

PATRÍCIA ABRAÃO XAVIER DE SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

**Rio de Janeiro
2005**

PATRÍCIA ABRAÃO XAVIER DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PARA PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Monografia de conclusão de Curso apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia, orientada pela professora Maria Ângela Monteiro Corrêa.

Rio de Janeiro
2005

Agradeço em primeiro lugar a todos meus guias espirituais pela sua proteção e por fazerem minha estrela a cada dia brilhar mais, aos meus pais Pearsson e Sara por terem me dado o primordial da vida: educação, caráter e me oferecido à oportunidade de alcançar uma Universidade Federal, a minha irmã Priscila, a minha avó Josélia por todas as orações feitas em meu nome, a minha madrinha Peggy pelo carinho e por ser engraçada demais, a minha sogra por toda força que me deu no decorrer do meu curso auxiliando-me e até tirando dúvidas, ao meu querido namorado Diego por estar sempre ao meu lado e por estarmos sempre superando os obstáculos postos em nosso caminho com muito AMOR... E principalmente a minha orientadora Maria Ângela por todo seu afinco para comigo e sua grande dedicação no modo de nos transmitir um novo conhecimento.

“Evidentemente
há só um meio de escapar
ao espetáculo de nós mesmos
e da censura
de nossa consciência – agir.
É necessário agir
de tal maneira que
a finalidade da ação
nunca seja
em proveito de nós mesmos,
e sim agir tendo em vista
outras plagas e outras vidas.
Assim movidos pela
idéia do próximo,
deixamos de pensar
em nós mesmos .”

Helena Antipoff

Resumo

Dentro do contexto educacional contemporâneo, a situação se mostra grave quando se trata em educar crianças com necessidades educacionais especiais. A formação continuada é a saída possível para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas do Município do Rio de Janeiro por isso, o profissional consciente deve saber que sua formação não termina na Universidade. Para conhecer melhor a proposta sobre a formação continuada, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e a realização de uma entrevista no Instituto Helena Antipoff. Como complementação ao estudo busca-se informações sobre a formação continuada dos professores do Município, procurando-se saber como essa formação está sendo realizada e quais embasamentos teóricos e práticos existem neste projeto. Se por um lado o Instituto pesquisado demonstra atualização nos conteúdos de seus cursos, por outro, há muitas dificuldades em distribuir os materiais textuais e didáticos àqueles que poderiam fazer um bom uso deste material.

Palavra-chave: Educação Especial, Inclusão escolar, Formação Inicial e Formação Continuada do Professor.

Sumário

| | |
|---|----|
| <i>Introdução</i> | 07 |
| Capítulo 1 | |
| 1.1 - Histórico da Educação Especial..... | 10 |
| 1.2 - A Educação Especial no Município do Rio de Janeiro..... | 17 |
| Capítulo 2 | |
| Inclusão Escolar..... | 20 |
| Capítulo 3 | |
| Formação inicial do Professor..... | 29 |
| Capítulo 4 | |
| 4.1 - Instituto Helena Antipoff..... | 39 |
| 4.2 - Formação Continuada do Professor..... | 47 |
| <i>Considerações finais</i> | 54 |
| <i>Referências Bibliográficas</i> | 56 |
| <i>Anexo</i> | 61 |

Introdução

O interesse pela Educação Especial vem desde pequena, quando ainda estava no jardim de infância (hoje educação infantil), onde na minha turma tinha um menino com Síndrome de Down e eu, era sempre sua ajudante. A partir daí comecei a ter um interesse maior por crianças com necessidades especiais, sendo que onde as via tinha o impulso de ir ao seu encontro.

Em um outro momento, já na minha graduação em Pedagogia o tema veio novamente à tona. Foi no decorrer das aulas de Educação Especial, no 4º período, onde se discutia sobre a inclusão escolar, que começou a surgir várias indagações em relação à formação desse profissional que iria receber alunos com necessidades especiais. Era um pouco complicado entender "essa história" de incluir crianças com necessidades especiais em turmas regulares ou até mesmo de formarem turmas especiais, principalmente sob o ponto de vista do professor.

Pode-se comparar, no sentido que tanto para o professor quanto para as crianças a serem incluídas, se não houver preparo suficiente para o trabalho de inclusão, ela não acontecerá porque, normalmente, os professores recém formados é que acabam ficando com essas turmas, sem nenhuma condição e nem qualificação suficiente que lhe dê auto-confiança e segurança para o trabalho com essas crianças.

Devido às circunstâncias de trabalho de nossos profissionais da educação, resolvi fazer essa pesquisa sobre a "Formação Continuada em Educação Especial para Professores do Municipal do Rio de Janeiro".

Este tema tem grande relevância para os profissionais da área, pois, pode contribuir muito com novas informações para o meio educativo contemporâneo.

A conclusão desse estudo possibilitará a compreensão sobre a condição dos professores no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais e quais seriam as formas mais adequadas para que ele pudesse desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

A partir do exposto, o problema colocado para a investigação foi como essa formação contínua dos professores da Rede Municipal de Ensino é feita para melhor atender e receber os alunos com necessidades educacionais especiais.

Compreender as práticas concretas de professores de escolas da Rede Municipal que trabalham com turmas especiais ou regulares com crianças incluídas, é uma espécie de averiguação de suas práticas cotidianas, em que se analisa o que lhe foi transmitido no curso de formação continuada. Será que tal curso abordou os conteúdos necessários? Será que foram propostos variados tipos de estratégias e construção do conhecimento? Os materiais didáticos oferecidos pelo curso para a escola chegam até ela?

Essas são indagações que me motivaram a fazer esta pesquisa.

Considerando a inclusão como um movimento tão importante nos dias atuais, temos que pensar também na urgência de nossos professores estarem suficientemente qualificados para desempenharem seu papel de forma a somar aos seus alunos com necessidades educacionais especiais, o que eles realmente precisam, uma aprendizagem de qualidade.

No primeiro capítulo do presente trabalho, será feito um breve histórico sobre a Educação Especial, relatando como foi sua trajetória, as diversas denominações das pessoas portadoras de deficiência chegando até a descoberta de que essas pessoas também deveriam ser educadas independente de sua deficiência. A segunda parte, ainda do mesmo capítulo, trata dos fatos mais recentes da Educação Especial no Município do Rio de Janeiro.

O segundo capítulo irá tratar sobre alguns aspectos da inclusão escolar, uma prática que deve estar calcada numa filosofia que confere a todos igualdade de valor e que respeite as diferenças individuais. Diante desse contexto, há necessidade de uma nova proposta educacional que retirasse todas as pessoas, do estado de ignorância, pois somente assim, os “excluídos” poderiam receber os estatutos de cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres. Então, surge em 1994, um documento chamado Declaração de Salamanca, que retoma alguns pontos mais importante de outros referenciais, como a inclusão da educação especial dentro da estrutura “escola para todos”.

No terceiro capítulo, haverá um panorama sobre a formação inicial do professor, numa retrospectiva que abrange o período de 1930 aos dias atuais. Também será discutindo se a educação especial deveria fazer parte desta primeira formação do profissional, e não apenas em uma graduação ou especialização.

O último capítulo remete ao conhecimento sobre o Instituto Helena Antipoff – Centro de Referência em Educação Especial e, quem foi Helena Antipoff, qual sua

contribuição para a educação brasileira. Discuti-se também sobre a formação continuada oferecida que, nada mais é, do que formas estruturadas de formação que são oferecidas ou voluntariamente procuradas pelo professor. Um profissional consciente de seu papel está sempre se atualizando, buscando novos saberes para repassá-los a seus alunos.

Capítulo 1

1.2 - Histórico da Educação Especial

Desde os primórdios, alguns médicos e pesquisadores buscaram investigar o que era a “deficiência”, pelo simples fato de que não acreditavam que os deficientes fossem pessoas demoníacas, como pregava a Inquisição Católica no final da Idade Média e início da Idade Moderna. Por causa dessa visão preconceituosa a Inquisição chegou a sacrificar milhares destas pessoas.

Os primeiros a intercederem contra essa visão equivocada foram, principalmente, médico e alquimista Philipus Aureolus Theophrastus Bombastus Von Hohenheim, conhecido como Paracelcus e Jerônimo Cardano filósofo, médico e matemático do século XVI. Eles diziam que a deficiência mental poderia acontecer por fatalidade hereditária ou congênita e até por problemas médicos. Com isso passaram a chamar estas pessoas de cretinos, idiotas ou amentes; eles não acreditavam que essas pessoas pudessem ser educadas.

Aproximadamente um século depois, no século XVII, Thomas Willis declarou com firmeza que os idiotas ou outras deficiências eram alterações na estrutura do cérebro, ele foi o primeiro a descrever a anatomia do cérebro. A partir dessa descoberta, os distúrbios passaram a ser vistos de outra forma, deixando de ser uma abordagem fanático-religiosa, para se tornar argumentos científicos.

Outro médico importante nessa trajetória da deficiência, quase duzentos anos depois, foi Esquirol que em 1818 diferenciou a demência (doença mental) da amência (deficiência mental). Segundo ele, quem tinha demência era considerado como louco e a amência era considerado como idiota. Outra diferença feita por Esquirol foi entre a idiotia, definida como ausência de desenvolvimento intelectual desde a infância, devido a carências infantis ou condições pré e perinatais; a confusão mental entendida como condição passageira de incidência mais ou menos geral e a loucura caracterizada pela perda irreversível da razão e suas funções.

Em 1824 o discípulo de Esquirol, Belhomme definiu a deficiência mental em duas categorias a idiotia e a imbecilidade demonstrando, a partir daí, que os deficientes mentais poderiam ser educados de acordo com seu grau de comprometimento.

Segundo Edouard Seguin médico fisiologista que discutia as questões pedagógicas da deficiência mental, sendo o primeiro a indicar as causas orgânicas, hereditárias ou não, ambientais e psicológicas como característica específica da idiotia: "... qualquer que fosse o gênero da deficiência, o indivíduo poderia ser educado" (Correa apud Seguin, 2005, p: 22) > *mas está citado na bibliografia*

Durante todo esse percurso até o século XIX, vários nomes foram dados para o atendimento educacional aos deficientes, como a Pedagogia dos anormais, a Pedagogia teratológica (estudo das monstruosidades), a Pedagogia curativa ou terapêutica, a Pedagogia da assistência social e a Pedagogia emendativa.

A educação dos deficientes, por volta de 1900, era considerada mais um problema pedagógico do que clínico. Nesta mesma época, surgiu a médica e educadora Maria Montessori dando ênfase aos materiais didáticos e procurava, através uma nova metodologia, melhor atender as peculiaridades motivacionais de cada aluno.

De acordo com Montessori citado por Correa:

o método não deve limitar-se apenas às formas de ensinar repertórios educacionais, mas também alcançar a pessoa do educando, seus níveis de aspirações, seus valores e sua auto-estima (Montessori apud Corrêa, 2005, p: 24). > *mas está citado na bibliografia*

Apenas no século XX os deficientes começaram realmente a ter uma educação em instituições especializadas. Mas mesmo havendo uma evolução na educação e em relação aos deficientes, os preconceitos ainda eram muito grandes; as pessoas sem informação tinham medo e vergonha dos mesmos. Com as transformações culturais, sociais, econômicas e filosóficas no decorrer do século é que se passou a ter outra visão sobre os deficientes, permitindo-se o contato afetivo, físico e social.

Podemos reparar que nessa sucinta trajetória da Educação Especial, em específico sobre a deficiência, teve como marco os grandes progressos na área Médica, a compreensão sobre as deficiências e na área Pedagógica, inovou-se métodos e a preocupação com a escolarização dos deficientes. > *mas está na bibliografia*

De acordo com Mazotta (1999), em seu estudo sobre a evolução da Educação Especial no Brasil, podemos verificar que os fatos mais marcantes, aconteceram no período de 1957 a 1993. Especificando melhor encontramos as seguintes datas.

