - e dos estudos que realizamos até então nesta investigação, podemos considerar que o planejamento de ensino-aprendizagem do segundo professor pode acontecer de duas formas: integrado ao currículo da educação básica e/ou baseado neste currículo, de forma a contemplar as especificidades da educação especial. O que não podemos conceber é a sua inexistência, o que pode caracterizar espontaneísmo e desqualificação pedagógica.

A Professora A6 nos apresentou registros de dois **projetos de trabalho** [grifo nosso] desenvolvidos pela turma no mês de agosto; e também, **objetivos e estratégias de inclusão, com conteúdos, objetivos e atividades** [grifo nosso] previstos para o mesmo período. De acordo com Vasconcellos, essa forma de planejamento é entendida como “[...] projetos de aprendizagem desenvolvidos na

⁹⁰ Como pudemos observar em nossa análise documental do PPP das Escolas A e B.

escola por um determinado período, geralmente de carácter interdisciplinar” (2005, p. 96), no sentido de dinamizar o processo de ensinagem.

Entretanto, verificamos em nossa análise, que as atividades registradas para o mês de agosto pela Professora A6, não se articulam às temáticas tratadas nos projetos de ensino da professora regente, o que demonstra que, de forma reducionista, os conteúdos são selecionados para trabalhar com o aluno com deficiência, tendo em vista as suas limitações. Minetto (2008, p. 66) esclarece que, em relação ao planejamento, “a atenção deve estar centrada no potencial e não no déficit” do aluno. Faz-se necessário, assim, que as atividades escolares desafiem os alunos a pensar, questionar e elaborar outros conhecimentos, a partir da estimulação de sua capacidade intelectual, seja ela qual for.

Da Escola B, seis profissionais⁹¹, que exercem a função de Segundo Professor de turma, apresentaram seus registros. Fomos informados pela direção da escola que esses profissionais planejam suas atividades com base no Plano Curricular da série que atuam e, portanto, não formalizam sistematicamente o seu registro. Identificamos que a forma de registro, comumente, utilizada pelo Segundo Professor de turma na Escola B é o portfólio⁹². Sendo assim, solicitamos à Escola B,

⁹¹ A **Professora B1**, apresentou a descrição de desempenho de dois alunos, nas quais são enfatizados aspectos de comportamento social, interesse, ritmo nas atividades e relacionamento do aluno com professores e colegas de turma. São, também, descritas **algumas** [grifo nosso] atividades que o aluno desenvolveu num determinado bimestre do ano letivo de 2013. Da mesma forma, a **Professora B2**, apresentou o relatório de dois alunos referentes ao segundo bimestre de 2013, compostos por dois eixos principais: as características de comportamento e os aspectos de aprendizagem e conteúdos acadêmicos que o aluno se apropriou⁹¹, descritos em itens. Com o título Avaliação Pedagógica Descritiva, a **Professora B3**, apresentou os registros de dois alunos, nos quais descreve aspectos sobre a participação nas aulas, do desenvolvimento do grafismo, do relacionamento interpessoal e das características psicológicas dos alunos. O relatório apresentado pela **Professora B4** é referente ao primeiro semestre em que acompanhou dois alunos. O primeiro destaca, sinteticamente, aspectos de comunicação, execução de atividades e relacionamento interpessoal. O segundo retrata aspectos de comportamento, atividades da vida diária – alimentação – e interesses do aluno por música e contação de histórias. A **Professora B5**, anuncia, em seus relatórios descritivos do 1º bimestre de 2013, observações do cotidiano das crianças na escola que abrangem seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e psicomotor, diferenciando em cada um dos três textos a abrangência de tais aspectos. A **Professora B6**, destaca características pessoais dos alunos, questões sobre a higiene, coordenação motora e equilíbrio, além de conhecimentos adquiridos nas áreas das disciplinas de português e matemática.

⁹² Entendido a partir dos estudos de Kramer (1989) e Hoffmann (2002) sobre a avaliação formativa; e “embora não tenha sido possível localizar um conceito apropriado do termo Portfólio, adotamos o significado que os professores [...] utilizam na sua prática pedagógica, que diz respeito a trajetória da aprendizagem do aluno(a) que se dá através da seleção, ordenação de documentos por ele/a produzidos, ou documentos externos, [...] que de algum modo contribuíram com o percurso de sua aprendizagem, colocando em evidência seu patamar de desempenho, as hipóteses que levantou e se os fins que alcançou foram realmente os propostos no início do trabalho” (SANTARÉM; CRUZ). Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/pedagogia/avaliacaoformativa.htm>> Acesso em: 14/10/13.

os registros descritivos que compõem esses portfólios e orientam as práticas do Segundo Professor de turma no processo de ensinagem. Tais registros não foram utilizados, diretamente, em nossa análise, por se constituírem em relatórios de avaliação escolar e não em planejamentos de ensino-aprendizagem, tal como nos propomos em nossa pesquisa.

