1. **INTRODUÇÃO**

A Educação Brasileira passa, desde sempre por uma transformação sem data para acontecer. Uma Constituição moderna e visionária gerou uma LDB açodada e carregada de interesses surgidos a toque de caixa que a tornaram, para muitos, uma espécie de Frankenstein com intenções educativas. O que a literatura demonstrou foi que os objetivos declarados devem ser verificados a partir de como organiza a educação, como foram estabelecidos os mecanismos de decisão acerca da educação, como e quanto se destina ao desenvolvimento da educação. A necessidade de mascarar os reais objetivos exigiria a declaração de uns objetivos distintos daqueles realmente perseguidos.

Em uma educação garantida a todos onde poucos a tem sobram leis e falta realidade. A igualdade de condições perde-se na letra morta da lei. No caso da educação para os que precisam ser incluídos em razão de necessidades educacionais diferentes nasceram novas regras e se mantiveram as velhas estruturas. A vinculação do *sistema* de educação especial ao, também fantasioso, *sistema* educativo nacional representou antes um obstáculo que uma real possibilidade de inclusão: sobram regras que não se encontram em ações confusas e improdutivas, senão desorganizadoras.

Da decisão meritória de adotar uma nova postura diante da patologização das diferenças ocorrida ainda na década de 1990 até hoje o Brasil não avançou muito. Se por um lado o país alcançou índices, anuais, crescentes de matrículas de pessoas com necessidades especiais, por outro pouco fez quanto à verdadeira inclusão, não na escola, mas na educação.

Um dos termômetros para a identificação de a quantas anda a qualidade dos alunos é a verificação da qualidade da formação dos educadores. Durante décadas lutando por uma LDB, o Brasil teve às pressas e com a tentativa de conciliar interesses contraditórios uma lei que refletia, e reflete, ou um total desinteresse pela educação ou interesses inconfessados por um modelo educativo que não se concilia com o declarado no âmbito da lei. Formadores com formação deficiente, os professores são um conjunto de profissionais que, de fato, não têm formação original, acadêmica, para essa função que a Constituição e a LDB lhes atribuirão na prática. À necessidade de melhoria da qualificação dos profissionais já atuando, o sem número de iniciativas dos governos que se sucederam no último meio século, pelo menos aparentemente desconexas, promoveram o incremento de profissionais com formação genérica. Assim é que boa parte dos profissionais em formação optam pelo curso de normal superior em um momento em que a pedagogia deveria ser privilegiada em função da característica mais elementar da demanda por profissionais efetivamente vinculados à tarefa de encontrar caminhos para a espinhosa e necessária tarefa educativa. As novas realidades exigem novas abordagens educativas dentro do espaço pedagógico.

As necessidades batem à porta. O número das necessidades não é maior que a qualidade das necessidades.

A cidade de Augustinópolis, Estado do Tocantins dispõe de 5 escolas de educação fundamental, quatro delas que realizam a Prova Brasil o que as aproxima, de alguma forma, de tantas outras Brasil afora.

A pesquisa entrevistou durante os quatro primeiros meses do ano de 2016 todo o universo de professores dessas quatro escolas da educação fundamental do primeiro ciclo que têm realizado a Prova Brasil. A imensa maioria dos professores conta com as informações mais elementares para que possa atuar em turmas de educação com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Quase que a totalidade dos profissionais se definiu como com pouca ou nenhuma formação suficiente para atuar na educação com crianças em turmas de educação inclusiva e a maior parte não tem conhecimento das metas e diretrizes propostas pelo MEC para o decênio iniciado em 2014 —o PNE— dois anos antes do início da pesquisa, portanto. Ainda, os profissionais perguntados se declararam, objetivamente, sem condições de atuar em tais turmas.

O quadro apresentado leva a um quadro de pessimismo quanto à chamada educação inclusiva que, se por um lado parece fadada a incluir todos de qualquer forma em cidade maiores, obtém resultados sofríveis em cidades pequenas como Augustinópolis, TO. Contudo os resultados, desastrosos de inclusão não se sustentam quando cotejados diante da necessidade de oferecer de fato educação para um grupo de brasileiros que por séculos foram segregados. Se os números da média nacional de incluídos é considerada insuficiente pelo MEC, a cidade tem casos ocasionais de crianças com necessidades especiais que oferecem um quadro de quase completa inexistência de qualquer política pública de inclusão que tenha chegado à cidade. Se a quantidade é sofrível a qualidade parece ser mais dramática ainda. Diante do que se obteve como resultados na pesquisa pode-se afirmar que inclusão tem se traduzido rara obtenção de vaga em um quadro da educação pública de baixa qualidade para os alunos ditos normais, avaliados pelo próprio Governo em exames comparativos com os de outras nações como de formação insuficiente.

A pesquisa deixa em aberto outros caminhos para o aprofundamento da discussão e oferece um quadro comparativo entre os números nacionais e os obtidos na cidade que permite a universalização dos dados de modo a facilitar comparações com outros números obtidos em municípios distintos.

1. **EDUCAÇÃO NO BRASIL**

No Brasil a educação é garantida a todos os brasileiros. Essa garantia está expressa na Constituição de 1988 e em um vasto número de documentos e leis que buscam realizar o que está garantido na Lei Magna. Já no seu Artigo 3º a nossa Carta define os chamados Princípios Fundamentais que orientam a nossa sociedade, que dentre tantos outros, são:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2015).

Depois de afirmar os “objetivos fundamentais” a nossa Constituição extrai como consequências desses os “Direitos e Garantias Fundamentais” que dentre tantos elencamos alguns abaixo constantes do Artigo 6º,

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). (BRASIL, 2015).

Os direitos sociais acima relacionados têm sentido especial se lembrarmos que o Brasil é uma república, ou seja, o povo é a origem e a finalidade de todas as iniciativas do poder, que é do povo. Portanto os cidadãos, assim definidos, são iguais em direitos e obrigações. Sobre isso o Artigo 5º não deixa dúvidas quando afirma que,

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 2015).

Quando passa a tratar propriamente da educação a Carta Constitucional define direitos, obrigações, responsabilidades dos entes e agentes e a finalidade da educação no Brasil que é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2015, Artigo 205).

Os princípios básicos para o ensino no país, depois de algumas emendas (EC 19/98 e EC 53/2006), são um conjunto de elementos que detalham pontos a serem observados na prática educativa propriamente dita. Assim, para os objetivos da nossa investigação, alguns dos princípios fixados no Artigo 206 (SEÇÃO I, Da Educação) devem ser sublinhadas; quais sejam,

I –igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II –liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

IV–gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VII –garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Uma discussão mais aprofundada dos rumos dados à educação por nossa Constituição, embora extremamente esclarecedora, foge da intenção do presente trabalho. O que, em resumo fica como sólido é que a Carta Magna é bem clara quando garante direito à educação, assim como quando define o dever do Estado e da família na construção de uma educação para todos, sem exceções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB— era uma exigência prática diante das inovações trazidas pela Constituição Federal de 1988[[1]](#footnote-1). Discussões sobre as bases para a organização da educação nacional não são tão novas “[…] remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União ‘traçar as diretrizes da educação nacional”. (pág.11).