1957 – Foi criada a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Instalada no Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro que tinha por finalidade promover, as medidas necessárias à educação e à assistência em todo território nacional.

1958 – Foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC) na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo era oferecer oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão. Entre as atividades, estavam o treinamento, a especialização de professores e de técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais.

1960 – Tem início no Rio de Janeiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), sua finalidade era promover a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças retardadas e de outros deficientes mentais.

1971 – Com a aprovação da Lei nº. 5.692/71, que em seu Art. 9 previa “tratamento especial aos excepcionais”, muitas foram as ações desenvolvidas com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de nível fundamental e nível médio. Os dois documentos se complementavam e essa área passou a ser objeto de atenção do MEC e do Conselho Federal da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 dedicou um capítulo à educação dos excepcionais e a Lei nº. 5.692/71 colocou a questão como um caso do ensino regular.

1972 – Foi formado um grupo que recebeu o nome de Grupo-Tarefa da Educação Especial, este tinha por objetivo planejar a política e as linhas de ação na área da educação de excepcionais. O Grupo-Tarefa trouxe James Gallagher, ao Brasil, para a elaboração de um relatório sobre as propostas de estruturação da Educação Especial. Tal relatório foi responsável pelo órgão de atendimento aos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

1973 – Com a criação do Cenesp, foram extintas as Campanhas Nacionais, tanto para a educação dos cegos quanto para a educação e reabilitação de deficientes mentais. O acervo financeiro e patrimonial das campanhas, o pessoal e patrimonial do Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos passaram a pertencer ao novo órgão.

1975 – Foi aprovado pelo Regime Interno, na Portaria nº. 550, de 29 de Outubro de 1975, a organização, competência e atribuições do CENESP. A finalidade e a competência do CENESP foram detalhadas no Art. 2, em seu parágrafo único, nos termos a seguir.

O Cenesp tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade e obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazotta apud Corrêa, 1999 p 56).

1990 – Com a transferência do órgão de Educação Especial para Brasília, o poder político sobre a Educação Especial foi deslocado para a Capital Federal. Com a reestruturação do Ministério da Educação, foi extinta a Sespe e as atribuições relativas à Educação Especial passaram a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Foi incluído nessa Secretaria o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE).

1992 – Houve uma reorganização dos Ministérios e a Secretaria de Educação Especial foi novamente ativada, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto.

Segundo (Mazotta (1999):

É importante observar as diferentes posições que a Educação Especial assumiu na estrutura administrativa do Governo (MEC) em dois anos (1990-1992). Ora departamento, ora coordenação, ora secretaria, cada uma com deferentes implicações políticas e conseqüências particulares nos campos financeiros, administrativo e pedagógico, concorrendo muitas vezes para a ineficácia de ações de longo prazo (Mazotta apud Corrêa, 2004, p: 48).

Além dessa trajetória da linha do tempo sobre a Educação Especial, mas em específico sobre a deficiência, houve também alguns acontecimentos internacionais que marcaram a história da Educação Especial como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção sobre os Direitos da criança (1989) e a Declaração de Salamanca (1994).

Começando pelo movimento internacional mais importante dos últimos séculos, a Declaração Universal dos Direitos do Homem foi adotada pela ONU

(Organização das Nações Unidas) por garantir a educação para todos independentemente de qualquer condição social ou origem. A seguir serão destacados alguns trechos:

Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Este valor é inerente a sua natureza e às potencialidades que traz em si.

Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido, tanto para as pessoas normais e para as ligeiramente afetadas como, também, para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações pluridirecionais. Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas que sejam, de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal.

Todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação; de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar as experiências que lhes são oferecidas para desempenhar sua função social como pessoa e membro atuante de uma comunidade.

Todo ser humano, por menor contribuição que possua dar à sociedade, deve fazer jus ao direito de igualdade de oportunidade, que lhe assiste como integrante de uma sociedade.

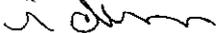
Todo ser humano, sejam quais forem as condições de vida, tem direito de ser tratado com respeito e dignidade (Brasil apud Corrêa, Seesp, 1995, p.: 7-8).

*esta ora ki' keli vayan
pra*

Um outro marco também importante foi o da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Neste documento, os direitos dos portadores de necessidades especiais estão contemplados no quinto princípio, levando os educadores, em geral, a assumirem a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e como seres sociais. Correa (2004) *esta ora ki' keli vayan* citando o artigo 23, da referida Convenção, prescrita pela Secretaria de Educação Especial/MEC, destaca que:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais. Eles também, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada. Esta deve ser adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados.

Atendendo as necessidades especiais da criança deficiente, a assistência prestada, conforme disposto no parágrafo 20 do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que

cuidem da criança, e visará assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a mais completa integração social possível e o maior desenvolvimento individual factível seu desenvolvimento cultural e espiritual. (Brasil apud Corrêa, 1995, p: 8-9). 

O último documento nesta área que serve como referência maior é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca localizada na Espanha, esta serviu como sede no período de 07 a 10 de Junho de 1994 para o evento. Nesta Conferência uma Declaração foi elaborada e ficou conhecida como Declaração de Salamanca e é o mais importante documento das últimas décadas relacionado à Educação Especial e tinha como objetivo promover a educação para todos, e buscar analisar as políticas educacionais com foco na educação integradora e capacitar às escolas para atender as crianças com necessidades educativas especiais.

A Secretaria de Educação Especial quando dá destaque à Declaração de Salamanca, afirma que:

Todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimento.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades.

As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

As escolas regulares, com essa orientação integradora, representam os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade integradora e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (Brasil apud Corrêa, Seesp, 1995).

Além da trajetória e dos acontecimentos internacionais relacionados à Educação Especial, temos o marco legal e atual da inclusão escolar explícito na lei nº. 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996, que traz em seus artigos 58, 59 e 60 as principais diretrizes para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, diz a lei:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Referindo-se a nova LDB e as necessidades educativas especiais; a inclusão educacional não deve ser entendida como o simples ato da aceitação da matrícula de um educando na escola regular. Conforme preceitua a LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Dessa forma, a conceituação de educação é abrangente, não sendo simples sinônimo de ensino; o que nos remete para perceber que, da mesma forma, o sentido de inclusão é amplo e se ancora fundamentalmente nos princípios e valores que a sociedade vem construindo com grande esforço, no sentido do respeito à diversidade, onde todas as pessoas sejam valorizadas como construtores da sociedade, de sua história e, principalmente, que tenham acesso aos direitos básicos e fundamentais da vida.

Em sentido amplo, o novo paradigma da inclusão se faz pela consciência de que não se pode mais aceitar a exclusão. A inclusão é um processo a ser construído e em se tratando de inclusão escolar ela deve se dar em conjunto com a família, comunidade, as agências sociais de educação e, em especial na escola, que adquire um significado maior, pois é formadora de opiniões.

1.3 - A Educação Especial no Município do Rio de Janeiro

A Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) possui um órgão que é responsável pela educação especial no município, o Instituto Helena Antipoff (IHA). A este órgão compete, no que diz respeito à educação especial, o acompanhamento ao que se desenvolve nas escolas e a orientação e formação em serviço dos profissionais envolvidos neste trabalho. Este Instituto é responsável por um centro de referência em educação especial, que conta com serviços e projetos, e tem como proposta, produzir conhecimentos específicos, elaborar recursos e buscar alternativas novas e mais adequadas para o melhor atendimento do aluno matriculado na rede municipal de ensino. Entre outros setores, conta com o centro de transcrição em Braille, oficina de dança, o projeto de teatro, a brinquedoteca e a informática educativa.

A formação continuada organizada pelo IHA abrange, de forma mais sistemática, os professores ligados diretamente à educação especial, procurando também promover reflexões e fornecer subsídios para os professores do ensino regular que atuam com alunos integrados. As estratégias de formação em serviço é composta de seminários, palestras, reuniões para trocas de experiências, oficinas, cursos e qualquer outra forma de formação continuada.

Os professores da rede ao se apresentarem para exercer a docência no ensino especial fazem uma entrevista, realizada por profissionais do IHA, onde há esclarecimentos sobre o trabalho. Em seguida, são encaminhados para um estágio de observação, em geral de uma semana, em turmas regidas por professores com mais experiência.

A rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, está passando por um processo de reestruturação, tem ampliado e reformulado o trabalho em educação especial, por meio do IHA. O grande desafio é manter um diálogo constante com o sistema regular de ensino, pois não há como estabelecer propostas de integração e inserção escolares, sem que o ensino regular seja envolvido e se comprometa com a qualidade de ensino de todos os alunos da rede.

No contexto escolar, as deficiências, condutas típicas ou altas habilidades passam a ser traduzidas como necessidades educativas especiais como já foi mencionado diversas vezes; as características das pessoas deixam de ser focalizadas como fator preponderante e o que se propõe é trabalhar com aquilo que o sujeito apresenta como possibilidades.

A prática educativa destaca um investimento no potencial do aluno, não se concentrando no diagnóstico mas no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Numa proposta pedagógica que considere os processos cognitivos, que valorize as relações de troca, que apresente a oportunidade de aprendizagem através de variadas linguagens e meios, as necessidades do aluno não ficam tão acentuadas. Em contrapartida, um meio escolar que apresente procedimentos de repetição e memorização, acabam fazendo com que as necessidades dos sujeitos possam ser desconsideradas, tornando-se mais acentuadas.

Em decorrência da necessidade, a escola tem por função viabilizar respostas educativas, que são meios de atender àquilo que é diferente no aluno. Respostas educativas seriam então, um conjunto de estratégias, recursos, intervenção pedagógica que a escola busca e viabiliza para que cada aluno tenha garantido o seu processo de aprendizagem escolar.

Nas palavras da Secretaria:

“As decisões que revertem em respostas educativas aos alunos com necessidades educativas especiais devem possuir características peculiares mas sempre vinculadas à expansão ou abertura do processo de concretização do currículo” (SME/RJ, 1996 P.197).

está na biblioteca
pro

As adaptações curriculares propriamente ditas são adequações “desde o planejamento, feitas nos objetivos, conteúdos, atividades, estratégias de avaliação em um, alguns ou quase todos os componentes curriculares” (SME/RJ, 1996 p.201). *idem*

Para um aluno que é cego e que não é alfabetizado, e terá que fazê-lo em Braille, por exemplo, essa é uma adaptação curricular específica, pois o aluno aprenderá a ler e escrever um outro sistema.

As adaptações de acesso ao currículo implicam a eliminação de barreiras e se dão através de adequações físicas, materiais e comunicacional, como a necessidade de rampas, rebaixamentos, alargamentos das portas para a passagem das cadeiras de rodas ou como a transcrição para Braille dentre outros.

A partir destes esclarecimentos, podemos situar as várias modalidades de atendimento existentes. A respeito desses serviços, a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) *→ em este caso é o sistema* estabelece que as modalidades de atendimento educacional “são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados” (p.18-19). As modalidades de atendimento existente hoje sob a responsabilidade da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro são: classes hospitalares, escolas especiais, classes especiais, salas de recursos, professores itinerantes e pólos de educação infantil.

Capítulo 2

Inclusão escolar

A inclusão escolar tem provocado uma série de debates, discussões, congressos e seminários, seja no poder Público, nas Universidades, nos Órgãos responsáveis pelas Políticas Educacionais, nos sindicatos, nas associações, nas organizações não-governamentais, e em todos esses lugares, a preocupação com a inclusão escolar está sendo cada vez mais problematizada.

Mas, para transformar a realidade atual no que diz respeito à inclusão escolar, temos que diagnosticá-la, interpretá-la e conhecê-la mais a fundo. Diante desse contexto, surge então a necessidade de uma proposta educacional que retirasse todas as pessoas, sem exceção, do estado de ignorância, pois somente assim, os “excluídos” poderiam receber os estatutos de cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres.

Em relação às pessoas excluídas a Declaração de Salamanca, afirma que:

São consideradas populações excluídas, portadores de necessidades educacionais especiais, crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 1994 p.17).