Diante da caracterização dos registros apresentados pelos profissionais que exercem a função de Segundo Professor de turma na Escola B, coletados em nossa pesquisa, e dos desafios que a educação escolar contemporânea nos impõe em relação à inclusão de crianças com deficiência nas escolas comuns, nos perguntamos: como planejar de forma integrada? Como estabelecer um trabalho educativo de corregência?

Ao superar a condição de transmissor de conteúdos prontos e acabados, de uma prática reducionista de ensino, na proposta de uma educação inclusiva, “[...] é preciso um professor que exerça uma docência de melhor qualidade” (RIOS, 2001, p.12). Os estudos da autora indicam que os debates em torno da educação colocam no centro das discussões a prática pedagógica, enfim, a competência do professor e a qualidade do ensino diante dos desafios da contemporaneidade, dentre os quais estão “[...] a revolução tecnológica e a globalização da economia e da política e os fenômenos sociais delas decorrentes [...]” (ibid., p. 136), espaço no qual situamos a inclusão.

A autora esclarece que a qualidade do processo educativo “[...] se revela na escolha do melhor conteúdo, entendido na acepção contemporânea que nos remete a conceitos, comportamentos e atitudes. [...] e na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento” (ibid., p. 137). O que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? Recomenda-se que esses questionamentos sejam norteados pela relação teórico-prática, materializada na metodologia de ensino, o que inclui, necessariamente, a orientação dos planejamentos de ensino-aprendizagem. Minetto complementa que:

Sabemos que para alguns profissionais pode haver uma grande distância entre a teoria e a prática. Entender teoricamente as concepções que embasam as adaptações curriculares após algumas leituras e debates pode parecer simples, mas sair do papel para a ação exige muito mais do que boa vontade, requer, com certeza, persistência, ousadia, criatividade e fundamentalmente uma visão crítica sobre a diversidade (MINETTO, 2008, p. 68).

De acordo com as orientações da educação especial, na perspectiva histórico-cultural, o Segundo Professor de turma, a partir da integração dos currículos, poderá definir⁹³ em conjunto com a comunidade escolar, o que é importante aprender na escola e a forma mais adequada para atender a diversidade do alunado. Para Rios (2001), essa escolha pode estar atrelada ao exercício da cidadania e à inserção criativa na sociedade, ao complementar que:

A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto do seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele (ibid., p. 137).

Nessa investigação, não pretendemos desmerecer o processo avaliativo em detrimento do planejamento, e sim destacar que, em se tratando educação escolar, recomenda-se que o segundo professor – como todos os outros - avalie o aluno a partir daquilo que ele planejou - e ensinou - num determinado período, tornando a avaliação um processo formativo e ultrapassando seu caráter burocrático, e destacar as potencialidades e não as limitações das crianças com deficiência. Com tal abordagem, temos os estudos sobre a aprendizagem mediada de Feuerstein explicados por Beyer (2006, p. 111) como:

Feuerstein é conhecido, mundialmente, pelos métodos elaborados na área da avaliação e do apoio cognitivo. Ele fundamenta seu trabalho sobre dois conceitos básicos: o primeiro, a premissa de que as experiências de mediação na primeira infância são fator primordial na qualidade do desenvolvimento infantil; segundo, o conceito da avaliação do potencial da aprendizagem.

Complementarmente, com base nos estudos de Vygotsky, salientamos que, em sua prática pedagógica, o Segundo Professor de turma exerça o papel de mediador intencional do processo de aprendizagem, ou seja, de elaboração conceitual das crianças com deficiência, apontando sentido e atribuindo significados ao mundo circundante. Isso porque, mais do que garantir o acesso, numa educação inclusiva, faz-se necessário a permanência criativa na escola, através da construção de outros conhecimentos.