Quando da chegada da Nova Carta Constitucional em 1988 tínhamos uma LDB. Existente, mas insuficiente, ou pelo menos muito atrasada em relação aos novos objetivos estabelecidos pela Carta de 1988, exigia do poder público que a educação fosse repensada na sua organização à luz do que propunha a nova Carta Magna.

Vários setores organizados da sociedade lutaram[[2]](#footnote-2) já mesmo antes da promulgação da Constituição de 1988, mas apenas em dezembro de 1996, depois de muitas idas e vindas o país ganhou uma Nova LDB. O documento se propunha determinar o “como”, “onde” o “quando” e o “para quê” deve acontecer a educação formal no país.

Já no artigo primeiro a Nova LDB estabelece que essa lei “disciplina a *educação escolar*” (grifos nossos). E em seguida determina uma função inicial prática da educação promovida pelo estado, que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. ” (LDB, 2012, pág. 9).

Mesmo correndo o risco de privilegiar algumas discussões aparentemente marginais em detrimento de outras eleitas, oficialmente, como principais é necessário priorizar o que acreditamos ser essencial para a finalidade a que nos propomos. Assim, as discussões sobre a Nova LDB deverão ser breves, contemplando as análises até o ponto em que satisfarão às necessidades que se se apresentarão mais à frente quando do aprofundamento das discussões sobre o ponto fundamental da investigação em curso.

Ora, o que é educação? A LDB procura responder desde já a essa pergunta para, a partir de aí definir como deverão ser conduzidos os *processos formativos*. Assim é que o Artigo primeiro da lei 9394/96 entende que “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” (BRASIL, pág. 9).

No mesmo primeiro parágrafo e na mesma direção compreende que a educação se “desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. ” (§ 1) e que a assim definida educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. ” (§ 2).

Uma síntese da documentação legal considerando a Carta de 1988 e a LDB mostrará que a educação é um direito do cidadão e obrigação do estado nas suas várias esferas a se realizar por meio de vários dos seus agentes. Na medida em que determina que a educação escolar é responsabilidade do estado e que deverá ocorrer em “instituições próprias”, se obriga a oferecer, inclusive, esses espaços para que essa educação formal ocorra. A educação, sua *realização* não dependerá exclusiva nem principalmente a partir do estabelecimento de espaços físicos se de fato “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, pág. 9). O espaço físico é *um* dos vários meios para o alcance daquela *finalidade.*

Portanto, assim como na Constituição da qual deriva, a LDB estabelece os princípios a partir dos quais a educação se realizará na sua finalidade nos seus objetivos. A educação deverá se realizar em escolas, com professores, diretores etc., mas guiada por determinados princípios constantes na LDB e na Constituição. Escolhemos alguns desses princípios expressos na Lei de Diretrizes da Educação como pontos essenciais a partir dos quais poder-se-á confrontá-los com as informações que a realidade empírica nos dará.

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

IX – garantia de padrão de qualidade;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(BRASIL, 2012, pág. 9)

Destaca-se, do eleito acima, a igualdade como central, inclusive pela vinculação com o Documento Constitucional do país. Significa a possibilidade de universalização da educação a todos os brasileiros, sempre nas mesmas condições. Intimamente ligado à igualdade está a liberdade “de aprender”. A possibilidade de escolhas, nos parece, deve estar disponível não apenas aos pais. Talvez deva se referir, na prática educativa, a disponibilidade de várias situações de aprendizagem (para que haja escolhas é necessário haver possibilidades, no plural.) No âmbito da das relações de ensino-aprendizagem não faz sentido falar em escolhas, em liberdade, sem qualidade.

A questão da tolerância, diante de um mundo de tantos desafios à vida com o diferente a tolerância assume importância ímpar. Como conquistar tudo isso com profissionais insatisfeitos que atuam em instituições, em um *sistema de ensino,* que peca pela debilidade, burocracia e interesses políticos com efeitos letais à educação que acabam comprometendo a qualidade garantida em lei?

Enfim, as práticas sociais que devem ser um dos pilares da cidadania garantidos constitucionalmente, têm uma relação íntima com todos os outros elementos que procuram, um a um, formar um todo *racional*, uma arquitetura que resultará em cidadão em sua plenitude.

Pode-se concluir assim uma primeira apreciação sobre a LDB. É necessário, contudo, destacar alguns pontos que aproximam a discussão realizada até aqui de outras questões para as quais o trabalho de investigação deverá se dirigir a partir desse ponto. A discussão empreendida até aqui, que é sobre os princípios mais gerais que dão os rumos da educação, deverá ser orientado mais à frente na direção de um menor universo de alunos que têm, assim como todos, direito às mesmas possibilidades de desenvolvimento no seio da educação nacional.

* 1. **A educação especial e inclusiva no Brasil**

O Brasil excluiu e internou os ‘anormais’, isolou-os em clínicas-presídios e somente a partir do início da década de 1990, após a Declaração de Salamanca, iniciou-se um processo de desistitucionalização de pessoas que tinham algum tipo de necessidade educacional diferente; até isso acontecer muitas almas morreram excluídas do convívio, não por deficiências suas, mas pela incompreensão dos ditos ‘normais’. A Declaração de Salamaca, abriu as portas para uma nova compreensão do relacionamento com os diferentes ao afirmar que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p 1 e 2, *apud* ROMERO s/d).

Pensar a educação como um sistema é a ideia que durante muito tempo inspirou as pesquisas de Dermeval Saviani, reconhecidamente uma autoridade no assunto. Numa definição mais simplista, mas nem por isso desconsiderável *sistema* é para Saviani “o produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados” e assim, “o sistema educacional é resultado da educação sistematizada” (SAVIANI, 2010, pág. 380). Em uma das suas obras centrais já ensinava o que é educação sistemática: “Quando educar passa a ser objeto explícito de atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada” (SAVIANI, 2008, pág. 84). Ora, é possível, até mesmo por analogia, tomando como premissa essa perspectiva de Saviani válida para todo o conjunto da educação brasileira, avaliar minimamente o conjunto de leis e iniciativas que tentam ‘resolver’ as dificuldades da educação especial e inclusiva.

Se há por assim dizer uma estratégia nacional que procure promover a inclusão de alunos com necessidades diferentes do grosso dos alunos é caracterizada pela fragmentação de ações que, sem exagero, pode ser definida como fragmentária e desarticulada. Assim é que pululam estudos que apontam para uma desarticulação das políticas públicas que, em teoria, organizam a chamada educação inclusiva no país.

Bezerra (2013) Discutindo a “extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e o deslocamento de suas atribuições para uma diretoria da Secretaria de Educação Continuada” critica duramente o que denomina “ecletismo que invade a Secadi, sem notar-se um eixo, uma concepção filosófico-educacional que lhe dê a devida unidade” (p. 954)

Na compreensão desse, como de vários autores de estudos sobre a política de educação inclusiva brasileira, o Decreto Presidencial de 2011 errou quando promoveu o

fechamento da Seesp e a diluição de seus encargos na Secadi; apesar de ainda existirem muitas dúvidas operacionais quanto aos rumos da inclusão escolar de pessoas com deficiência, suscitadas ou não suficientemente esclarecidas pela própria política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. (BEZERRA, 2013, pág. 950).