A inclusão deve ser vista por meio de um projeto coletivo, onde a escola deve desenvolver sua prática a partir de relações dialógicas envolvendo os educadores, a família e a comunidade. Uma prática que deve estar calcada numa filosofia que confira a todos igualdade de valor e que respeite as diferenças individuais.

Para tanto, quando o tema sobre inclusão começou a ser abordado, diversas reuniões e conferências foram realizadas no mundo todo com o intuito de discutir o panorama da educação e propor soluções para que se pudesse oferecer educação de qualidade para todos. Como o resultado desses encontros, surgiu uma série de documentos, declarações, leis e normas jurídicas produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a questão da necessidade educacional especial.

Dentre estas, como já foi feita referência anteriormente, está a Declaração de Salamanca é o documento mais divulgado, pois retoma alguns pontos de outros referenciais importantes, como a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais e a inclusão da educação especial dentro da estrutura da “escola para todos” (ou regular). Este documento reconhece a necessidade de uma reformulação na política educacional, e oferece encaminhamentos para as diretrizes básicas e linhas de ações, no sentido de promover uma aprendizagem com qualidade a toda diversidade.

A Educação Especial, por sua vez, até então, se caracterizava como um sistema educacional paralelo ao ensino regular, responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência mental, auditiva, visual, física, superdotados e condutas típicas, devido o fato da escolarização acontecer em escolas ou classes especiais.

Entretanto, a Declaração de Salamanca defende que a Educação Especial passe a ser absorvida pelo sistema regular de ensino; aqueles que antes estudavam em escolas especiais deverão ser absorvidos pelas escolas regulares, em salas inclusivas junto com alunos sem qualquer tipo de necessidade especial.

Coll, Palacios & Marchesi (1995), quando fazem referência ao significado do conceito de “necessidades educacionais especiais” dizem que:

Em linhas gerais, isso quer dizer que o mesmo (o aluno) apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade (p.11).

As necessidades educacionais especiais são exigências específicas que se relacionam inclusive àqueles alunos que apresentam capacidade ou dificuldade elevada em sua aprendizagem. Não significa que estes alunos tenham, necessariamente, alguma deficiência vinculada, são alunos que se tornam especiais quando apresentam necessidades educacionais em um dado momento de sua escolaridade. Portanto, elas podem ser temporárias ou permanentes.

A Declaração de Salamanca ^{2) indica que há diferenças} (1994) aborda o termo necessidades educacionais especiais da seguinte maneira:

... a expressão 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares. (...) Neste conceito, terão que se incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Brasil, 1994, p.15).

De acordo com a terminologia Peter Mittler (2003) diz que “A *terminologia “necessidades educacionais especiais” sobreviveu tanto tempo porque não é fácil encontrar um substituto aceitável para ela e também porque está incorporada à legislação*”.

Muitos ainda acham que a inclusão é uma “utopia”. A utopia sempre é algo a realizar, é um projeto para o futuro ou um sonho. Mas, na medida em que o conceito de inclusão vai sendo disseminado e melhor compreendido, ele pode vir transformar os valores da nossa sociedade. Toda grande mudança pode começar por uma utopia. A “causa” defendida pelas pessoas com necessidades educacionais especiais é de todos aqueles que lutam pelo bem estar geral, de igualdade de direitos e valores da humanidade.

Existem diversas Leis, Portarias, Resoluções e Decretos que garantem ao aluno com necessidades educacionais especiais o direito de freqüentar uma classe regular e de receber as adequações cabíveis:

- A Portaria número 1.793, de dezembro de 1994, que surge da necessidade de complementar a formação dos docentes e outros profissionais que interagem junto a pessoas com necessidades educacionais especiais.
- A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda em seu quinto capítulo a Educação Especial, definida como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino. Esta lei determina que cabe aos sistemas de ensino oferecerem aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos a fim de atender às necessidades dos alunos. Ainda deve ser assegurado ao aluno o apoio de profissionais especializados para atendimento e, os professores do ensino regular devem ser capacitados para integrar esse aluno com necessidades educacionais

especiais em sua sala de aula. E, para a efetiva integração ocorrer, deve haver a educação especial para o trabalho, além do acesso igualitário aos benefícios de programas sociais disponíveis.

- Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, foram elaborados com o objetivo de respeitar a diversidade e simultaneamente criar referências nacionais comuns às regiões. Nos Parâmetros são tratadas questões como: as necessidades educacionais especiais, superdotação, deficiências, adaptações curriculares, níveis de adaptações, diversificação curricular, sistemas de apoio, avaliação e promoção. É um documento destinado aos educadores e que serve para sua atualização e como subsídio para reflexão, planejamento e análise de materiais e recursos.
- A Portaria 319, de 26 de fevereiro de 1999, que institui a Política de Diretrizes e Normas para o Uso, Ensino, Produção e Difusão do Sistema Braille.
- O Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei número 7.853 de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, faz considerações sobre os conceitos de deficiência, deficiência permanente e incapacidade; categorias de deficiências (física, auditiva, visual, mental e múltipla); estabelece princípios a serem seguidos, que estão de acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos. Esta Política fixa diretrizes, objetivos e instrumentos a serem seguidos nos seguintes aspectos institucionais, equiparação de oportunidades, na saúde, educação, habilitação e reabilitação profissional, acesso ao trabalho, à cultura, ao desporto e ao lazer, políticas de capacitação de profissionais especializados, acessibilidade para a utilização de bens e serviços e a criação do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência.
- A Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas e critérios básicos necessários à acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, através da eliminação de barreiras arquitetônicas em vias e espaços públicos, mobiliários urbanos, construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação.
- A Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e tem um capítulo sobre Educação Especial, onde constam o

diagnóstico, as tendências, as diretrizes, os objetivos e as metas, dentre os quais se destacam o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino; melhoria da qualificação dos professores de ensino fundamental para atender melhor a essa clientela; uma política eficaz de acesso à educação como responsabilidade da União, dos Estados e Municípios; garantia de vagas no ensino regular aos diversos tipos de deficiência; formação de recursos humanos para crianças com necessidades educacionais especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil e escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, assim como instituições especializadas e de outros tipos como uma prioridade no Plano Nacional da Educação, dentre outras deliberações.

- A Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determina que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos e que é função da escola organizar-se para os atendimentos dos educandos com necessidades educacionais especiais, bem como criar e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que sustentem o processo de educação inclusiva.

Diante de todo esse aparato legal de leis, decretos, portarias e resoluções, seria lógico pensar que há o cumprimento das mesmas. Mas será que isso está realmente acontecendo?

Teoricamente concorda-se com as disposições feitas sobre a necessidade de adaptações, e as mudanças que a escola deveria fazer e, inclusive, sobre a urgência de capacitação dos profissionais que irão atuar junto do aluno. O cuidado que se deve ter com as práticas inclusivas, é que ela não se torne o que antes era chamado de integração em que o aluno ocupava um lugar físico dentro de uma classe regular sem, contudo, fazer parte das atividades ali desenvolvidas, sem ser reconhecido como alunos iguais e como indivíduos capazes, e desperto de sua deficiência ou necessidade especial.

Para combater ^{esta} está prática de segregação e exclusão a que são submetidas às pessoas com deficiência no âmbito interno da escola, surge a idéia de integração que, segundo Sasaki (1997):

No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social, etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano edifícios, transportes, etc.) (...) desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor, etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência (p.35).

Embora entranhadas dos princípios de igualdade de oportunidades, de respeito às diferenças e inserção plena das pessoas com deficiência em todas as atividades sociais, a integração não conseguiu propiciar a verdadeira igualdade de oportunidades. Somente alguns, considerados mais capazes de superar e adaptar-se às barreiras físicas e atitudinais da sociedade conseguiram integrar-se. Não houve mudanças no contexto social, político e ideológico para que a integração ocorresse efetivamente.

Almejar uma educação que abranja todas essas pessoas com necessidades educativas especiais implica em uma ação baseada no princípio da não segregação, em outras palavras, da inclusão de todos, quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. No entanto, para a conquista de uma educação escolar que não exclua qualquer educando, particularmente os portadores de deficiência, é preciso que se entenda que a inclusão e a integração não se concretizam pela simples retirada dos serviços ou auxílio especiais, e até mesmo como já foi dito o simples ato de colocar o educando em sala como se fosse um objeto. O ponto fundamental é a compreensão de que o sentido de integração pressupõe a ampliação da participação nas situações comuns para indivíduos e grupos que se encontravam segregados.

O que é mais comum de se observar é que a escola, isto é, os professores e a direção da escola estão paralisados, sem saber o que fazer para melhor amparar o educando que necessita de cuidados especiais em sua educação.

Enquanto teoricamente segundo Marques e Marques (2003):

A escola inclusiva constitui uma proposta dentro de um paradigma capaz de resignificar as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A escola inclusiva contribui para uma significativa mudança na postura do professor e para a construção de um novo perfil da escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real. (Marques, 2003, p.236).

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para com essas pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos e formulações de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Se por um lado, torna-se difícil estabelecer um limite entre o desinteresse pelo assunto e a pouca divulgação ou o pouco conhecimento que a população em geral e mesmo os docentes têm acerca da Educação Especial e das reais necessidades de sua clientela por outro, se faz necessário que medidas objetivas, estratégias e práticas sejam efetuadas para que essas crianças realmente façam parte da escola. Sabe-se que não se pode recusar a matrícula destes alunos, mas as adaptações necessárias a esse novo modelo de escola, que cabe à instituição fazer para recebê-lo, parecem ignoradas. Seria propositalmente?

Existe um sentimento de apreensão com relação a maneira como a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais vem sendo feita, pois eles parecem estar muitas vezes desamparados, apenas preenchendo um lugar na classe regular, sem que ocorra a aprendizagem necessária.

Como pode ser observado na fala de uma professora, colega de faculdade: "A lei diz que temos que recebê-lo (o aluno), nós vamos receber, mas não sei o que fazer com ele". Foi uma frase triste, mas de quem será a culpa? Da própria professora ou do sistema de ensino?

Pela expressão verbalizada acima, pode se perceber que o aluno com necessidades educacionais especiais é recebido como um ser diferente, e que não consegue aprender, e o que não pode realizar. O foco do problema está sempre na deficiência, naquilo que "não pode", "não consegue" e "não aprende". As limitações

do aluno são enfatizadas, seus fracassos são sempre lembrados. Já seus progressos... estes são subestimados por serem considerados insignificantes ao se comparar com os de outros alunos. Quando as capacidades daqueles não são estimuladas, assim cria-se um círculo vicioso que parece condenar sempre esses alunos como inaptos.

Tenta-se compreender a situação, uma vez que a escola apenas sabe que vai receber esse alunado, mas não tem a devida preparação para fazê-lo de forma adequada. As Leis são sancionadas, aprovadas e só se sabe que devem ser cumpridas; a maneira de fazer isso acaba se tornando muito particular de cada escola, pelo fato das mesmas não terem uma preparação adequada de cumprir com as exigências proposta, com isso muitas aplicam a teoria do "achismo": Uma determinada escola acha que funciona da maneira A, outra entende que deve ser aplicada da maneira B. Não havendo um suporte que indique o caminho correto a seguir nos termos da inclusão, torna-se penoso também para a escola que ela retribua com uma educação de qualidade para esse alunado.

Uma situação que agrava ainda mais esse quadro é a falta de comunicação entre a família, a escola e os profissionais que prestam atendimento a esse aluno. Na maioria das vezes, a escola não sabe se o aluno tem um diagnóstico; a escola não procura a família para saber se o aluno tem algum tipo de orientação ou não, a família, em sua grande maioria, são de classes menos favorecidas e demonstra pouca preocupação com a situação escolar desta criança.

O aluno tem o direito de receber uma educação de acordo com as suas necessidades educacionais especiais.