Refletimos, também, sobre a força que o diagnóstico da deficiência impõe à prática pedagógica. Para Carvalho (2006, p. 127), o diagnóstico utilizado “[...] com a finalidade de triagem do alunado, tem sido uma das mais sérias barreiras que temos enfrentado para a implementação da educação inclusiva”, visto que, patologizar as

⁹³ Dado o seu conhecimento especializado.

dificuldades de aprendizagem é recorrente entre os profissionais da educação, como forma de orientar o planejamento das atividades escolares.

Em outras palavras e a despeito de todos os esforços no sentido de mostrar a inconveniência de patologizar as dificuldades de aprendizagem ainda prevalece, para alguns, a errônea ideia de que o professor precisa conhecer a categoria das dificuldades à qual pertence seus alunos. É como se a classificação permitisse saber o melhor procedimento a ser utilizado para a remoção de barreiras, mas na prática, tem funcionado como mais uma barreira – a provocada pelos estigmas (CARVALHO, 2006, p. 127).

Concordamos com essa proposição, na medida em que observamos em nossa pesquisa uma preocupação demasiada com o diagnóstico do aluno, através da observação dos relatórios avaliativos e nos quais notamos uma maior preocupação em destacar **como o aluno é** [grifo nosso] secundarizando aspectos relacionados aos processos de aprendizagem que ele vivencia na escola a partir da ação intencional do Segundo Professor de turma. De forma geral, são os diagnósticos clínicos, médicos ou psicopedagógicos, que destinam-se a descrever comportamentos e relacioná-los a algum aporte teórico, fundados nos estudos da psicologia, por exemplo.

De acordo com Carvalho (2006), os estudiosos acerca da avaliação escolar “têm produzido vasta e excelente literatura a respeito, na qual se evidencia a importância de avaliar para se dispor de subsídios para o planejamento” (ibid., p.128), deixando de lado os rótulos, minimizando as exclusões. Carvalho complementa, enfaticamente:

Se estou criticando a avaliação diagnóstica, rotuladora, usada para fins de triagem (é ou não é da educação especial?); do mesmo modo estou criticando a avaliação da aprendizagem como ‘medida’ do que o aluno aprendeu ou não. [...] E será justo avaliar a aprendizagem dos alunos como aferição, sem considerar as ações de todos os atores que participam do processo? (ibid., p.128).

Em nossa análise, podemos refazer o questionamento proposto acima, parafraseando a autora: em se tratando do planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma, será justo avaliar sua competência, sem considerar as ações de todos os atores envolvidos no processo de inclusão escolar? Em tempos de inclusão, observamos que as exigências que se colocam, sobre o planejamento de ensino-aprendizagem, são diferenciadas tanto para o professor especializado que adentra as classes comuns, quanto para o professor das classes comuns que recebe o Segundo Professor de turma em sua sala de aula. Ao refletir sobre a didática escolar, Beyer (2006, p. 73), enfatiza que:

[...] maior será a complexidade para se estabelecer uma didática à altura quanto mais a sério for levada a proposta da inclusão escolar e procurar-se traduzi-la em realidade possível no cotidiano escolar. A complexidade decorre do desafio de elaborar uma didática que consiga lidar com a ampliação da heterogeneidade escolar, decorrente da inserção dos alunos com necessidades específicas na escola de ensino regular.

Minetto (2008), ao refletir sobre as possibilidades de adaptação e sobre a forma com que lidamos com os limites da flexibilização nos planejamentos de ensino-aprendizagem, afirma que:

A autonomia que o professor passou a ter com a flexibilização do currículo não deve nunca acabar em um trabalho isolado. Ter autonomia implica responsabilidade e comprometimento, sem perder a relação com o PPP e os objetivos da escola (ibid., p. 58).

Para a autora, “a definição do currículo mostra a sua dinamicidade ao embasar o PPP da escola, orientando as atividades educativas e as formas de executá-las” (ibid., p. 59). Isso significa dizer que, se temos crianças com deficiência em nossas escolas se faz necessário registrar “quando e como ensinar e o que, como e quando avaliar” (ibid., p. 59) de modo que o Segundo Professor de turma possa desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, reconhecendo a diversidade de seu alunado, orientando de forma mais eficiente o seu planejamento.

Nos estudos sobre a proposta curricular, o plano de ação e o planejamento de ensino-aprendizagem das Escolas A e B, constatamos que a articulação de ações referentes à educação especial, na perspectiva da inclusão, considerando a identidade da própria escola, suas peculiaridades e sua trajetória de experiências com a inclusão de crianças com deficiência em suas salas de aula, é um projeto não consolidado na realidade pesquisada.