Desde o Decreto nº 6.094 de 2007 o tema Educação Inclusiva voltou a ser pauta de discussões acadêmicas e governamentais. Esse Decreto no âmbito do Compromisso Todos pela Educação garante a todos os chamados “alunos especiais” a inclusão e permanência nas turmas regulares públicas de ensino de todo o país. A partir desse momento as discussões se orientaram em várias direções e não foi possível, ainda, garantir para a maior parte dos que precisam a educação nas chamadas turmas mistas.

Ao que parece não há uma orientação básica, preferencialmente única, que garanta a educação nesse nível em sintonia com o hipotecado pela Constituição e pela LDB. Aparentemente a produção da legislação, que é impositiva, compulsória, não segue uma orientação comum. Isso possivelmente confere desarticulação do conjunto de elementos que, por ter variada origem, não consegue formar um sistema, com toda a organização e coerência necessária.

Talvez uma alternativa sejam os PCNs que desde a sua gestação se propõe como um modelo *não obrigatório,* uma referência de qualidade para a condução da educação. Como modelo não obrigatório e aberto às várias contribuições conta com rara resistência e uma base comum de conhecimento de boa parte dos professores e que, assim, poderia subsidiar a discussão sobre os caminhos a serem adotados para a instituição, de fato da educação inclusiva. Apontamos abaixo algumas *diretrizes* mais gerais que subsidiaram a formulação dos PCNs que, depois, vieram a ser uma base dos PCNs para a educação especial.

Os PCNs já reconheciam antecipadamente a atual problemática da educação que se universaliza e que não conseguiu oferecer no mesmo ritmo a melhoria da qualidade que o país e seus cidadãos precisam. Assim nascem a partir de uma passagem “em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. ” (BRASIL, 1997, pág. 27).

Se não se busca incluir para se obter índices deve ser preocupação, anterior e fundamental, a qualidade da educação e nessa direção os PCNs compreendem que

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997, pág. 27).

Não faria sentido em um país que pretenda proporcionar meios para a realização da cidadania restringir os bens sociais a uma pequena camada. Assim, “O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. ” (BRASIL, 1997, pág. 27). Essa participação é um indicativo de dignidade que deve estar entre as preocupações mais básicas de qualquer sociedade e mais ainda naquelas com altos níveis de desigualdade. Portanto a proposta tem a ver com “a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (BRASIL, 1997, pág. 27)

A perspectiva dos PCNs é oferecer oportunidade a todos os brasileiros, nesse caso especialmente aos que se iniciam na educação formal que está sob a responsabilidade pública e que, não poderia ser diferente, devem usufruir igualmente dos bens sociais tanto quanto os privilegiados economicamente pois,

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir”. (BRASIL, 1997, pág. 28)

Uma articulação que privilegiaria o que há de comum e não a diferença. Partiria da ideia de algo compartilhado que pode ser usado como fio condutor para a organização de um modelo de educação que pudesse permitir a superação de desigualdades. Ou seja,

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, pág. 28).

Essas considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais não tem o objetivo de oferecê-lo como o modelo para a resolução de todos os problemas, que ainda são muitos e variados, relacionados à educação inclusiva. A intenção é não excluir nenhuma contribuição compreendida como relevante para que, no confronto com os dados colhidos da realidade, possamos ter elementos suficientes para a obtenção de informações variadas de modo a montar um quadro explicativo (o trabalho tem como fim explicar uma dada realidade) que possa nos permitir compreender a realidade tomada como objeto.

1. **CURRÍCULO ACADÊMICO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A nossa investigação exige que consideremos diversos aspectos de uma dada e complexa realidade. Nosso objetivo final é, em última instância, compreender como os professores da educação fundamental menor se avaliam quanto à qualificação para atuarem em turmas inclusivas. Isso exige que tornemos objetiva, observável cientificamente, a avaliação subjetiva de indivíduos. Como *agentes* do processo educativo os professores são *pacientes*, dependentes de um conjunto de regramentos criados no âmbito da política e que há décadas vem sendo objeto de estudos.

Os documentos legais, especialmente as LDBs e emendas que a elas se incorporaram, dependem da ação executiva dos governos para que ganhem realidade, produzirem algum resultado real. Assim é que o Governo Federal a partir do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, etc., deve fazer chegar aos estados, municípios, estabelecimentos de ensino e estudantes o resultado das iniciativas estabelecidas nas LDBs e seus complementos. Os agora professores, sabedores ou não disso, dependeram desse mesmo processo desde o início da sua formação escolar.

A formação dos professores, suas modalidades, durações e características, depende do que está estabelecido na lei assim como da ação dos governos para que ocorra de fato. Desse modo, compreender a produção das leis e sua aplicação pelos governos e órgãos é importante para que possamos compreender também as suas virtudes e deficiências, inclusive, no processo de formação dos professores da educação inicial.

Assim, procuraremos fazer uma breve discussão sobre a forma como se formou a atual LDB a partir da avaliação do processo histórico de organização dos currículos dos professores da educação básica. Acreditamos que isso só será possível a partir da análise da formação das LDB que são a base para a execução de políticas educacionais pelos governos. Nos serviremos das letras da lei e das análises de Dermeval Saviani (1996) e Natalia Neves Macedo Deimling (2013) especialmente.

Ainda em 1976 Saviani após uma “Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis nºs 5.540/68 e 5.692/71” e não por acaso este é o nome da obra, conclui que “a legislação de ensino constitui um referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar” (pág.202). Ou seja, o bom entendimento da forma como está organizada a educação escolar depende da compreensão da legislação. Para esse autor não apenas as cruas linhas lei nos ensina, mas também as entrelinhas, o modo e o momento em que tais leis foram produzidas e com quais objetivos. Assim é que para Saviani (1996),

Quando passamos os olhos nas linhas de um texto legal, sabemos que nem tudo o que está dito ali nos é revelado pelas proposições que se encadeiam sobre a folha de papel à nossa frente. Com efeito, estamos nesse momento diante de um produto acabado. Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto. Em outros termos, é necessário examinar a génese da lei em questão (pág.163).

Leda Scheibe retoma a discussão de Saviani acerca do *aligeiramento* do processo de formação de professores possibilitado através da introdução pelo MEC/CNE de cursos mais abreviados, caso dos cursos de educação superior. Para Scheibe (2007)

ao optar-se por atribuir aos Institutos Superiores de Educação a manutenção, além dos cursos normais superiores, de “cursos formadores de profissionais para a educação básica”, e não apenas “cursos formadores de professores”, essa nova figura institucional transformou-se em clara alternativa ao Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração”, o que corresponderia ao próprio espírito da LDB, cuja lógica tem “como uma das suas características a diversificação de modelos” (Scheibe, pág. 46).

Talvez uma breve visita no tempo à certidão de nascimento e a algumas das estações do curso de pedagogia no Brasil nos forneça elementos para compreender como se formam os atuais professores, não exclusivamente pedagogos, que atuam na educação básica, notadamente o primeiro ciclo da educação fundamental.

O nascimento do curso de pedagogia no Brasil, ocorreu a partir do Decreto-Lei nº 1190/39, de 4 de abril do ano de 1939. Definido inicialmente como bacharelado (Saviani, 2008). “O mencionado Decreto estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, também, a didática como seção especial. ” Para um melhor entendimento da organização inicial do curso são esclarecedoras as explicações de Deimling (2013),

As seções de filosofia, ciências e letras compreendiam, cada uma, diferentes cursos, mas a seção de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Surge, então, o curso de pedagogia, definido, a princípio, como um curso de bacharelado (pág. 239).