A função da escola é adaptar-se às necessidades deste aluno, e não o inverso.

Como se faz para evitar maiores prejuízos dos que os já percebidos e reverter o quadro atual da "inclusão excludente" quando se vive em um verdadeiro desencontro entre o poder público, as instituições de ensino, os professores e a família é uma questão que inquieta a todos, e cuja resposta todos anseiam por saber.

Podemos encerrar este capítulo com uma afirmação de Mazzotta (1998) que nos leva a refletir:

Muitos outros pontos deveriam aqui figurar, entretanto, parece-me importante, neste momento, reiterar que as atitudes da escola frente à inclusão, à integração e à segregação dos educandos com

*esta é a
bibliografia*

necessidades educacionais especiais dependem, essencialmente, da concepção de homem e de sociedade que seus membros concretizam nas relações que estabelecem dentro e fora do ambiente escolar.

Capítulo 3

Formação inicial do professor

A função específica da escola, como instituição social, é a socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade. Dessa maneira, oferece aos alunos, instrumentos que possibilitam sua participação na luta para a transformação da sociedade brasileira que, de maneira desigual e injusta distribui a riqueza social.

Por essa razão, a mediação do professor na prática educativa é fundamental para explicitar a finalidade sócio-política da educação. Isso implica uma formação docente com sólida fundamentação teórica, consciência da realidade e instrumentalização para intervir na realidade atuante.

Numa pequena retrospectiva, faz-se necessário levantar dados sobre a formação de professores no período que abrange 1930 aos dias atuais. Segundo Pimenta (1988, p.38):

A formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data do século passado, quando em 1883 foi criada a Escola Normal de Niterói – RJ, seguida da criação de uma dezena de outras, até o final do século. Todas eram escolas públicas e foram criadas nas capitais dos seguintes Estados: Bahia, Pará, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Sul, São Paulo, Mato Grosso e Goiás.

*foi brevíssimo
os primeiros
de mulheres no século XIX*

Nessa época, a Escola Normal era destinada exclusivamente aos homens, pois o papel da mulher se resumia às tarefas do lar. Somente no século XX as mulheres começaram a freqüentar as escolas, em particular a Escola Normal. A partir da década de 30, a Escola Normal se expande, com a finalidade de formar professores para atuar no ensino primário vigente na época seletivo e elitista.

Sendo assim, a escola que mais se expandiu foi a profissionalizante e era destinada a atender às classes menos favorecidas. O currículo e os conteúdos da Escola Normal estavam voltados para a formação das mulheres da classe burguesa, que não exerceriam a função de professoras e sim, cumpriam seu destino social de mães e esposas. A docência ficava destinada às mulheres que porventura não conseguissem um casamento e a estas era exigido vocação, carinho e desejo de trabalhar com crianças.

Essas professoras exerciam o magistério, baseadas em um aluno ideal, fruto da educação liberal tradicional. Esse aluno “ideal” procedia de classe social média alta, dotado de pré-requisitos e estrutura familiar que favorecia a aprendizagem. A escola era, portanto, destinada às crianças de “boas” famílias e o trabalho da professora consistia somente na transmissão dos conteúdos na sala de aula e estes saiam assimilados pelos bons alunos. Os alunos que não se encaixavam neste ideal de bom desempenho eram, naturalmente, excluídos da escola.

Em 1932, com a criação dos Institutos de Educação, ampliaram-se as finalidades da Escola Normal; além da formação de professores primários, cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores formados. Elitizavam-se, assim, ainda mais, as Escolas Normais. Estes Institutos traziam em seu bojo novas experiências didático-metodológicas, mas não incorporavam as mudanças sociais em ocorrência no ensino primário. Desta maneira, os currículos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação avançavam, permanecendo inalterados e distanciados de uma realidade que alastrava progressivamente o ensino primário, revelando-se insuficientes e inadequados como formação de professores que fossem capazes de ensinar o mínimo dos saberes necessários às crianças oriundas das camadas mais pobres que iniciavam seu acesso à escola.

As Escolas Normais e os Institutos de Educação, no período entre os anos 60 e 70, continuam a formar os professores primários, não sofrendo alterações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61. Conforme sinaliza Pimenta (1988), decorrente da expansão da clientela do ensino primário, também houve um significativo aumento do segmento da classe média à Escola Normal. Dessa maneira, a profissão de professora que era vista como um privilégio à emancipação feminina, passa a sofrer pressões características da classe média assalariada e essas mesmas professoras começam a trabalhar por até dois períodos agora para manter a família. Isso foi provocando a deterioração do trabalho na formação da professora evidenciando as dificuldades para exercer a profissão e os requisitos mais necessários a um bom ensino, como a dedicação que foi se perdendo.

Essa degradação da formação de professores, cujas raízes são econômicas e sociais, levou, também, a perda do prestígio social e do status que a profissão concedia. Nas palavras da autora:

Como já afirmaram vários autores, no capitalismo interessa manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz às exigências dos interesses do capital – adestrar minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos (Pimenta, 1988, p.41).

A partir da década 70, com a lei nº. 5.692/71 a Escola Normal e o Instituto de Educação desaparecem, dando lugar a Habilitação ao Magistério, habilitação profissional do 2º grau. A lei, porém, não modifica os conteúdos e a organização proposta e não atende às reais necessidades da clientela do antigo primário. Nessa lei, pode-se destacar os pontos cruciais que ajudaram a impulsionar a precariedade do ensino que parece prevalecer até os dias de hoje.

O período do final da década de 90 até os dias atuais foi marcado pelas discussões, questionamentos e novas diretrizes para a formação de professores, tanto os formados nos cursos em nível superior, quanto os docentes que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Entre tantas justificativas a que mais se fortificou foi a que se apoiou em dois aspectos básicos: 1) as evidências apontavam à má formação dos professores como responsável pelo fraco desempenho do sistema de educação básica, especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental; 2) e o entendimento que a Lei 5.692/71, ao promover a reforma educacional, transformando o curso Normal em nível médio no contexto das habilitações profissionais de nível médio, provocou determinantemente uma queda da qualidade da formação oferecida, privilegiando mais o aspecto instrumental da formação do professor, em detrimento de uma formação teórica sólida, que garantiria o sucesso do professor no enfrentamento das diversas questões que surgem na prática diária nas escolas da rede pública de ensino.

Com a promulgação das novas diretrizes estabelecidas pela Lei 9.394/96, ficou evidente que, num curto prazo, poderia ocorrer à extinção do curso de magistério, visto que a mesma lei prevê que a formação dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deverá ocorrer em nível superior, em Instituto Superiores de Educação ou em Escolas Normais Superiores.

Pimenta (1988) reafirma a importância da educação escolar no processo da transformação da sociedade e enumera alguns pontos de estrangulamento na Habilitação ao Magistério:

É uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria; Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente; É uma habilitação de “2ª categoria”, para onde se dirigem alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais “status”; A disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta. Comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação. O que na prática se traduz em “ensinar-se superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto”; Não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a Formação – que profissional se faz necessário para alterar a situação que aí está? – e entre o 3º Grau (Pedagogia) que forma professores para a habilitação ao Magistério (p.42).

Conforme exposto anteriormente pela autora, justifica-se que para reverter a precariedade da educação escolar nas quatro séries iniciais, seria necessário investir muito nos cursos de formação, de maneira a assegurar que o professor desenvolva uma consciência perspicaz da realidade na qual irá atuar, bem como uma sólida fundamentação teórica e consistente instrumentalização para interferir e transformar a realidade. Além disso, a garantia de que profissionais bem formados possam ingressar e permanecer no magistério, através de uma política que garanta as condições de se exercer esse magistério como profissão.

Em pleno vigor da Lei 5.692/71, juntamente com as mudanças ocorridas nos cursos de formação de professores, houve uma destruição do ensino brasileiro que afetou toda a estrutura curricular, cujo dismantelamento tem seus efeitos sentidos até os dias atuais. Ainda há, nos currículos escolares atuais, vestígios desse desmonte e a mesma forma ditatorial de se impor a organização do ensino, a prática pedagógica dos professores e, embora não seja de maneira ostensiva ou opressiva, deflagra-se de maneira sutil e enganadora, mantendo os mesmos princípios de legislações anteriores que relega o ensino público de 1º e 2º Graus, hoje Ensino Fundamental e Ensino Médio, ao mesmo descaso e abandono.

Até porque, hoje em dia, o currículo tem uma outra abrangência, ele transcende nossas expectativas; nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é percurso, é a caminhada que cada criança constrói dentro ou fora da escola, não está mais ligado apenas com as disciplinas que comportam o curso.

Currículo é uma prática, é expressão da função socializada e cultural de uma instituição no conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada (...) É uma prática em que se estabelece um diálogo entre agentes sociais, educando e educadores (Brasil, SME, 1994).

Como o tempo passa, e as mudanças acontecem, a formação dos professores não é mais tão eficaz como deveria, este é um assunto muito complexo de se lidar, pois trata da formação de profissionais que muitas vezes em sua maioria se acham os superiores àqueles a quem ensinam e, às vezes, até os outros profissionais.

O sistema educacional tem demonstrado os sucessivos fracassos a que tem sido exposta à educação brasileira. Inúmeras tentativas vêm sendo realizadas no sentido de melhorar o nível dos processos de ensino e aprendizagem sem, no entanto, na maioria das vezes resultados satisfatórios sejam alcançados. Dentre esses fracassos podemos destacar a formação insuficiente dos profissionais de educação. Grande parte dos professores em exercício desempenha suas atividades a partir da precária formação recebida nos cursos Normal e até mesmo nos cursos de graduação superiores.

A escola que temos hoje no Brasil apesar de muitas décadas de crítica, prevalece ainda à idéia de que está aparentemente preparada para receber e trabalhar com alunos de boa capacidade cognitiva, sem problemas de saúde, que podem adquirir o material didático solicitado, que possuem uma família que os auxiliem em suas atividades escolares, ou seja, que poderão caminhar com êxito com ou sem o apoio da escola.

Nesse contexto, é necessário cada vez mais se discutir sobre a formação de nossos profissionais.

Segundo Santos (2002, p.158) encontramos:

Os documentos oficiais, emanados do poder central, tem destacado não apenas a necessidade de os docentes possuírem uma cultura geral que os situe no mundo contemporâneo, como também conhecimentos que lhes forneça uma visão ampla sobre o papel econômico, político e social da educação. Além disso, esses documentos/discursos do Ministério da Educação falam também em uma educação de qualidade, educação inclusiva, educação para a cidadania, com base em análises sobre a diversidade cultural e as desigualdades educacionais e sociais.

São várias as discussões que podem ser lembradas em relação as determinações legais elaboradas para a formação de professores, mas o que é ressaltado neste capítulo é a formação de professores para uma educação comprometida com a inclusão, especificamente para as pessoas portadoras de deficiência.

Em se tratando de leis, a atual LDB (1997) traz em seu artigo 59, inciso III, que:

os sistemas de ensino assegurarão professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

De acordo com Bueno (2002), a incorporação da Educação Especial no Brasil pelas Instituições de Ensino Superior teve seu início com a promulgação da lei nº. 5.692/71, na medida em que esse documento legal definiu que a formação de professores e especialistas para o ensino dos então primeiro e segundo graus de ensino fosse se elevando progressivamente. Em decorrência desta lei, o Conselho Federal de Educação baixou resoluções tornando obrigatória a formação de professores de Educação Especial em nível superior, mas como podemos constatar na realidade escolar isso não ocorre na prática.

Para Prieto (1998), o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a portaria nº. 1.793 que recomenda a inclusão de disciplina específica e conteúdos acerca dos portadores de necessidade especiais nos curso de terceiro grau, entretanto considera que a habilitação para trabalhar com alunos portadores de deficiência deveria ser contemplada em todo o Curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas, já que estes alunos especiais deverão estudar, preferencialmente, no ensino regular.