Diante disso, ao encerrarmos essa análise documental, propomos um trabalho continuado de pesquisa e reflexões sobre o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma, por entendermos que o projeto da inclusão, mesmo com intensa proliferação no sistema público estadual de ensino, encontra barreiras para materializar seus pressupostos teóricos, dado a discrepância encontrada a partir de nossa investigação entre documentos orientadores da educação especial catarinense e os projetos educativos determinados pelas escolas em seus PPP e, ainda mais, nos planejamentos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este texto não podendo deixar de apontar para o que parece ser óbvio, ou seja, de que estamos diante de uma situação de muitas incompletudes e perplexidades diante da demanda que resulta, a meu ver, da priorização em lei (LDB 9394/96) de um projeto político-pedagógico – o da educação inclusiva – que não nos possibilita vislumbrar, ainda, formas exequíveis de implementação bem sucedida (BEYER, 2003, p. 9).

Falar em educação especial na contemporaneidade é, definitivamente, uma tarefa árdua. Isto porque, em se tratando de inclusão, muitos questionamentos imperam no campo educacional ao contextualizar o processo de implementação da proposta da Educação Inclusiva, enquanto projeto político pedagógico em todo sistema educacional brasileiro. Inquietações permeiam os espaços escolares e debates imperam nas definições de políticas educacionais, como é o caso do Plano Nacional de Educação (2011-2020), especificamente, nas discussões sobre a Meta 4 que dispõe sobre a educação especial e suas (re)definições em relação à escolarização de crianças com deficiência e da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas comuns de ensino.

É importante destacar que, no decorrer desse processo investigativo, tivemos a oportunidade de aprofundar teoricamente aspectos relacionados à educação especial, a partir da análise das políticas públicas e sua relação com o planejamento da prática pedagógica empreendida nessa modalidade de educação, especialmente, no que se refere à rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. O exercício de construção dessa dissertação de mestrado nos possibilitou sair da condição de aprendiz, ou melhor, da condição de executor dos princípios previstos nos projetos educativos, para a condição de pesquisador, numa ação reflexiva sobre as políticas e práticas da educação especial.

Concebemos que, desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial no Brasil e da conseqüente reorganização dos sistemas de ensino, pesquisadores em educação realizam debates em torno das políticas públicas e sua relação com a prática pedagógica. A adoção, a partir da década de 90, da perspectiva inclusiva como orientadora dos projetos educativos das escolas brasileiras, gerou manifestações contrárias e provoca, ainda, inquietações entre os professores das escolas comuns e especiais. Mesmo que consolidada politicamente,

constatamos no decorrer de nossa investigação que, com o passar de duas décadas, os debates em torno de sua legitimação se ampliaram e as dificuldades encontradas em sua implementação ultrapassam a questão do acesso e permeiam toda prática pedagógica, desde o planejamento até a avaliação.

Foi em tal perspectiva que identificamos o problema dessa pesquisa: de que forma os documentos oficiais da educação especial orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma adotadas em duas escolas públicas estaduais do município de Curitibanos, SC?

Diante de tal problemática, destacamos que, cientificamente, esta pesquisa trouxe contribuições, ao abrir espaço para discussões a respeito da importância do aprofundamento teórico acerca da educação especial e suas transformações paradigmáticas. Da mesma forma que, nos possibilitou compreender que a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva pode trazer alguma relevância social na medida em que práticas educacionais excludentes sejam superados em defesa de relações sociais democráticas, no acesso ao saber e na vida em comunidade na escola.

Com base nesses fundamentos, delimitamos como objetivo geral da pesquisa compreender os documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma adotadas em duas escolas públicas estaduais do município de Curitibanos, SC. Para tanto, situamos historicamente a educação especial no Brasil sob a influência das políticas públicas neoliberais e dos movimentos internacionais culminando na implantação da Política de Educação Especial em Santa Catarina. Verificamos que essa influência foi representada pelos acordos com o Banco Mundial e disseminada pelo discurso em defesa da escola para todos, orientada por compromissos políticos-internacionais, dentre eles, a adesão à proposta de uma educação inclusiva.