O curso de pedagogia era organizado como um curso generalista, havia grande uniformidade nos conteúdos e, assim, não era possível a diferenciação dos profissionais em função dos seus interesses por áreas mais específica, como seria o caso de um professor com intenção de trilhar o caminho da educação especial, ou mais interessado em gestão.

Havia um curso de didática, em separado, que poderia ser cursado pelos então formados bacharéis que assim ascenderiam à licenciatura. O curso de pedagogia, no entanto, já contemplava boa parte do curso de didática que com pequeno complemento poderia ser obtido pelo pedagogo. Nas palavras de Deimling,

O diploma de licenciado, para todos os cursos, era obtido quando o estudante acrescentava ao curso de bacharelado o curso de didática, com duração de um ano (esquema “3+1”). No caso do curso de Pedagogia, o bacharel deveria cursar apenas duas disciplinas, uma vez que as demais disciplinas do curso de didática já faziam parte de seu currículo […]. No modelo de currículo implantado pelo Decreto nº 1190/39 não havia na formação do pedagogo disciplinas relacionadas especificamente à Educação Especial. (2013, pág. 239).

Apenas em 1961, com o nascimento da primeira LDB, esse modelo perde a vigência e passam a valer uma nova estrutura. Finda-se o que podemos chamar de *primeiro capítulo* da formação de professores no Brasil. A partir daqui já é possível identificar alguma possibilidade de formação de pedagogos com olhares mais específicos, muito embora ali “o currículo ainda manteve seu caráter generalista” (DEIMLING, pág. 240), mas era possível já ver “com algumas alterações” (op cit,). Isso é verdade apesar de para as áreas com as quais mais se identificam, coisa que na estrutura anterior, semi-engessada, era improvável em razão da inflexibilidade do currículo do curso

Para que fosse possível a formação de profissionais para as várias necessidades que uma sociedade que se urbanizava e complexificava (MATOS, 2012, GOMES, 2007), era necessário um curso capaz de *produzir* profissionais para as diversas necessidades. Assim é que o curso foi estendido de três para quatro anos, sendo que parte do curso deveria ser feito a partir da escolha, pelos alunos, de disciplinas optativas que permitiriam algum aprofundamento em áreas de interesse. A flexibilidade aparecia também em aspectos como a possibilidade de cursar simultaneamente disciplinas dos cursos de bacharelado e licenciatura.

A partir do golpe militar de 1964 a educação, como produto de uma sociedade, experimentou mudanças proporcionais àquelas pelas quais a sociedade passava. A reforma educacional de 1968, perpetrada assim no período dos anos de chumbo, atingia duas frentes. Segundo Dermeval Saviani, a quem recorremos nessa discussão, “A Lei 5.540 cuida do ensino de 3º grau, sendo por isso chamada de lei da reforma universitária, enquanto que a 5.692 estatui a reforma do ensino de 1º e 2º graus” (1996, pág. 145). Deve ser registrado que, para esse autor “, é inquestionável que as Leis 5.540 e 5.692 tenham reformado a Lei 4.024”, ou seja não se trataria para ele da criação de uma nova LDB, mas apenas de um reparo feito àquela lei de dezembro de 1961.

A chegada da Nova LDB em 1996 como consequência necessária da Carta de 1988, traria muita coisa nova a se somarem a dificuldades antigas, essa é a análise feita, desde o nascimento dessa lei, por estudiosos da educação. Assim é que, imediatamente após a vigência da lei, já haviam manifestações no sentido de apontar algumas de suas dificuldades estruturais. Essas manifestações ganharam, não muito depois, amparo em estudos e exames mais cuidadosas.

Ainda no ano 1997, portanto apenas um ano após a promulgação da Nova LDB, não menos que Pedro Demo (1997) critica o núcleo duro da Lei. Para Demo fica claro desde as primeiras linhas da lei “percebe-se que, no fundo, ficamos com a ‘aula’ como protótipo da educação escolar, o que certamente representa algo no mínimo medieval” (DEMO, 1997, pág. 68) e completa dizendo que essa visão esconde atrás de si a “clivagem *arcaica* que separa aquele que ensina daquele que aprende” (pág. 68, grifos nossos)*.*

**4 OS *INCLUÍVEIS***

Um dos propósitos desta seção é tentar alcançar dados sobre a quantidade de crianças com necessidades especiais em idade escolar no Brasil e os números da política de inclusão nas redes regulares de ensino público. Um outro objetivo é identificar as principais necessidades especiais identificadas dentre os matriculados na rede pública de ensino, especialmente quanto àquelas feitas nas séries iniciais. Acredita-se que este é um caminho para a compreensão para o conhecimento dos tipos e dos tamanhos das várias dificuldades diante das quais está a tarefa da educação inclusiva no país.

Como ponto de partida tomamos uma afirmação oficial, trazida a público pela, talvez, instituição mais prestigiada quando o assunto são as estatísticas das políticas públicas no Brasil. Os dados são do ano de 2002 e poderão servir como parâmetro para a avaliação dos dados dos anos seguintes:

O número de criança que não frequentam a escola é elevado em algumas regiões do país. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) demonstram que o percentual de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, em 2003 era de 2,8% (IBGE, 2002).

Ainda a partir de da análise dos dados do senso de 2000, observa-se que “14,5% da população do País - o equivalente a 24,6 milhões de pessoas - declarara possuir algum tipo de deficiência. ” (BRASIL, 2014, Pág. 4).). Ainda segundo esses dados obtidos,

A maior incidência verificava-se nos municípios com até 100 mil habitantes. Entre os indígenas, o percentual de deficientes era de 17,1%; entre os negros, chegava a 17,5%, enquanto que nas populações branca e amarela totalizavam quase 14%. (op cit, Pág. 4).

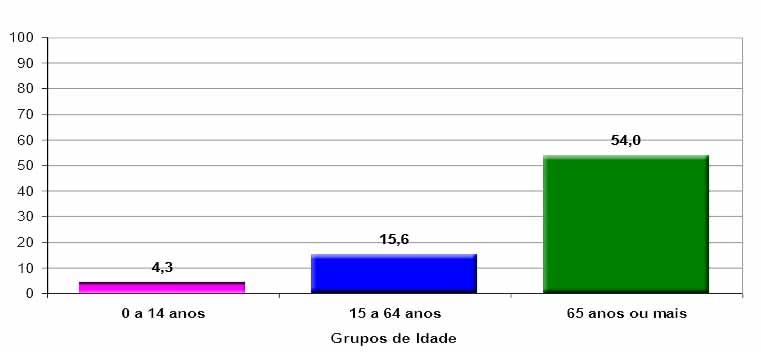
Aproximadamente uma década depois o Ministério da Educação, em publicação do INEP, 2011, afirmava que,

A política da educação especial adotada pelo Ministério da Educação estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. A política trouxe consigo mudanças, que permitiram a oferta de vagas na educação básica valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais de cada aluno, fundamentando a educação especial na perspectiva da integração. Constata-se em 2010 um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009 havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603.

Esses dados comparativos entre os anos de 2009 e 2010, publicados no ano de 2011, permitem uma visão inicial, parcial e quantitativa, do alcance da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais, segundo o discurso oficial.