Tais determinações causam polêmica entre os profissionais da educação, por estes terem assimilado uma concepção equivocada sobre a formação de professores para atenderem aos alunos com necessidades educativas especiais.

Não se trata de formar um professor para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas desses alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles, identificando suas dificuldades, visando eliminar as barreiras existentes em sua relação com a escola.

Concordo com Almeida (2001, p.65) quando diz:

Quanto à formação de professores para a inclusão escolar entendemos que inicialmente se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a idéia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com experts ou com especialistas em educação especial; a idéia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e finalmente, a idéia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação a priori, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho.

As atitudes de rejeição são respostas de insegurança diante das novas exigências de mudanças, da necessidade de substituir o conhecido seguro pelo novo e desconhecido. Desta forma, para que se efetive de fato a inclusão é preciso mais do que garantia de vagas impostas por lei. É preciso que o professor reveja suas concepções, reflita sobre suas práticas e que a escola reestruture sua prática pedagógica e organização.

Quando pensamos na formação do educador devemos também pensar em uma escola que dê a todos a mesma formação básica, uma vez que no momento atual o que queremos formar, em primeiro lugar, é o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele "normal" ou "deficiente".

A educação especial não tem se constituído, em geral, como parte do conteúdo curricular da formação básica do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos com "necessidades educacionais especiais".

O profissional que trabalha com educação especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência a respeito de sua realidade e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna.

Na portaria de 27 de Dezembro de 1994, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto, mediante a necessidade de completar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades

especiais resolve, em Portaria nº. 1.793 publicada no Diário Oficial da União nº. 246 de 28 de Dezembro de 1994:

- Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de necessidades especiais”. Prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.
- Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional).
- Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Embora esses decretos e portarias oficializem o compromisso com a educação especial, muitas instituições de ensino de graduação ainda não se adequaram a essa nova realidade. Ainda existe uma grande escassez de professores especializados em temas referentes à inclusão escolar para suprir rapidamente essa demanda na formação de novos professores com conhecimentos nesta área, além da falta de recursos para contratação de novos professores para as universidades públicas para cursos de licenciaturas. A repercussão desse atraso no processo de algumas recomendações e exigências da lei é o adiamento no processo de inclusão social, impossibilitando milhares de pessoas com necessidades educativas especiais terem seus direitos garantidos, de maneira satisfatória.

Não se pode pensar isoladamente na formação do professor de Educação Especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito. Uma das discussões refere-se à qualidade do curso de pedagogia, pela importância dada à formação do professor, que deve constituir-se no eixo da reestruturação do curso.

Em relação a qualidade dos professores; há um aumento da população escolar que trouxe consigo um recrutamento em massa de professores, muitas vezes feito com recursos financeiros limitados e com candidatos sem qualificação. A falta de recursos, de meios pedagógicos e superlotação de turmas, traduziram-se numa degradação das condições de trabalho desses profissionais.

Agravando esse quadro, a escola deparou-se também, com a entrada de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar e isso coloca o professor diante de novas tarefas para as quais, muitas vezes, ele não está preparado.

Delors, ^(ano) em seu Relatório para a Unesco, fala sobre a Educação para o Século XXI, se referindo à formação de professores, que atenda a essa nova educação do novo século. Cita a importância da qualidade de ensino e da formação dos professores, pois é no estágio inicial da educação básica que se formam as atitudes das crianças em relação aos estudos e à imagem que faz de si mesma e da sociedade. O professor desempenha aí um papel decisivo, pois quanto maiores forem as dificuldades enfrentadas pelos alunos (pobreza, meio social difícil, doenças físicas) mais se exige do professor, que terá que recorrer as competências pedagógicas muito diversas e apresentar/usar qualidades humanas como: autoridade, paciência, humildade e carinho.

Caso o professor apresente uma formação deficiente ou pouca motivação, oferecerá ao aluno uma formação sem consistência, espelhada em sua precária formação, afirma Delors. ^(ano) A seguir, a descrição de algumas medidas para melhorar a qualidade e a motivação dos professores:

Recrutamento – melhorar a seleção, ampliando a base de recrutamento através de uma busca mais ativa de candidatos.

Formação inicial – estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, mas em especial os do secundário, tenham frequentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário

Formação contínua – desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. (...)

Professores de formação pedagógica – deve ser dada especial atenção ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possa contribuir para a renovação das práticas educativas.

Condições de trabalho – é preciso mais empenho em manter a motivação dos professores em situações difíceis e, para conservar no ensino os bons professores, oferecer-lhes condições de trabalho satisfatórias e remuneração comparável à das outras categorias de emprego que exigem um nível de formação equivalente. (...)

Meios de ensino – a qualidade da formação pedagógica e do ensino meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos

audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferecem grandes possibilidades. (...) (DELORS, 1999, p.159-161).

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, pensa:

(...) que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações. As medidas a tomar para recrutar os futuros professores entre os estudantes mais motivados, para melhorar a sua formação e incitar os melhores a aceitar os lugares mais difíceis, devem ser definidas em função das circunstâncias particulares de cada país. A adoção dessa medida é imperativa, pois sem ela não se poderá esperar melhoria numa área em que, contudo, seria bem necessária. (DELORS, 1999, p.159).

Encerrando este primeiro capítulo, pode-se configurar até aqui, muitas semelhanças entre as várias décadas em que a Escola Normal e, depois, Habilitação ao Magistério, esteve sob a mira da Legislação. Com o objetivo desta pesquisa é concluir se a Escola Pública atual é excludente ou includente, nota-se um forte traço de exclusão, tanto para os alunos das camadas populares freqüentadores desta mesma escola, como para os professores que iniciaram timidamente a carreira do magistério. Até os dias de hoje, a grande problemática da carreira do magistério é o acusado abandono por parte do Estado aos professores, categoria que perdeu seu status há muito tempo e ainda não conseguiu recuperá-lo, com salários deprimentes e condições de trabalho indignas.

Capítulo 4

4.1 - Instituto Helena Antipoff

O Instituto de Educação do Excepcional, foi criado em 10 de Dezembro de 1959, através da Lei 953, que a Secretaria Geral de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, com a finalidade de realizar todas as medidas que visassem a dar ao excepcional (como era chamado na época) assistência física, mental, moral, econômica e social. De acordo com a Lei, o Instituto de Educação do Excepcional iria concentrar suas atividade no campo da deficiência metal, estendendo-se depois às outras excepcionalidades, na medida em que os recursos fossem sendo disponibilizados e mediante o convênio com entidades especializadas.

Havia nesta Lei, um artigo que determinava que, até o ano de 1962, seriam ministrados cursos, com duração de um ano letivo, para preparar os profissionais que iriam atuar nestes setores.

O referido Instituto passou a funcionar, efetivamente, a partir do ano de 1965, após a nova organização do Estado da Guanabara em 1964, ano em que, através da Ordem de Serviço N/EEP n.º17, foram criados setores especializados na Subseção de ensino especial: setor de deficiência mental, setor de deficiência auditiva, setor de deficiência visual e setor de deficiência física.

O Governo do Estado da Guanabara baixou um decreto dando a denominação de Instituto Helena Antipoff ao então chamado Instituto de Educação do Excepcional.

O IHA inicia sua gestão, em 1975, mantendo como política educacional os preceitos da Constituição do Estado e, como filosofia da educação especial a interação do excepcional na comunidade, através da assistência médica e psicopedagógica.

Em 1976, ocorreu uma mudança no enfoque filosófico da educação especial que, além do foco na integração social do excepcional, passou a visar ao processo de integração na educação comum. As linhas gerais de planejamento apontavam para a expansão de oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais.

A preocupação com as atividades curriculares, em 1977, foi delineando uma especificidade de currículo para cada tipo de atendimento, ou seja, segundo a

clientela e os locais em que era atendida, dentro de um modelo tradicional, médico-psicológico. Existia uma base curricular para cada tipo de deficiência.

Em 1978, o planejamento elaborado pela Assessoria de Educação Especial do Departamento Geral de Educação e pelo IHA visava a atender à necessidade de compatibilização das ações desenvolvidas pelos profissionais de cada DEC - Distritos de Educação e Cultura, equipe criada após a nova estrutura de transferência do Estado da Guanabara para Rio de Janeiro, onde os serviços e demais funções dos órgãos e entidades da estrutura da Administração Municipal, vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A Secretaria Municipal de Educação, em 1979, propôs a avaliação do currículo escolar vigente, objetivando maior produtividade do Sistema Educacional. A educação especial passando por este mesmo processo, propôs para o ano de 1980 a mudança no modelo pedagógico, do tradicional médico-psicológico para o modelo comportamental, onde a ênfase recaía sobre o diagnóstico prescritivo.

O ano de 1980, marca um tempo de mudança. A partir da integração das ações no plano global de educação geral, coube ao IHA, dinamizar propostas com ênfase na alfabetização, tendo em vista a detecção de pontos de estrangulamento no Sistema Educacional que causavam a retenção na primeira série.

Segundo as orientações para o atendimento às turmas de primeira série e as classes de adaptação em 1981, a atuação da educação especial, através da equipe de dificuldades de aprendizagem, tinha um caráter preventivo. Não se tratava de classificar como excepcionais as crianças não consideradas aptas ao trabalho de primeira série. Pretendia-se através de um trabalho sistemático, evitar repetências e evasão durante a primeira série. A implantação desse serviço apoiou-se numa estratégia de supervisão, mais próxima dos professores, constituindo-se num treinamento em serviço.

Continua em 1982 o trabalho nas turmas das séries de educação especial, com a finalidade de reintegrar o aluno à segunda série do ensino comum. Este trabalho teve como princípio a certeza de que todas as pessoas podem aprender, desde que se lhes proporcionem tempo adequado e passos dosados, de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Durante esse período, observou-se grande preocupação com o desenvolvimento científico, metodológicos e novas técnicas.

Em 1983 foi retomada a reflexão sobre as mudanças na educação especial. Tais mudanças estão principalmente relacionadas ao processo de não-

aprendizagem. Muda-se o ensino e o foco do problema passa da criança para a equipe escolar. São os métodos e os procedimentos que estão inadequados às características de aprendizagem dos alunos. O IHA investe maciçamente em produção de material instrucional e acompanhamento pedagógico. Baseado nos princípios de integração e normalização, propiciando um ambiente menos segregativo.

São implantadas em 1984, no ensino regular, as classes de alfabetização, que visavam ao atendimento às crianças de seis anos que ingressassem no sistema regular de ensino.

Em 1985, com o término da Assessoria de Educação Especial, o IHA assumiu então as suas funções. Criou o GAI (Grupo de Análise Institucional), promoveu a integração dos Subprogramas, passando a funcionar com o Subprograma de Escolas e Classes Especiais e o Subprograma de Salas de Recursos e Unidades de Fonoaudiologia.

O IHA permaneceu com sua estrutura de atendimento e organizacional porém seu planejamento anual apontou para uma proximidade maior com a educação regular. Foi elaborado um projeto para dinamização de atendimentos específicos a alunos do Município do Rio de Janeiro, objetivando desenvolver procedimentos para a implantação de uma política de equidade, eficiência e efetividade na área de assistência ao educando, isso no ano de 1986.

No ano de 1987, subseqüentes às indagações e novas propostas do projeto acima, ocorreram algumas modificações. Pela primeira vez, o calendário de matrícula para as escolas municipais incluiu o período de matrícula para os deficientes na mesma época que para os demais.