Observamos, a partir dos estudos sobre as tentativas de institucionalização da pessoa com deficiência e das vertentes pedagógicas assumidas no decorrer da história da educação especial, que o movimento de inclusão, fundamentado nos direitos humanos, traz como uma de suas características a luta em defesa da escolarização formal para as crianças com deficiência, organizando-se em defesa da diminuição da exclusão social no Brasil e no mundo, além do direito à acessibilidade, ao mercado de trabalho, à saúde e assistência terapêutica. Entendemos, que tal caracterização representa um movimento constante de debate e intervenções dos

movimentos sociais e políticos, no qual, os professores, necessariamente, devem se fazer presentes, contribuindo com a organização político-pedagógica dos sistemas de ensino.

No decorrer de nossa revisão bibliográfica encontramos posicionamentos contrários e favoráveis a esta problemática, a partir dos quais, novas pesquisas podem ser elaboradas, visto que a inclusão de crianças com deficiência nas escolas comuns, ainda, mesmo tendo alcançado os resultados esperados quanto ao acesso à escolarização formal, em relação à aprendizagem significativa e promoção escolar, verificamos um longo caminho a ser percorrido. Não podemos deixar de considerar a urgência de ressignificação dos espaços escolares, da reformulação curricular e dos processos de ensino e avaliação escolar, não só em defesa das crianças com deficiência, mas destinada à promoção da aprendizagem significativa de todas as crianças. Concordamos com Mantoan (2004) que, em se tratando da educação especial na perspectiva da inclusão, enquanto modalidade transversal de ensino, complementar na formação dos alunos, temos como desafio a superação de uma cultura assistencialista e terapêutica, o que demanda, principalmente daqueles que exercem a função de Segundo Professor de turma, competência técnica e política no planejamento de sua prática pedagógica.

Percebemos que o caráter teórico e metodológico da educação especial, construído pelos movimentos não oficiais, muitas vezes é desprezado pelo discurso inclusivo e descrito como prática segregadora. Todavia, destacamos que foi nesse contexto, ou seja, nas escolas especiais, que as pessoas com deficiência estiveram amparadas, legal e institucionalmente, durante meio século de marginalização social, assim como outros grupos que, ainda, permanecem nessa condição. Portanto, a articulação de saberes e práticas entre a educação especial praticada tradicionalmente pelas instituições especializadas e aquela representada pelos serviços de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é ponto fundamental para que possamos avançar diante dos desafios da educação na contemporaneidade. Para Mantoan (2013, p. 30) as escolas estão organizadas para “atender a um aluno idealizado e ensinado a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicando a trajetória educacional de muitos estudantes”.

A opção por refazer a trajetória da educação especial numa perspectiva histórico-crítica exigiu-nos um exercício reflexivo no sentido de nos distanciarmos do

discurso do Estado neoliberal - aquele incorporado em nossa prática profissional - para compreendermos a inclusão como um processo social, multifatorial, situado no tempo e espaço, a partir de realidades educacionais diversas.

Tal compreensão nos possibilitou o entendimento de que, mesmo sob uma Política Nacional de Educação Especial, o sistema educacional brasileiro, apresenta marcas e trajetórias de inclusão, com ritmos e desafios diferenciados de acordo com as realidades educacionais locais, que precisam ser levadas em conta ao falarmos de uma prática pedagógica inclusiva. A este respeito, observamos que os documentos orientadores da educação especial no Brasil são constituídos com base numa realidade ideal de escola inclusiva, da qual estamos muito distantes - ao menos das escolas que participaram da pesquisa - no que se refere ao contexto da prática pedagógica: de planejamento de ensino-aprendizagem, da proposição de atividades e da avaliação escolar.

Para tanto, foi importante contextualizarmos a pedagogia na “escola das diferenças” e os princípios e práticas inclusivas a partir da perspectiva histórico-cultural, das características da bidocência e da ação reflexiva do Segundo Professor de turma. Nesse sentido, pudemos ampliar nossa compreensão da escola enquanto espaço de formação humana, de acesso e promoção de conhecimento. Percebemos que os ideais de uma educação inclusiva encontram-se distantes das realidades escolares e, portanto, carecem de fundamentação teórica, bem como de ampliação de políticas públicas em defesa de uma educação de melhor qualidade social.