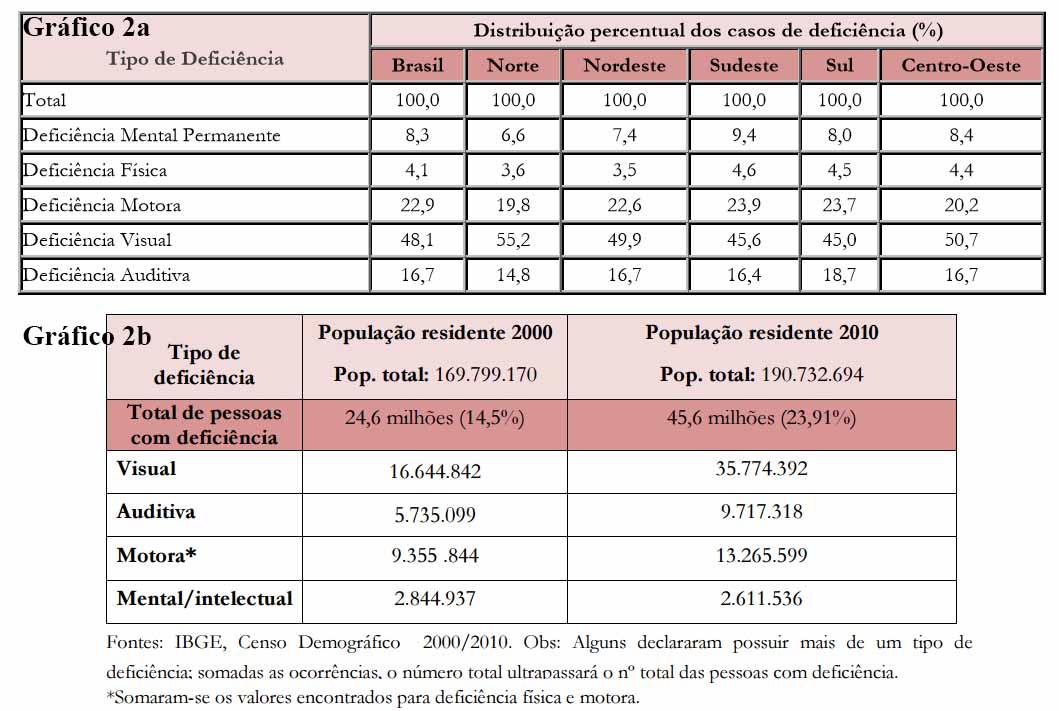
O gráfico abaixo procura ilustrar a estratificação das deficiências quanto à idade do portador.

**Gráfico I**



O gráfico nos leva a concluir que no decorrer da vida há um acentuado aumento das possibilidades de aquisição de alguma espécie de deficiência. Se em um primeiro momento, até os 14 anos, as deficiências incidiam em menos de 5 por cento da população, entre idosos verifica-se atinge mais da metade da população de idosos do país. Entre pessoas economicamente ativas há a prevalência de mais que o triplo daquela verificada entre aqueles do primeiro grupo (0 a 14 anos).

O gráfico a seguir organiza a distribuição das deficiências no país por regiões apontando quais as deficiências que mais têm se manifestado. A partir dele será possível partir para uma definição das maiores incidências e determinar, possivelmente, as maiores necessidades quanto a quantidades de vagas para a educação nos anos iniciais. Observe-se que o duplo gráfico (Gráficos 2a e 2b), construído a partir de dados do IBGE, contem números percentuais acerca das deficiências que de alguma forma devem ser objeto de intervenção do poder público com a adoção da política de educação inclusiva. Os dados são do ano de 2000,



Os mesmos dados do IBGE, Censo de 2000, denunciavam que 1/3 da população com menos de três anos ou sem nenhuma escolaridade era formada por pessoas com algum tipo de deficiência (BRASIL, 2014).

Em 2005 o MEC revelou a partir da análise dos números oficiais a verdadeira situação em que se encontravam as pessoas com algum tipo de deficiência quando o assunto era a educação formal. Segundo Andrés (2014),

Em 2005, o Ministério da Educação divulgou que dos mais de 56 milhões de alunos matriculados naquele ano, nas redes pública e privada do país, 700 mil eram deficientes, o equivalente a 1,25% do total de matrículas, percentual este inferior ao encontrado para a ocorrência de deficientes na faixa etária correspondente (4,7% naquele ano, segundo o UNICEF). Pouco mais da metade destes alunos (378.074 ou 0,69% do alunado total) estavam matriculados em estabelecimentos especializados, registrados como de ‘educação especial’, número que em 2006 caiu para 375.488 alunos, num total de 55,94 milhões de matriculados, perfazendo 0,67% do total. (Pág. 10)

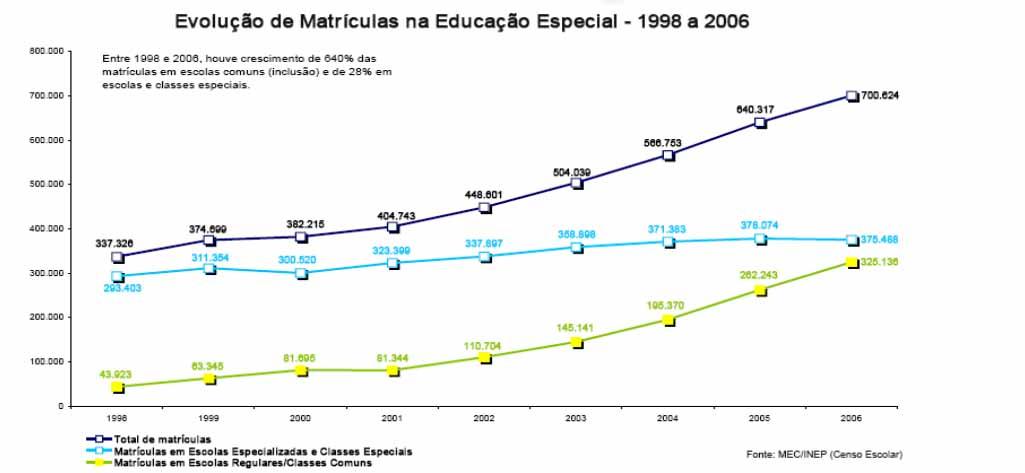
Olhando por outro ângulo e alguns anos depois, a partir do Censo de 2010, portanto meia década depois dos dados anunciados pelo MEC e acima descritos pode-se ver a mesma questão a partir de outras notas. Agora, anos depois e em uma simples comparação com as populações sem as limitações de alguma declarada deficiência.

No que concerne às condições educacionais e de trabalho deste grupo populacional, o Censo do IBGE/2010 mostrou, em linhas gerais, que, enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais com deficiência não tinham instrução ou haviam cursado apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas da mesma faixa etária sem as deficiências investigadas, o que representa uma diferença de 22,9 pontos percentuais.

A discussão, que se deu apenas no plano quantitativo fecha-se. Não temos um estudo com a profundidade e atualidade necessárias para que se possa aferir a qualidade da educação inclusiva que vem sendo oferecida na última década nas instituições públicas de ensino. Estudos virão para oferecer dados mais lúcidos a partir de metodologias pensadas a partir da complexidade da questão que não é uma questão qualquer, nem é uma questão puramente formal.

Finalizamos apontando dados sobre a evolução somente quantitativa de um caminho que aparentemente procura levar à universalização da educação inclusiva no Brasil.