As discussões e o aprofundamento teórico fizeram do ano de 1988 um período de transição. Uma nova abordagem teórica estava se configurando e apontando para mudanças estruturais; com isso, foram criados, dentro dos subprogramas, Grupos de Trabalho (GT) por áreas específicas. Tais áreas específicas, em 1989 fizeram parte da nova reestruturação administrativa e pedagógica, formando assim uma organização interna por sete programas, são elas: *deficiência de audiocomunicação*: sala de recursos para alunos integrados e alunos em processo de integração; *deficiência da visão*: sala de recursos; *superdotação*: sala de recursos; *precoce e pré-escolar*: crianças com faixa etária de zero a um ano eram atendidas uma vez por semana para ser realizada orientação aos pais. De um ano

dois anos e de três anos a cinco anos, atendimento individual ou em pequenos grupos, duas vezes por semana; *deficiência física/psicomotricidade*: sala de recursos para atender os alunos de 1º grau do ensino regular que não tivessem comprometimento.; *escolas especiais*: para alunos com grande comprometimento, na faixa etária dos três aos vinte anos, que necessitam de ambiente diferenciado e recursos especializados para desenvolvimento do currículo e *classes especiais*: para alunos que tinham atraso significativo no desenvolvimento, era composta por dez alunos e funcionava diariamente como as demais turmas que compõem a escola e seguiam as mesmas determinações das outras turmas, ficando sua especificidade na abordagem metodológica.

No ano de 1990, desenvolveram-se as mesmas diretrizes do ano anterior, que foram fortalecidas através de publicações e acompanhamento ao campo, de forma a garantir as propostas do novo modelo educacional.

Em 1991, o IHA publica um documento sobre a educação especial com o objetivo de veicular informações sobre o atendimento educacional ao portador de deficiência, esse documento tornou-se um instrumento que evidenciou que a educação especial não era um sistema paralelo e, sim integrante do sistema educacional.

O IHA realizou em 1992 o I Encontro Nacional de Educação Especial que promoveu a discussão de grandes temas, como a especificidade da educação especial, a questão do construtivismo e a educação especial, a construção da inteligência nos portadores de deficiência mental, entre outros.

Começou em 1993, um novo ciclo que vem se aperfeiçoando até os dias de hoje. Os programas foram extintos, sendo criadas dez equipes correspondentes às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

O ano de 1994 foi marcado pela divulgação da Política de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto. Outro movimento que começa a surgir advém da Declaração de Salamanca, com a prática de uma educação inclusiva, tema este que passa a ser abordado pelo IHA, em estudos e aprofundamentos, tendo como ponto de partida a realidade da educação especial no Município do Rio de Janeiro e passando a fazer parte dos objetivos da Secretaria Municipal de Educação.

A escola regular passa a ser o caminho da educação inclusiva por ser o local onde a reflexão e a reformulação das ações e propostas pedagógicas deverão dar

lugar a um projeto político-pedagógico que atenda às diferenças dentre elas, aquelas oriundas das deficiências.

O IHA, como órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro responsável pela Educação Especial, tem como metas prioritárias a integração social e escolar dos alunos; a descentralizações das ações; a expansão da oferta de vagas; a formação e atualização de recursos humanos e o desenvolvimento de estudos, pesquisas e projetos. Atende hoje a alunos com necessidades educacionais especiais que procuram a Rede Municipal de Ensino.

A garantia das melhores repostas educativas se dá através das seguintes modalidades de atendimento:

- Escolas especiais: responsáveis pelo trabalho educacional com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais que requerem uma quantidade maior de adaptações físicas, materiais e curriculares, assim como funcionários de apoio.
- Classes hospitalares: funciona em hospitais conveniados com a Secretaria Municipal de Educação.
- Classes especiais: funcionam em escolas regulares, onde os alunos têm a oportunidades de compartilhar com os demais as atividades proporcionadas pela escola.
- Sala de recursos: espaço destinado ao trabalho educacional com alunos integrados em turmas regulares.
- Professor itinerante: presta assessoria às escolas regulares que possuem alunos integrados.
- Pólos de educação infantil: realizam trabalho educacional com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, com idade de zero a quatro anos.

Inicialmente, o Instituto foi proposto para funcionar com dez equipes que atualizam os professores e reestruturam o trabalho, mas como o IHA cresceu no sentido de pesquisas, passando, também, a abrigar os serviços de oficina vivencial de ajudas técnicas, centro de ginástica, teatro, laboratório de informática educativa, dança, brinquedoteca, sala de leitura, oficina da palavra, artes plásticas e ^{centro} de transcrição a Braille, tudo oferecido no Centro de Referência em Educação Especial, localizado no Maracanã.

De 1974 aos dias atuais, um longo caminho foi percorrido em busca da qualidade do atendimento aos excepcionais, deficientes ou portadores de necessidades educacionais especiais, através da capacitação dos profissionais da educação, da elaboração de material, de subsídios pedagógicos, da supervisão aos atendimentos, da implementação de currículos, da viabilização de material para equipar as escolas, dos estudos e pesquisas realizadas, do compromisso com a educação, enfim, em acompanhar os movimentos sociais e políticos que constituem o fazer educacional desta população especial de alunos.

O nome IHA se deriva do nome de uma mulher nascida em 25 de Março de 1892, na Rússia, com formação universitária em Paris e Genebra.



Helena Antipoff em Belo Horizonte, 1930.

Helena Antipoff veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. E foi

justamente Helena Antipoff, aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que veio a ser convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, e a iniciar o estudo e a pesquisa em psicologia da educação no âmbito da Reforma.

Helena Antipoff assumiu rapidamente a liderança nos assuntos educacionais que caracterizou sua trajetória. Essa liderança foi, ao longo de sua vida, exercida com razão e sensibilidade, isto é, com atenção à ciência e ao contexto de aplicação dos conhecimentos. Tornou-se assim a "mineira universal" de que fala Drummond (1974). Seu apego era tanto por Antipoff que fez um poema em sua homenagem:

Carlos Drummond de Andrade (1947)
Boletim da Sociedade Pestalozzi
do Brasil n.º 42, Dez., pág. 6.

A casa de Helena

Russa translúcida de sorriso tímido
(assim a contemplo na retrovisão da lembrança).
Helena 1929 enfrenta os poderes burocráticos.
Suavemente,
instaura em Minas o seu sonho-reflexão.

Traz um sinal novo para gente nova.
Ensina
a ver diferente a criança,
a descobrir na criança
uma luz recoberta por cinzas e costumes,
e nas mais carente e solitárias revela
o princípio da vida, ansioso por sol.

Helena é talvez uma fada eslava
que estudou psicologia
para não fazer encantamentos; só para viajar
o território da infância e ir mapeando
suas ilhas, cavernas, florestas labirínticas,
de onde, na escuridão, desfere o pássaro
- surpresa -
melodia jamais ouvida antes.

Helena reúne
os que não se conformam com a vida estagnada
e com os mandamentos da educação de mármore.
Leva com eles para o campo
uma idéia-sentimento
que faz liga com as árvores
as águas
os ventos
os animais
o espaço ilimitado da esperança.

Fazenda do Rosário: a fazendeira

alma de Minas se renova
em graça e amor, sem juro,
amor ciente de seus fins,
de liberdade e criação.
E essa pastora magra, quase um sopro,
Uma folha talvez (ou uma centelha
que não se apaga nunca?) vai pensando
outras formas de abrir, na chão pedrento,
o caminho de paz para o futuro.

Helena sonha o mundo de amanhã,
mundo recuado sempre, mas factível
e em mínimas sementes concentrado:
estes garotos pensativos,
esse outro ali, inquieto, a modelar
engenharias espaciais com mão canhota,
aquele mais além que se revolta
procurando a si mesmo, e não se encontra
no quadro bitolado dos contentes.
Viajante sem pouso
no albergue corriqueiro,
Helena os chama e diz: Vou ajudá-los.

Não presidente, não ministro,
aos 80 anos dirige um mundo-em-ser,
a casa de Helena é a casa de daqui a 20 anos,
de daqui a 50, ao incontável.
É uma casa pousada em nós, em nosso sangue.
Podemos torná-las real: o risco de Helena
fica estampado na consciência.
E quando Helena 1974 se cala
na aparência mortal,
seu riso viçoso e alegre e delicado perdura,
lição de Helena Antipoff mineira universal.



Relendo seus escritos, buscamos localizar, na sua fala, o testemunho da experiência de vida e da formação especializada que teriam moldado a obra pioneira que ainda hoje nos encanta por sua sofisticação intelectual, adequação às condições locais e criatividade. Tais escritos podem ser analisados em anexo.

4.2 - Formação continuada do professor em educação especial

A formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 1997 p.56).

A melhoria da qualidade de ensino para os educandos aponta para uma série de aspectos que merecem atenção e destaque. Um deles é a formação de professores, já mencionado no capítulo anterior e tema abordado com frequência nas questões educacionais. Claro que a formação não é a solução dos problemas da educação, assim como a educação não é a solução dos problemas sociais, mas a formação *“tem um certo peso nas práticas dos professores; ninguém diz que basta formar os professores para mudar as práticas, mas a formação parece ser um meio privilegiado de ação”* (Perrenoud, 1993 p.93).

Como meio privilegiado, a formação dos professores:

pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita a partir das experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também posteriormente adquirida no desempenho da atividade profissional. Para essa reelaboração, concorrem também os valores, as atitudes e os diferentes traços de personalidade do docente (Santos, 1998 p.3).

Esta formação é um processo contínuo, dinâmico e complexo. No decorrer do tempo, as discussões sobre ela passam por diferentes enfoques.

Na década de 70 o debate centrou-se na formação inicial dos professores. Na de 80 a profissionalização em serviço foi a preocupação. Desde a década de 90 até agora vem sendo marcada pela formação contínua e tem apontado para os estudos das práticas docentes como a possibilidade de repensar tanto a formação inicial

quanto a contínua. Sabemos pouco sobre como aquela que ensina, constrói sua prática. Por isso, a atividade docente cotidiana é um suporte significativo para a análise e propostas de formação (Caldeira, 1993; Cunha, 1994; Nóvoa, 1992a; Perrenoud, 1993; Pimenta, 1997; Zeichner, 1993).

O tema é amplo e multifacetado; então foram delimitados os assuntos a serem abordados em relação à proposta do trabalho, que envolve a formação continuada e a constituição do saber docente de professores de classes especiais. Por isso estarão sendo levantados os pontos referentes a estes conceitos, recorrendo a mais recente literatura.

Nascimento (1997), usa a denominação formação continuada como:

Toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior a sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos deferentes sistemas de ensino (p.70).

Para Santos (1998), o mesmo termo tem uma outra denominação, sendo que esta mais restrita: *“todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, cursos, oficinas ou outras propostas”* (p.3).

Formação continuada ou contínua, também é qualificada como formas estruturadas de formação, que são oferecidas ou voluntariamente procuradas pelo próprio docente nos cursos de curta duração, de especialização, palestras ou qualquer outra modalidade de aprendizagem profissional.

A formação que coloca, professores como profissional em processo de aprendizagem constante, denomina-se formação permanente. Recorremos aqui a Hernández (1998), para explicitar essa aprendizagem que se processa na formação permanente: *“alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária”* (p.9). Esta explicitação acaba por conceituar a formação permanente, que é aquela que se dá no decorrer de toda vida profissional, desde sua formação inicial até o término de sua carreira.

As formações podem-se organizar em duas categorias: formais e informais, conforme encontramos em Demailly (1992). A autora ainda conceitua formação como *“todos modos de socialização que comportam a função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer”* e designa por *“modos de socialização os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social”* (p.142).

Os procedimentos formais de formação são aqueles organizados institucionalmente e estruturados para atender a um determinado grupo, ou seja, ocorrem fora do momento e do local de trabalho. Já as formações informais são aprendizagens em situações de saberes comportamentais, adquiridos através do contato, por imitação e até com um colega. Alguns exemplos de formação informal são as experiências observadas, estágios, vivência do cotidiano, leitura diversificada e/ou extra-classe entre outros.

Segundo Candau (1997), a formação continuada tem-se encaminhado por uma perspectiva clássica, ou seja, o professor necessita voltar e atualizar a formação que recebeu, ou ainda, reparar uma inadequada preparação. Neste tipo de formação, os docentes são ouvintes, têm a função de assimilar conhecimento.