Nossa análise - bibliográfica e documental - permitiu identificar que a formação de professores constitui-se num ponto importante na problemática da inclusão escolar. Mesmo que, em geral, os professores que atuam na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente, aqueles que exercem a função de Segundo Professor de turma, não apresentam formação inicial em educação especial, consideramos que, num processo reflexivo, há que se articular, continuamente, os saberes da educação especial e da escola comum, a partir de uma formação permanente, concorrendo para práticas educacionais mais democráticas e que atendam aos princípios de equidade, igualdade e cidadania na realidade escolar, para além dos documentos oficiais.

A partir de tal perspectiva, identificamos na função de Segundo Professor de turma, instituída e orientada pelo Programa Pedagógico/2009, certa fragilidade teórica e a carência de investigações científicas, no sentido de contribuir com a

organização de sua prática e de seus fundamentos pedagógicos. A partir da análise desse documento, consideramos que o Programa Pedagógico, expressa um enfoque normativo e instrucional, muito mais do que teórico-educacional, ocasionando uma lacuna na orientação do planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma.

A identidade desse profissional da educação especial, em permanente construção, tem levado em conta as experiências acumuladas até então pelos professores na vigência da inclusão escolar. Entretanto, suscita de orientações claras e bem delimitadas a fim de alcançar, nas salas de aula, os objetivos para os quais fora criada. Ou então, que se faça uma profunda revisão sobre as reais finalidades de sua ação, ou quem sabe – de forma mais ousada – sobre a sua possível extinção. Isto porque, constatamos, em nossa análise bibliográfica, que escolas inclusivas não preveem serviços ou apêndices no processo de ensino, nem espaços diferenciados ou escolas especiais para alguns que são **muito diferentes** [grifo nosso] dos outros. Escolas inclusivas respeitam e acolhem as diferenças de todos os alunos e nossa investigação bibliográfica aponta que estas, ainda, são uma minoria nos sistemas públicos de ensino brasileiro.

Assim, ao refletirmos sobre a viabilidade de dois professores nas salas de aula consideramos que, se pensamos em escolas verdadeiramente inclusivas, a condição de **primeiro e segundo professor** [grifo nosso] necessita ser superada. Além disso, vale ressaltar que a função de Segundo Professor de turma é concebida como um serviço de educação especial e não como uma prática pedagógica adotada a partir de princípios de uma educação inclusiva, o que nos leva a pensá-la em caráter transitório até que se consolide, de fato, a inclusão escolar, por meio da resignificação das escolas e de seus projetos educativos. Será essa uma possibilidade? Como compartilhar a docência e viabilizar a aprendizagem das crianças com deficiência em um sistema integrado de ensino? Quais os desafios? Quais as possibilidades?

Contrapondo a modelos tradicionais de educação, consideramos que a constante problematização do planejamento da prática pedagógica se faz necessária. Na mesma medida que, se desejamos superar a visão romântica do processo de inclusão, é pertinente compreendermos as relações de saber e poder que permeiam os processos de ensinar e aprender, situando-as histórica e criticamente em espaços de discussão e troca entre **todos** [grifo nosso] os

envolvidos na educação, em sentido amplo e irrestrito. Sendo assim, destacamos que o aprofundamento das características do sistema de bidocência, estudado por Beyer (2006), como um dos princípios viabilizadores do processo de inclusão escolar - não mencionados nos documentos oficiais da educação especial catarinense - constitui um eixo importante de pesquisa e atuação futuras.

Por fim, avaliamos os documentos que orientam o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma sob a égide das políticas de inclusão escolar. Constatamos uma discrepância significativa entre os documentos orientadores da educação especial - Proposta Curricular de SC e Programa Pedagógico - e o planejamento da prática pedagógica do Segundo Professor de turma - representado no Plano de Ação e nos Planejamentos de Ensino-aprendizagem. Tal caracterização nos remete a pensar sobre a maneira com que as políticas educacionais na perspectiva da inclusão chegaram até as realidades escolares: como propostas lineares ou como resultado da participação dos profissionais da educação em discussões sobre a forma e conteúdo da escola na contemporaneidade?

No que se refere à PCSC é certo que, sendo a última publicação datada de 2005, este documento, embora vigente, não corresponde aos princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em contrapartida, o Programa Pedagógico, elaborado com base na Política de Educação Especial de SC, de caráter organizacional bem mais do que pedagógico, por si só, não corresponde às expectativas dos profissionais que exercem a função de Segundo Professor de turma na medida em que suas determinações não são absorvidas compreensivamente pelos projetos educativos - ao menos nas escolas participantes desta pesquisa. A total ausência ou a superficialidade da proposta de uma educação inclusiva em termos de Projeto Político Pedagógico é um desafio. Da mesma forma, aos Planos de Ação podem ser incorporados recursos e estratégias que possibilitem uma prática pedagógica inclusiva, exercida pelo Segundo Professor de turma, assim como, por toda a comunidade escolar.