**Gráfico 2– Evolução de matrículas do alunado com deficiência na Educação Básica –**



A definição de um perfil mínimo (médio) do aluno a ser incluído, acredita-se, pode ser um instrumento capaz de orientar a busca pelas qualificações necessárias àqueles que terão sobre si a responsabilidade de conduzir alunos com necessidades diferentes daquelas com as quais está habituado a lidar. Observe-se que não é a intenção desta investigação procurar culpados mas identificar deficiências, estas é que deverão indicar os rumos pelos quais devem seguir as políticas públicas que pretenderem muito mais que oferecer números, que desejem de fato apresentar soluções às possíveis deficiências que porventura encontremos.

**4.1 Perfil do aluno a ser incluído**

Aproximadamente 24% da população brasileira tem alguma limitação, mental, física motora, visual ou auditiva. Considerando que a população brasileira é de 190.732.694 (IBGE, 2016), cerca de 45 mil brasileiros têm algum tipo das deficiências mencionadas e desses, 8 milhões e meio são crianças em idade escolar.

Considerando-se turmas com aproximadamente 35 alunos, muito frequentes entre nós, pode-se estimar com alguma margem de certeza que a cada duas turmas deve-se contar com 3 anos com alguma das limitações aqui apontadas. Como não existe a possibilidade de exclusividade de deficiência por turma, já que o espírito da política expressa também na lei é a diversidade, é possível contar com crianças portadoras de deficiências diferentes na mesma turma e, inclusive, com a possibilidade de acesso de crianças com deficiências diversas nos períodos seguintes. Os professores, assim, deverão contar com a provável multiplicidade alunos, portanto com variadas deficiências.

*Deficiência visual:* 48% têm alguma Isso significa que, aproximadamente, quatro a cada dez alunos com alguma deficiência têm alguma limitação visual o que implicará em uma abordagem ou diagnóstica, no sentido de fazer os devidos encaminhamentos ou a tomada de medidas no âmbito da escola que possam minimizar ou eliminar o problema. É possível que, pela dificuldade de diagnóstico aparente, várias crianças desse grupo já estejam *incluídas* em classes regulares sem o conhecimento de pais ou professores. Assim, podem estar sendo exigidas em atividades para as quais são claramente incapazes de realizar.

*Deficiência motora*: 23% têm alguma limitação desse tipo que é o segundo grupo de maior incidência. Esse é um grupo heterogêneo já que inclui uma grande variedade de deficiências possíveis de dificultar a mobilidade em vários graus e tipos, inclusive dificuldades psicomotoras específicas que interferem propriamente nas atividades vinculadas propriamente às atividades escolares.

*Deficiência auditiva:* atinge 16,7% da população e pode estar associada a outras deficiências congênitas ou genéticas o que de alguma forma exigiria maior discernimento para a compreensão de como as dificuldades interagem e se interinfluenciam para que se possa adotar os caminhos mais adequados para que possam ter as possibilidades de aprendizagem parecidas àquelas que os *normais* têm.

Em recente entrevista à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação publicada cerca de três meses antes de vir à luz o PNE 2014-2024, o estudioso da educação Dermeval Saviani parou para um pequeno exame do que a educação brasileira conquistou até hoje. Para ele, "podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação". (SAVIANI, 2014).

Não é a preocupação da pesquisa a identificação de culpados, mas, antes, identificar dificuldades e, quiçá, propor alguns caminhos. A pesquisa poderá alternativamente, ao fim e ao cabo, verificar se essas observações de Saviani relativas ao país podem ou não ser válidas para o município de Augustinópolis, TO.

**5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PROFESSOR SE AVALIA**

Nesta seção procuraremos discutir, analisar e interpretar os resultados obtidos com a investigação total que inclui a revisão de literatura feita até aqui e os dados obtidos com a coleta de dados empíricos. A pesquisa que se municiou se informações bibliográficas a partir de uma revisão da literatura *legal* e teórica sobre o assunto, faz agora o encontro daqueles dados com os obtidos a partir da pesquisa de campo.

**4.1 O Município**

O município de Augustinópolis, Tocantins, está localizado no extremo norte do Estado do Tocantins na microrregião do Bico do Papagaio a 5 graus e 27 minutos de latitude negativa.

Segundo o IBGE a população de Augustinópolis contava com 15.950 habitantes em 2014 (com população estimada de 17.627 para o ano de 2015).

**5.2 Metodologia**

A pesquisa se deteve às quatro únicas escolas do núcleo urbano do município que foram avaliadas pelo IDEB nos resultados obtidos pelos alunos e que tenham submetido seus discentes à Prova Brasil.

Obviamente consideramos que o parâmetro quantitativo (o IDEB quantifica) não é por si só suficiente para a avaliação dos resultados da pesquisa, desde que a intenção fundamental é procurar verificar elementos qualitativos, em última análise discutir a qualidade mesma da educação.

Necessitando ir além de percentuais que, isoladamente, podem escamotear os fatos, nos perguntávamos até que ponto as escolas (o conjunto delas) estariam em condições de incluir apropriadamente alunos com necessidades diferentes daquelas com as quais os professores têm hábito de lidar, passarem a ser escolas inclusivas.

Adotarmos um viés qualitativo, contudo, não deve indicar o desprezo pelos dados objetivo/quantitativos. Assim, a constatação de que o município possivelmente não atenda à *quantidade* de alunos a serem incluídos, que têm direito à educação, deverá ficar registrada nas linhas e entrelinhas do trabalho. Desejávamos, enfim, saber pelos meios possíveis como estaria a qualidade da educação para os incluídos, quantos tivessem sido ou viessem a ser.

Todas as escolas consideradas contam, no total, com 46 professores atuando na educação básica, primeiro ciclo, e com 1031 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino para o primeiro semestre do ano de 2016. Por conta da ausência de 4 professores, for razões variadas[[3]](#footnote-3) a pesquisa só pode contar com 42 respondentes. Consideradas todas as escolas, haviam, durante a realização da pesquisa, 15 alunos que as escolas declaram serem portadores de algum tipo de deficiência e que estão regularmente matriculados.

A investigação teve como *inspiração* e finalidade básica compreender a educação em um dos seus elementos mais fundamentais: a qualidade. Características aparentemente comuns à educação brasileira como o adiamento de iniciativas importantes, a falta de um sistema educacional, demonstrado no primeiro capítulo, e a atuação desorganizada dos atores, suposta por Saviani, se fossem verdade também para a cidade deveriam ser nocivos à implementação da chamada educação inclusiva.

O *problema* da pesquisa foi provocado por leituras, discussões preliminares e observação sobre o tema. Nos parecia que as coisas não eram tão simples como propostas na lei. Assim a pesquisa iria se mover entre às exigências legais de as escolas atenderem as crianças com alguma espécie de deficiência e a suspeita de que a discussão devia iria para além disso.

O *objeto* a ser pesquisadodeveria ser determinando claramente. Isso permitiria estudá-lo mais facilmente. Assim, chegamos a uma determinação clara do nosso objeto. Seria, a partir de informações docentes definir as suas *qualificações para atuar nas turmas inclusivas*.