Recorrendo a Nóvoa (1992a), verifica-se que *“a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”* (p.25). Para Therrien (1993), *“o saber de experiência como elemento de prática docente é a expressão de um saber social próprio produzido numa práxis cotidiana”* (p.411). A partir dessas posições, apontamos a importância da ênfase à prática como meio de aprendizagem.

A prática possui um papel muito importante na atividade educativa, Perrenoud (1993) indica que *“ensinar é resolver problemas, tomar decisões, agir em situações de incerteza e, muitas vezes, de emergência”* (p.130). Deste modo, a prática não é uma simples concretização de receitas, modelos didáticos e sim um *“esquema de pensamento e de ação que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula”* (p.12).

Também encontra-se outra consideração sobre a prática docente, de acordo com Caldeira (1993), *“Pode-se observar nas escolas práticas de naturezas distintas – o saber docente cotidiano está constituído tanto por saberes científicos como pelo saber da experiência”* (p.60). A autora ressalta, ainda, a importância de considerar

que a formação continuada é também construída no cotidiano escolar, na prática, e que novas práticas se realizam através de certos saberes e novos saberes são produzidos em torno das práticas.

Os professores aprendem a ensinar na prática, logo, a prática ensina. Essa perspectiva ajusta-se muito bem à situação do professor regente de classe especial, considerando a não-formação específica, a sua atuação, junto ao alunado especial em situação de ensino. E surgem as indagações; com essa experiência, o regente de classe especial tem tido mais aprendizagem profissional? Se a prática ensina, o que esse docente tem aprendido e como tem aprendido? O que os professores sabem? Os professores produzem saberes ou somente os reproduzem?

Chega-se à problemática do saber docente e recorre-se a Tardif, Lèssard e Lahaye (1991). Esses autores apontam que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Ele *“se compõe na verdade de vários saberes, provenientes de diferentes fontes”* (p.216).

É um saber plural composto pelos saberes profissionais, saberes das disciplinas, saberes curriculares e os saberes da experiência. Remete-se às ciências da educação e à ideologia pedagógica. Os das disciplinas são os difundidos e selecionados pelas instituições, é a história, matemática, literatura por exemplo. Os curriculares são os provenientes dos programas escolares, que o professor precisa aprender e aplicar, são os conteúdos, objetivos, métodos, planejamentos. Finalmente, os da experiência, que são saberes fundados no trabalho, nas vivências.

O corpo docente tem uma tarefa social tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saber. O saber docente tem um efeito de formação na atividade pedagógica cotidiana. Apesar de importante, é um saber desvalorizado, há uma separação entre saber docente e o saber constituído nos meios acadêmicos e em instituições escolares, porque coloca-se um distanciamento entre pesquisa e ensino, daí a conseqüente desvalorização. O saber produzido na prática e que se carrega o valor da experiência é considerado de segunda categoria.

Para conhecer este saber docente e resgatar o seu valor, há a necessidade de dialogar com professores regentes, refletindo sobre a sua prática.

A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional (Argyris, 1985 apud Gómez, 1992 p.105).

Refletir sobre a prática nos remete à formação continuada. Zeichner (1993), aponta que a melhoria da qualidade de ensino pode começar, pela reflexão da própria prática. *“Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”* (p.17).

Repensando a formação continuada, através de uma investigação feita por Fernandes (1997), que indica que *“as entrevistas com as professoras revelam que, na prática, a ação docente é regida principalmente pela força da experiência”* (p.115). O mesmo pode ser observado nos dias atuais.

Explorando o tema da formação continuada, pode-se constatar em duas entrevistas informais na Rede Municipal de Ensino, que vamos chamar de Profª. D e Profª. F, as quais salientaram prioritariamente a prática como meio de aprendizagem e ambas concordaram com recorrência que *“a prática ensinou”*. Os meios de aprendizagem práticas mais sinalizadas foram os contatos diretos com os alunos e a experiência passada por outros professores.

Com freqüência, as reuniões ou grupo de estudos (sendo este, podendo ser formado somente pelos docentes ou por docentes e pais) promovidos como estratégias de formação continuada, foram indicados como o espaço de trocas de experiências, tais trocas ocorrendo formal ou informalmente.

Sendo assim, a formação continuada que considera e pauta suas ações e estratégias na prática dos docentes têm a possibilidade de garantir melhor desempenho em seus propósitos. Os propósitos de uma formação continuada não são o de depositar nos professores informações, conhecimentos para lhes fornecer competências, mas sim o de promover espaços coletivos de reflexão crítica sobre a ação.

Ganha cada vez mais terreno, no campo de uma pedagogia crítica, a proposta de formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-ação, interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os resultados (Santos, 1995 p.26).

Rever a formação envolve os sujeitos responsáveis por ela, os professores formadores. Ao planejarem as formações continuadas, tais profissionais exercem um papel de mediação entre o saber e o saber-fazer, necessitando assumir uma perspectiva de valorização da prática e do saber que cada docente formulou no

decorrer de sua carreira. Segundo Hernández (1998), *“é importante abordar a forma como aprendem os formadores, já que quase nunca se considera que eles e elas também são pessoas que ensinam”* (p.13).

Qualquer conhecimento organizado na área de educação especial, refere-se à educação geral e contribui vastamente com ela. Atualmente as pessoas com necessidades especiais têm ocupado seus espaços sociais, e as discussões sobre a diferença vêm envolvendo a sociedade e a escola em uma proporção que não podem mais ser desconsideradas.

Refletir a formação continuada de professores do ensino especial, não se distancia da análise da formação dos professores de outras áreas, pois, visualizamos a formação seja de qualquer cidadão numa perspectiva denominada crítico-reflexiva.

Através de uma conversa informal com uma Prof^a. D do Município, que leciona na classe especial; pode-se verificar sua dedicação e esforço para com as crianças. Quando perguntada sobre como foi feita sua qualificação, disse que fez o IHA, não se demonstrando muito satisfeita. Em relação ao seu trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, disse o que já foi relatado anteriormente, *que aprendeu mais na prática, aliás, que ainda estava aprendendo muita coisa*. A mesma professora relatou que as reuniões ou grupo de estudos realizados na própria escola, são muito produtivos. Existem dias que marcam os grupos de estudos só entre os professores e outros em que os pais também participam; essa é uma prática muito interessante, onde a todo o momento requisitam a participação dos pais na escola.

Uma outra Prof^a. F que mal entrou para o Município pegou uma turma de autistas; agora que preparo essa professora tinha para trabalhar com essas crianças? Tal pergunta foi feita ao IHA e disseram que isso não poderia ocorrer se aconteceu foi uma falha grave da CRE de onde se encontra a escola. Outro fato relatado por essa mesma professora, é de que o material fornecido pelo IHA não chegava às escolas da região onde lecionava. Mais uma vez a pergunta foi levada até ao IHA, e o mesmo deu a mesma resposta da pergunta anterior, o lapso foi da CRE.

Pode-se tomar ciência sobre alguns aspectos relacionados a educação especial dentro do âmbito da escola municipal somente através destas professoras, onde relataram que na escola do Município ainda existe a classe de educação

especial, sendo esta um preparatório para o aluno ser incluído na turma regular de ensino.

Afinal, como resolver esses pequeno-grandes problemas? Este seria talvez um outro tema a ser pesquisado.

Considerações finais

Ao traçar como objetivo a discussão a respeito de como os professores do ensino especial qualificam-se para o trabalho, como têm aprendido a ensinar alunos com necessidades educacionais especiais e que relações estabelecem entre a teoria e a prática, envolvemo-nos em um conhecimento novo e não muito explorado na área de educação especial. Acreditava-se que após esse percurso de estudo fosse possível encontrar algumas respostas, ou pelo menos algum alento para a ansiedade experimentada.

Entretanto, não foi o que aconteceu. Os questionamentos iniciais continuam sem resposta, ou seja, observa-se que a educação especial no Município do Rio de Janeiro, está passando por um processo de reestruturação e ampliando o trabalho nesta área, juntamente com o Instituto Helena Antipoff. Sendo um grande desafio manter um diálogo constante com o sistema regular de ensino e estabelecer propostas de integração e inserção escolar sem que o ensino regular seja envolvido e se comprometa com a qualidade de ensino de todos os alunos da rede.

Diante desse estudo levantado, gostaria de reafirmar que a educação especial é parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação e de outros cursos com licenciatura plena. Como tal, deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo realizadas, de modo que as reflexões se encaminhem não como questão meramente técnica de alterações curriculares, mas numa perspectiva de política fundamental para o momento histórico atual; afinal não é só professor de educação infantil e ensino fundamental que irá transmitir algum conhecimento a essas pessoas, todos profissionais devem estar preparados para receber os portadores de necessidades especiais seja em qual for a situação.

No momento histórico atual só se fala da “Escola para todos”, isto nos remete a inclusão escolar, que a cada dia está sendo mais problematizada e debatida. Está havendo uma preocupação maior por parte dos Governantes com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais. Almejar uma educação que abranja todas essas crianças, implica no princípio da não segregação, em outras palavras, da inclusão de todos com quaisquer que sejam suas limitações e possibilidades individuais e sociais. Para tal conquista, é preciso que se entenda que

a inclusão não é o simples ato de colocar um aluno em sala de aula, e sim integrá-lo a mesma.

Mediante isso, se faz necessário uma formação inicial de qualidade, onde o profissional saia com um bom embasamento teórico e principalmente prático. A formação inicial desse educador deve basear-se em uma escola que dê a mesma formação básica para todos, uma vez que no momento atual o que queremos formar, é um profissional preparado para lidar com a diversidade, com o aluno, seja ele "normal" ou "deficiente".

Considerando o que foi dito o professor crítico e reflexivo de sua prática, que está sempre procurando se atualizar, dispõem-se do Centro de Referência em Educação Especial, o Instituto Helena Antipoff que oferece diversos tipos de cursos, oficinas e a formação continuada e em serviço em educação especial.

Não há como estabelecer uma formação profissional continuada considerando o professor como um receptor de idéias. É o momento de se reelaborar uma nova maneira de fazer a formação, aproveitando que está havendo uma reformulação na educação. *“A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (Nóvoa, 1992a p.30).*

Este trabalho nos possibilita pensar que as propostas de formação continuada bem elaboradas podem contribuir plenamente com o profissional que deseja uma educação de qualidade que atenda às diferenças do ser humano, que considere a pluralidade e a singularidade existentes em sala de aula.

Por fim, ressalta-se o prazer em ter elaborado o presente estudo, prazer esse emanado de grande esforço e total dedicação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de Professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena Moreira S.S. **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001 p. 59-68.

ARANHA, M. L. de. **Filosofia da Educação**, 2ª edição. São Paulo. Moderna, 1996.

BARROSO, J. **Contra a exclusão escolar**, In: Forum Nacional de Projectos – PEPT, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A Educação ao Especial nas Universidades Brasileiras**, Brasília: MEC/SEE, 2002.

_____. **Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1991.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (LDB)**. Diário Oficial da União de 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação. **A escola pública municipal que queremos construir**. Projeto Constituinte Escolar. Porto Alegre, 1994.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber: um estúdio etnográfico**. Barcelona: Universidade de Barcelona, tese de doutorado, 1993.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

COCARO, Jeanine de Fátima. **Dinâmicas das representações sociais no universo da sala de aula: o que impede o sucesso escolar?** 2001. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

COLL, César, PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (organizadores). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONSELHO Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Proposta de regulamentação da Lei 9.394/96" e "Trabalho preliminar de interpretação da LDB**. Brasília, 1997, mimeo.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1994a.

_____. **Modernidade, conhecimentos e formação de professores**. **Cadernos de Educação**. Número especial, 1994b.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 3ª edição. São Paulo. Cortez: Brasília, 1999.

DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.139 – 158.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, 102, 1997 p.97 – 121.

FONSECA, V. **Educação especial: programa de estimulação precoce**. Uma introdução às idéias de Feurstein. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.93 – 114.

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio – revista pedagógica**, 1998 p.9 – 13.