A incorporação dos princípios inclusivos da educação é materializada, certamente, a partir da estruturação dos planejamentos de ensino-aprendizagem. Compreendemos que sua elaboração, prévia e intencional, é imprescindível para que a escolarização de crianças com deficiência tenha, realmente sentido, ou seja, para que elas possam frequentar a escola e acessar, conforme suas peculiaridades,

o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade de forma a se desenvolver e conviver em sociedade. Caso contrário, em nossa opinião, consiste numa proposta insipiente de debate educacional. “Gostaríamos de destacar a relação de interdependência que existe entre o tipo de educação que se busca fazer e o tipo de planejamento a ela correlato” (VASCONCELLOS, 2005, p. 98).

A superação de práticas pedagógicas excludentes perpassa pelo entendimento de que, enquanto articulador do processo de ensinagem, o Segundo Professor de turma necessita conhecer a realidade escolar, as necessidades especiais de seus alunos, bem como dominar tecnicamente o conhecimento, contribuindo na construção do projeto educativo da escola a qual pertence. Essa postura, de projeção de finalidades educacionais, conscientemente nos afasta do processo de alienação “[...], pois abre a possibilidade de recuperarmos, ainda que em parte, a dignidade e o sentido do trabalho, sendo sujeitos e não meros cumpridores de determinações ou repetidores de rotinas vindas de fora” (ibid., p. 110) da escola, dogmáticas e, em geral, descontextualizadas.

Em se tratando da proposta de uma educação inclusiva nos sistemas públicos estaduais de ensino catarinense, e considerando a existência de uma Política Pública de Educação Especial, verificamos que o discurso do direito do acesso de crianças com deficiência às escolas comuns de ensino vem sendo substituído, no âmbito da pesquisa, pela defesa da aprendizagem significativa e do acesso ao conhecimento. Isto porque, após nossas reflexões e análises, entendemos que para que o processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas comuns seja consolidado, recomenda-se que sua escolarização seja sistematizada a partir de situações ricas em desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo, ou seja, integralmente. Desejamos ultrapassar questões referentes ao recebimento de um, ou mais números de matrícula válidos e, ainda, superar o reducionismo do processo educacional inclusivo à condição de estatística, de âmbito político-governamental, para fins de financiamento em órgãos internacionais.

Portanto, entendemos que falar de inclusão como processo histórico-social, implica a constituição de projetos educativos coerentes com princípios de igualdade, cidadania e equidade, dado os rumos que a educação brasileira vem assumindo nas últimas décadas, seja em decorrência das políticas educacionais ou detrimento dessas, o que nos estimula ao aprofundamento teórico e à investigação científica permanente, a partir de perspectivas emancipatórias de formação humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Malu (org.) **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**: para além da mercadorização do conhecimento. 2. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/2001. (pdf.).

ARANTES, Valéria Amorim (org.) MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. São Paulo: Vozes, 2012.

AROUCA, Lucila Schwantes. Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2001. p. 81-89

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.56).

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola**: o que é? como se faz? 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Pioneirismo da Escola Flämming na proposta de integração Escolar na Alemanha**: aspectos pedagógicos decorrentes. FACED/UFRS GT: Educação Especial, n. 15. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt15/t153.pdf>> Acesso em: 02/01/2012.

_____. **Educação Inclusiva**: incompletudes escolares e perspectivas da ação. Centro de Educação: Cadernos: edição 2003, nº. 22. Artigo. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a3.htm>> Acesso em: 24/10/2013.

_____. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002. Disponível em: < http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista8numero2pdf/2beyer.pdf > Acesso em: 20/10/2013.

_____. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, Denise Meyrelles de. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 75-100.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. (Orgs.) **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BONETI, Lindomar. Vicissitudes da educação inclusiva. PUC/PR. Disponível em: < www.anped11.uerj.br/27/Lindomar%20Boneti.rtf> Acesso em: 14/02/2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 43. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003. (Coleção: Primeiros Passos).

_____. **Pesquisa Participante.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção: Afins)

BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos Paradigmas e a educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da nossa época, vol. 21).