A *amostra* e o universo suas vantagens e dificuldades devem estar claras para qualquer pesquisador. A observação do método nos obrigou a considerar o tamanho da amostra já que o *universo* era relativamente grande considerando o tempo mínimo e as outras tarefas da pesquisa e de outros afazeres obrigatórios. Depois de considerar as necessidades de tempo e as possibilidades da pesquisa, consultar professores da área da pesquisa e reorganizar as tarefas, escolheu-se determinar um universo com o qual fosse possível trabalhar, mesmo que com o tempo a menos e o desgaste a mais. Assim, optou-se por tomar como universo professores de escolas públicas municipais da educação básica, primeiro ciclo, do núcleo urbano de Augustinópolis, TO. As escolas deveriam ter seus alunos entre os que realizaram a *Provinha Brasil*. Em trabalhando com o *universo* não foi necessário a determinação da amostra.

A Provinha Brasil, aplicada às mesmas turmas, de idades similares e em condições aproximadas inclusive pela padronização, aproxima as escolas escolhidas de um sem número de municípios do país criando condições parecidas para a atuação de professores além de, quanto aos resultados da pesquisa, possibilitar a extensão dos resultados da pesquisa a outras instituições e seus professores.

*A coleta de dados* se fez a partir de *questionário* semiestruturado. Esse tipo de instrumento de coleta tem a vantagem de, por um lado, organizar simplificadamente em itens bem determinados as questões e, por outro, abrir a possibilidade de ‘captarmos’ informações difíceis de serem previstas. O questionário constitui-se de 11 perguntas de múltipla escolha com espaço, em cada uma delas, para observações extras não previstas dentre as alternativas.

Abaixo, tabela que relaciona todas as escolas da Educação Básica da cidade de Augustinópolis, área urbana, modalidades, rede e participação ou não na Provinha Brasil.

**Tabela 2: Professores; Educação básica; Ensino fundamental; Escolas públicas municipais; Urbanas; Primeiro ciclo (1ª à 4ª séries); que realizaram a última Provinha Brasil.**

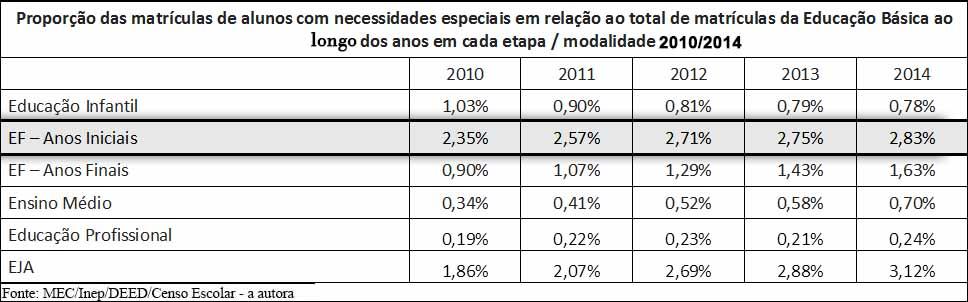
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Escolas** | **Bairro** | **Modalidades** | **Rede** | **P. Brasil** |
| **Alfredo Paulino** | Santa Rita | Pré-escola e anos iniciais (EF) | Municipal | sim |
| **Boa Vista** | Boa Vista | Anos iniciais (EF) e EJA | Municipal | sim |
| **Gabriel Alves Pereira** | São Pedro | Pré-escola e Anos iniciais (EF) | Municipal | sim |
| **Pequeno Príncipe** | Centro | Anos iniciais (EF) | Municipal | sim |
| **Presidente Kennedy** | Centro | Pré-escola e Anos iniciais (EF) | Municipal | **não** |

**5.3 Análise e interpretação dos dados**

A partir dos dados do IDEB, consolidados para o ano de 2013 (último ano computado) em Augustinópolis, Tocantins, verifica-se que “O IDEB 2013 nos anos iniciais da rede municipal cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0”. (BRASIL, 2013). Ainda de acordo com os dados do IDEB, quanto ao quesito qualidade as quatro escolas municipais do núcleo urbano da cidade estão em situação que inspira cuidados urgentes. Seja no quesito “fluxo e taxas de aprovação por série”, seja no “aprendizado e notas da Prova Brasil” a qualificação indicativa é para que “*melhorem*” em alguns casos ou “*situação de alerta*” em outros.

Dados do Governo Federal/Inep (2015) apontam a atual participação percentual desejável de alunos com necessidades especiais no total de matrículas na educação básica no país. A tabela abaixo facilita a compreensão da ideia:

Tabela 3



Junte-se aos dados da ilustração acima o que determina o PNE (Meta 4): “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados [...].

Ora, as escolas municipais da educação infantil, primeiro ciclo, fonte dos dados da pesquisa, contam com um quadro geral de matrícula que somam 1031 alunos. Segundo os dados obtidos pelo MEC e constantes da tabela acima, a média nacional na Educação Fundamental, anos iniciais (o que equivale ao chamado primeiro ciclo) é de 2,83% de crianças portadores de necessidades educacionais especiais. Tomando-se como parâmetro essa média nacional de matrícula desse grupo, que o próprio MEC considera insuficiente, os percentuais para os mesmos grupos, obtidos pela pesquisa, indicam uma grande defasagem mesmo diante da insuficiente média nacional apurada pelo MEC. Na cidade de Augustinópolis, nas escolas consideradas, adotando-se aquele percentual nacional ao número de matriculados para o ano de 2015 (1.031 alunos) seriam obtidos 29 alunos.

Na prática, contudo, só foram mencionados 15 alunos com alguma espécie de deficiência frequentando as turmas em análise. Esses 15 alunos representam virtualmente a metade da, ainda insuficiente e excludente, média nacional.

O Gráfico abaixo ilustra essa discrepância entre os números do Brasil (2014) e Augustinópolis (2016). Os números do Brasil devem ser multiplicados por mil.



Esperava-se a mesma média nacional, de 2.83% de alunos com necessidades especiais de aprendizagem matriculados na educação básica, primeiro ciclo. Algum desvio padrão é tolerável. Contudo em Augustinópolis foram apurados, efetivamente, apenas 1,45% de alunos com necessidades especiais diante do total de matriculas em 2015.

Outro dado relevante na montagem de um quadro compreensivo da qualificação do corpo docente é o número de profissionais com formação em educação inclusiva ou especial. Menos de 28% de todos os professores afirmou ter tido, até o período de realização de coleta de dados, algum tipo de formação votada à educação inclusiva ou especial. Note-se que desde meados dos anos de 1990 no Brasil afora não apenas estuda-se o assunto, mas foi iniciado um processo crescente de inclusão de portadores de necessidades em turmas comuns. A atribuição dessa responsabilidade, pela lei, ao poder público feito pela LDB 9394/96 foi o ápice da discussão que já se dava no país, tendo inclusive, sido por isso previsto na Carta de 1988 e reforçado a partir da vinda a lume da Declaração de Salamanca que serviu de combustível para a inclusão da discussão na LDB já que o país era signatário daquela declaração.

Desse modo, é preciso que se perceba o que representa o número que, por si só, sem a intenção compreensiva é nulo. Não discutiremos aqui a carga horária ou mesmo a efetiva participação ativa nas formações específicas daqueles que declararam ter alguma formação para atuarem em turmas com *incluído.* Nossa pressuposição é de que as formações foram adequadas. Contudo, dizer que apenas 28% dos professores têm alguma formação acerca educação inclusiva ou mesmo especial, implica expor também o quadro negativo: 72% do quadro de professores da cidade não têm nenhuma formação para a atuação em turmas onde haja alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.