MARQUES, C. A. MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-39.

MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC. Secretaria de Educação Especial. **Políticas Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Livro 1.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Magistério construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997 p.69 – 90**.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio - histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente, **Teoria & Educação**. 4, 1991 p.109 – 139.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a p. 13 – 33.

_____. Inovação e história da educação. **Teoria & Educação**. 6, 1992b p.210 – 220.

_____. Diz-me como ensina, dir-te-ei quem tu és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação AEC**, 104, 1997 P.45 – 61.

PIMENTA, S.G. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª à 4ª Série do 1º Grau. Série Idéias. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação**, n.3. São Paulo: FDE, 1988.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, Roseli C. R. C. e SEMEGHINI, Idméa. **Integrar/ Incluir: o desafio para a escola atual**. São Paulo, 1998 p: 129-148.

RESOLUÇÃO CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999, **Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 19/04/99.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas. Papirus, 2002 p: 155-174.

_____. Formação de professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995 p.17 – 27.

_____. Dimensões pedagógicas e política da formação contínua. **Dimensões**, 1998 p.3 – 8.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOBÄUS, Claus Dieter. MOSQUERA, José Mouriño. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**, 2ª edição. Porto Alegre: Edipucs, 2004.

TARDIF, Maurice. LÉSSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática. **Teoria & Educação**. 4, 1991 p.215 – 233.

TERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, 1993 p.408 – 418.

VANILTON, Camilo de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002 p: 67-78.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993 p.13 – 28.

ANEXO

Contribuição de D. Helena Antipoff para a semana da Criança Retardada no Rio de Janeiro em agosto de 1960.

"Como são recebidas crianças que nascem com algum defeito físico ou que, desde cedo, acusam distúrbios nervosos, retardados de desenvolvimento? Em nos^s contactos com os pais dessas crianças, que nos procuravam espontaneamente, tivemos a impressão de que, embora preocupados, muitos genitores conservavam para com elas toda a sua ternura e amor. Grande parte dessas crianças possuem o "dom de simpatia", a que se refere Charlotte Bühler, psicóloga austríaca, como traço natural da personalidade. Fora de poucos professores que sentem alguma "idiossincrasia" para classes especiais, geralmente os educadores gostam dos seus alunos "excepcionais".

Pessoalmente sinto-me bem em companhia desses seres que, ao lado de deficiências e distúrbios diversos, muitas vezes revelam aptidões especiais consideráveis: uma inteligência intuitiva pronunciada, que adivinha situações que os alunos comuns não percebem; uma sensibilidade para compreender os outros e para ajudá-los. Alguns possuem boas aptidões musicais, outros se revelam excelentes ceramistas; outros são desenhistas e pintores notáveis. Encontramos, entre eles, indivíduos dotados de um fino senso de "humour" e suas narrações, cheias de observações da realidade e de situações cômicas, são capazes de manter em atenção prolongada um público bem interessado. Hoje em dia, quando a moda e o artificialismo nivelam tanto o físico e o vestuário como o pensamento, a linguagem e a expressão emocional (vejam os cantores da Televisão), sentimos nos excepcionais maior naturalidade e conservação de seu próprio jeito.

Essas diferenças individuais, precisamente, só os autênticos educadores sabem bem explorar, encaminhando cada criança para os seus próprios caminhos. Vejamos os edificantes exemplos por parte de Iolanda Barbosa, Çora de Faria Duarte, Ester Assunção, Leopoldina Netto, Ivette Vasconcelos etc...; cada criança recebe dessas professoras tratamento individualizado. É um dom especial, não resta dúvida, mas robustecido pelo estudo, análise, experimentação constante, fazendo da educação algo de mais consciente e de racional de que parece à primeira vista.

Mostra, também, muita engenhosidade para inventar algo de bem adequado a cada caso e situação. A invenção de métodos e processos para retardados, surdos-mudos, desajustados, etc., por médicos, psicólogos e educadores que lidaram com eles, tais como o grande Seguin, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Binet e Simon, Slawson, Parson e outros, dotaram grandes massas de alunos comuns, os ditos normais, nos jardins de infância, nas escolas primárias, nos ginásios e clubes juvenis - de benefícios incalculáveis. Graças aos anormais e aos "diferentes" é que apareceram: nos jardins de infância o mobiliário e equipamento adequados, o material de educação sensorial e o material de aritmética Montessori, hoje se estendendo para curso primário e secundário; o método global de ensino de leitura, inventado por Decroly para os surdos-mudos - trazendo alívio e alegria para classes de 1º ano primário, para milhares de crianças comuns, de 7 a

nos de idade; os princípios e a técnica da grupo-terapia, inicialmente aplicados a adolescentes viciados e de difícil reeducação - hoje aparecendo nas atividades dos centros sociais; os primeiros contactos de Parson, com adolescentes desordeiros e viciados das ruas de Nova York, servindo-os em sua miséria e desajustamentos. Estenderam-se os processos de Parson ao vasto campo da orientação profissional, em sua fase inicial.

Não quero terminar sem tocar em mais um assunto que reputo importantíssimo quanto ao benefício que pode auferir a educação em geral, partindo da educação dos excepcionais. Refiro-me às atitudes que assumem os educadores após um estágio mais ou menos prolongado com crianças retardadas e de difícil educação. Desaparecem as prepotências, o orgulho, a inciência, a rigidez, o pedantismo, .. Ao contrário, formam-se hábitos de resolver as dificuldades e novas atitudes para com a criança.

Resumindo podemos anotar algumas modificações que observamos pessoalmente na conduta de mestres e professores, nessas condições. É claro que os estágios foram dirigidos por especialistas competentes em matéria de ensino emendativo e reeducação; podemos anotar nas atitudes dos estágios maior expressão de:

- a) interesse e amor à criança
- b) respeito ao ser humano
- c) compreensão dos estados e necessidades
- d) procura de ajudar a criança quando esta sozinha não pode resolver suas dificuldades
- e) ascendência moral
- f) serenidade de ânimo e maior controle emocional
- g) capacidade inventiva para uso de novos processos quando a repetição dos antigos não faz surtir efeito.
- h) humildade, paciência de esperar, capacidade de perdoar, sem guardar menor rancor
- i) espírito de observação e de experimentação na escola, junto a diversos grupos de crianças - Maior individualização de ensino, decorrente do melhor conhecimento dos alunos.
- j) capacidade de progredir e de se aperfeiçoar em seus trabalhos com os alunos
- k) jovialidade, otimismo, fé na educação e nas possibilidades do aluno de melhor.

Alguns meses, repito, de estágio nas classes especiais ou num internamento para excepcional, ao lado de uma competente e boa educadora, trazem real vantagem na formação profissional do professor, quer seja do curso pré-escolar, primário, secundário ou superior.

Por mais de uma vez, exprimimos nosso desejo de tornar obrigatório os es tágios, nos estabelecimentos para excepcionais, para todo aluno de Cursos de Formação de Professôres Primários ou de Cursos Normais Regionais, bem como para alunos do Curso de Didática das Faculdades de Filosofia (pelo menos, no setor de Pedagogia)

Os estudos mais apurados de todas as formas e gráus de anormalidade mental e de maior número de excepcionais em condições mais propícias ao estudo, co mo nos estágios dirigidos, sômente poderão trazer bons resultados quando forem realizados em estabelecimentos de elevado padrão. Assim, o Instituto do Excepcional que, em boa hora, vai funcionar como órgão especializado em estudos e técnicas médico-pedagógicas para o excepcional, no Estado da Guanabara, permite esperar, em futuro não muito remoto, significativos benefícios para o ensino emendativo para a reeducação e para a educação, tout court.

Esperamos ansiosos sua instalação e suas primeiras atividades que tamanhos benefícios a todos vão trazer.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PARA PROFESSORES DO MUNÍCIO DO RIO DE JANEIRO

Monografia de conclusão de Curso
apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro-UNIRIO, como requisito parcial
para obtenção do Grau de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovada em 20 de Novembro de 2005.

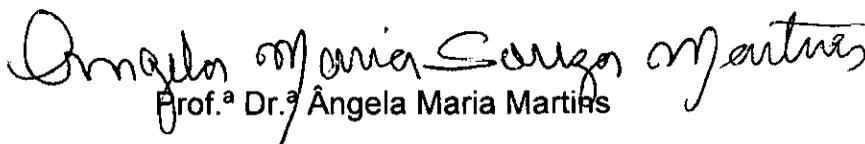
Banca examinadora



Prof.^a Dr.^a Maria Ângela Monteiro Corrêa – Orientadora



Prof.^a Dr.^a Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho



Prof.^a Dr.^a Ângela Maria Martins

Rio de Janeiro
2005



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Patrícia Abraão Xavier de Souza.

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: Formação Contínua em Educação Especial para Professores do Município do Rio de Janeiro.

ORIENTADOR: Maria Ângela Monteiro Corrêa.

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: ANGELA M^a SOUZA MARTINS

Nota : 10,0 (DEZ)

Considerações:

O trabalho de Patrícia é muito significativo porque nos faz refletir sobre a formação de professores que atuam com alunos com necessidades especiais. Esta monografia apre-

sentou uma ótima fundamentação teórica e sistematização de ideias. Apresenta também as experiências iniciais, principalmente realizadas por Helena Antipoff, que praticamente não são mais mencionadas no contexto educacional brasileiro.

A autora pensou fazer a revisão da citação bibliográfica, pois algumas obras citadas não existem na bibliografia. Porém a autora nota 10,0 (dez). Delli.

Segundo avaliador:

Professor orientador:

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Como os professores da educação inclusiva são capacitados? Como é a formação continuada para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais? Essas perguntas orientaram o interesse da aluna para desenvolver este trabalho e escolher o tema de sua monografia. Deu-se e determinou-se também toda a elaboração do trabalho monográfico. O resultado possui, além das respostas às perguntas iniciais, o conhecimento

sobre a dinâmica da interação existente entre a formação do professor x o exercício profissional x a formação continuada no âmbito, principalmente, da Educação Especial.

À guisa de agradecimentos para comigo as referências bibliográficas.

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Ligia Martha Coelho

Nota : 9,5

Considerações:

① trabalho contempla os principais elementos de uma monografia. Atentar para referências não incluídas.

RESULTADO FINAL

| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Avaliador 3 | Pontos | Nota final |
|-------------|-------------|-------------|--------|------------|
| 10,0 | 10,0 | 9,5 | 29,5 | 9,8 |

Rio de Janeiro, 09/01/2006

(NOME DO/A ALUNO/A)

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês AGOSTO

| | | | | |
|-------------|------------|------------|------------|--|
| Dia | 10 | 17 | 24 | |
| Observações | orientação | orientação | orientação | |
| Professor | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | |
| Aluno | <i>R</i> | <i>R</i> | <i>R</i> | |

Mês SETEMBRO

| | | | | |
|-------------|------------|------------|--|--|
| Dia | 14 | 28 | | |
| Observações | orientação | orientação | | |
| Professor | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | | |
| Aluno | <i>R</i> | <i>R</i> | | |

Mês OUTUBRO

| | | | | |
|-------------|------------|------------|------------|--|
| Dia | 05 | 19 | 26 | |
| Observações | orientação | orientação | orientação | |
| Professor | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | |
| Aluno | <i>R</i> | <i>R</i> | <i>R</i> | |

Mês NOVEMBRO

| | | | | |
|-------------|------------|------------|-------------|--|
| Dia | 09 | 23 | 30 | |
| Observações | orientação | orientação | texto final | |
| Professor | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | |
| Aluno | <i>R</i> | <i>R</i> | <i>R</i> | |

Mês DEZEMBRO

| | | | | |
|-------------|-------------|-------------|--|--|
| Dia | 07 | 14 | | |
| Observações | texto final | texto final | | |
| Professor | <i>MJ</i> | <i>MJ</i> | | |
| Aluno | <i>R</i> | <i>R</i> | | |