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10/12/2011.

CAPES. **Teses e dissertações.** Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 24/10/2012.

_____. **Periódicos.** Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 24/10/2012.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Temas em educação especial.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Autores Associados, 1990.

_____. **Educar pela Pesquisa.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção: Educação Contemporânea).

_____. **Saber Pensar é Questionar.** Brasília: Líber Livro, 2010.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para a elaboração de projetos e monografias.** 3. ed. Curitiba, PR: Vozes, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 257-272. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>.> Acesso em: 21/04/2013.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem:** abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professor na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicação das Normas da ABNT**. 16. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

GARDOU, Charles; Develay. O que as situações de Deficiência e a Educação Inclusiva "Dizem" às Ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, v. 6, p. 31-45.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas**: atualidade de antigos conflitos. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n. 1, p. 9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>> Acesso em: 10/12/2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al.* **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Globalização Excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto de novos tempos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al.* **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 37-45.

GUERRERO, Maria José León. Da integração escolar à escola inclusiva ou escola para todos. In: **Bases psicopedagógicas da Educação Especial**. Trad. Ricardo Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 31-55.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1992.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão Escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção: Docentes em Formação).

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Escola Inclusiva: o desafio das diferenças).

MAGALHÃES, Antônio M.; STOER, Stephan R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-84.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Igualdade e Diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.) MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p.15-29.

_____. O desafio das diferenças nas escolas (org.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999. p. 19-29. (Série Núcleo de Pesquisas).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MÉZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 11. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windy Brasão Ferreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. (Série Ponto Futuro, v. 6).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. p. 105-121. In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ONU. **Declaração de Salamanca**: Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas, adotada em Assembleia Geral. Espanha, Salamanca: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10/12/2011.

PANSARDI, Marcos Vinicius. Pensando as relações entre democracia e educação: do nascimento da social-democracia à hegemonia neoliberal. In: SILVA, Sidney Reinaldo da; SCHLESNER, Anita Helena (org.) **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba: UTP, 2010. p. 81-93.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, Rosangela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentido das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al.* **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 25-33

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção: Questões da Nossa Época, v. 16).

_____. (org.) **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto, Portugal: Porto, 2001. (Coleção: Educação Especial – vol. 7).

_____. **Educação inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Porto Alegre, RS: Instituto Piaget, 2011.

ROS, Sílvia Zanatta. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com histórico de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (org.) **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Oficina do CES, n. 135, janeiro/1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>> Acesso em: 14/02/2012.

SANTOS, Júlio Furtado dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTA CATARINA, (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial de Santa Catarina**. São José, SC: FCEE, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José, SC: FCEE, 2009.

_____. **Proposta Curricular: temas multidisciplinares/formação de professores**. Florianópolis: COGEM, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção: Educação Contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>> Acesso em: 15/03/2012.

_____. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCIELO. **Artigos científicos**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>> Acesso em: 24/10/2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Ângela Maria Costa de. **A criança especial: temas médicos, educativos e sociais**. São Paulo: Roca, 2003.

STAINBACK, Susan; Willian STAINBACK. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

THIESEN, Juarez da Silva. **Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição**. Revista Educação: Teoria e Prática. v. 21, n. 37, período jul/set-2011.

_____. **Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina**. Revista Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp. 337-348, Setembro de 2011 a Março de 2012. ISSN 1983-1579. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article>>. Acesso em 9/9/2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: 1990. ED/90/CONF/205/1 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 10/12/2011.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://portalbu.ufsc.br/bases-de-dados-saber/>> Acesso em: 24/10/2012.

UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos. **Teses e dissertações**. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br> Acesso em: 24/10/2012.

UNIPLAC, Universidade do Planalto Catarinense. **Teses e dissertações**. Disponível em: <<http://www.uniplac.net/biblioteca/>> Acesso em: 24/10/2012.

UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas. **Teses e dissertações**. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> Acesso em: 24/10/2012.

VALADARES, Juarez M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da Educação: currículo e saberes escolares**. Florianópolis: UFSC, 2011.

_____. **Política Educacional Brasileira e Catarinense (1934-1996):** uma inspiração meritocrática. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 3, Enero, 2010. p. 73-92. Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art4.pdf>> Acesso em: 30/11/2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 20 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VYGOSTKY, L. S. **Fundamentos da defectologia.** In: Obras escogidas. Madri: Visor, 1997. v.5.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.