Para cada um dos professores foi também proposta uma questão relativamente ao que cada uma tinha de informação sobre educação inclusiva. Essas informações não necessitavam, necessariamente, terem sido obtidas a partir de uma instrução formal. Leituras avulsas ou qualquer outro tipo de origem não eram relevantes. A pesquisadora criou uma escala com banda variando de 1 a 10 e indagava o que cada um sabia sobre educação inclusiva. Todos os professores articularam algum tipo de resposta. As respostas colocaram todos os professores no nível 5 (1 professor) ou inferior, sendo que 22 dos 42 (mais de 52%) obtiveram apenas o nível 1 ou 2, que indica quase que completo desconhecimento sobre o assunto.

Não é razoável supor que a educação local tivesse condições de, *efetivamente,* incluir na educação (e não apenas nas turmas) crianças com necessidades educacionais diferentes. Com a maior parte do corpo docente sem formação específica para atuação na educação inclusiva e com a imensa maioria não compreendendo rudimentarmente o que seria essa proposta, de incluir em turmas regulares alunos com algum tipo de necessidade educacional diferente dos ‘normais’, as escolas poderiam muito bem ser de qualquer ano década de 1980.

Na esteira da adesão à Declaração de Salamanca, cumprindo o que já antes havia estabelecido a Constituição de 1988, procurando por em pé as iniciativas estabelecidas pela Nova LDB, de 1988, o MEC passa a formular um plano decenal de educação que ficou conhecido comoPlano Nacional da Educação. A cada 10 anos, a partir do seu início em 1994, o PNE é avaliado e reeditado para a década seguinte. Nosso último plano pretende contemplar o período compreendido entre os anos de 2014 e 2024. Segundo o MEC o PNE “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos” (BRASIL, 2016). Por conta de no PNE constar as *diretrizes*, as *metas* e *estratégias* para a educação nos próximos dez anos, é de se esperar que aqueles que trabalharão diretamente com os alunos, objetivo dos mais fundamentais do plano, tivessem amplo conhecimento sobre o PNE já que, via de regra, esses profissionais deverão ajudar a pôr em prática, lá na ponta, todas as diretrizes, metas e estratégias propostas.

Aos nossos pesquisados indagamos sobre o que conheciam sobre o PNE. Sobre essa questão, dos 42 docentes entrevistados, que efetivamente trabalham na educação fundamental, somente 11 (menos de 27%) afirmaram ter “algum conhecimento” sobre o PNE”. 73% afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre o PNE, muitos, inclusive não sabiam sequer o que significa a sigla PNE. Observe-se que no PNE constam as diretrizes mais elementares para o crescente processo de inclusão de alunos, antes deficientes, nas turmas regulares. O não conhecimento do PNE significa desconhecer, de fato, o que está sendo e será essa *inclusão* assim como também todo o planejamento, do Governo Federal, em colaboração com Estados, Distrito Federal e municípios para a educação no tempo em que cada um dos alunos e professores vive.

Finalmente, depois de dados objetivos sobre a formação, informação, dados estatísticos, números de alunos gerais e *incluídos*, colocamos diante de cada entrevistado/professor a possibilidade de uma solitária e anônima auto avaliação. A questão formulada era: *como se sentia, no que dizia respeito ao preparo, para a atuação em turmas com crianças com necessidades educacionais especiais.*

Todos os 42 professores responderam à questão sendo que 6 (pouco mais de 14%) deles se declararam intimamente pouco preparados para atuar em turmas com alunos especiais. O restante dos professores 36 (mais de 84%) se avaliaram despreparados para atuar em turmas onde houvessem alunos especiais incluídos.

A ausência de uma explícita estratégia governamental para a promoção da inclusão e o notável despreparo do corpo docente para atuar na educação inclusiva tornam aparentemente incompreensível haver alunos com necessidades educativas especiais frequentando as turmas. É razoável atribuir a inclusão desses alunos à ação meritória de profissionais que compreendem a necessidade e/ou o direito à educação de crianças, ou mesmo à ação dos pais que, por vários meios, possam exigir a presença dos filhos em sala de aula. Não nos foi possível verificar essa questão, inclusive porque esse não é o propósito da pesquisa, mas, certamente, é uma direção para a qual poderiam se dirigir investigações futuras na cidade sobre o assunto.

**CONCLUSÕES**

No Brasil há a garantia constitucional de acesso à educação com qualidade estendida a todos pelo estado. Na prática não houve até aqui a formação de um sistema que unifique políticas e programas, currículos e formações. Assistemática e desarticulada a educação tateia há décadas, sofrendo intervenções intuitivas que via de regra atendem às demandas circunstanciais. Carente de um planejamento global tem a responsabilidade de oferecer, desde a década de 1990, educação a uma parcela da população formada por brasileiros com direitos até agora negados.

Subordinada à política governamental para a educação, a educação dirigida às pessoas com alguma necessidade especial de aprendizagem tem se sujeitado às mesmas idas e vindas desatinadas das iniciativas dos governos. Variadas e sem conexão, nascem das esferas central, estaduais ou municipal tendo como característica mais comuns serem ilustres desconhecidas umas das outras. Assim é normada a partir de fragmentos de leis sem que haja uma estrutura sistemática, vinculada ao sistema global de ensino, que deveria primar pela inclusão de tais brasileiros.

Se não há uma organização das políticas e programas que deveriam assumir a responsabilidade pela consecução das políticas orientadas para os alunos com necessidades diferentes, também não houve o equacionamento das diferenças na formação de professores que deveriam estar subsumidos à implementação de políticas e programas voltados às pessoas a serem incluídas na educação, especialmente os dos primeiros anos escolares. A formação para a atuação em educação inclusiva não está propriamente defasada, simplesmente inexiste.

A política de formação, em um movimento contraditório, a partir da Nova LDB (Lei 9394/1996), flexibilizou (o que sempre quer dizer facilitou) o processo de formação de educadores, sendo para atender a prazos impostos pela lei, seja para atender a uma demanda pelo *número* de profissionais na educação a ser universalizada em um tempo em que a busca pela quantidade de alunos em sala de aula ofuscou a discussão sobre a necessidade de pensarmos a qualidade desses *todos* na escola. Cursos de normal superior surgiam simplificando a formação quando a educação demandava um aprofundamento em estudos pedagógicos que pudessem atender à nova realidade que exigia, mais que a lei, a participação de pessoas com dificuldades diferentes na educação.

A serem incluídos o Brasil há legiões, muitos em sala de aula muitos sem acesso às salas. Os governos, dos vários matizes, denotam uma célebre despreocupação com a formação daqueles que deverão/deveriam estar no centro do processo de inclusão: os professores. Depois de duas décadas de nascimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que previa a inclusão de pessoas com necessidades especiais, o próprio governo central admite a insuficiência das vagas e a discussão sobre a o problema da qualidade da chamada inclusão sequer foi colocada.

Os percentuais, nos índices governamentais de alunos incluídos, de fato, têm aumentado em ritmo admirável, mas antes de representar a solução é a indicação que depois de quase um quarto de século da decisão de incluir, há exércitos de pais à espera de uma vaga para os filhos: há mais alunos pretendentes que vagas. Enquanto o Brasil conta com cerca de 25% da população com alguma espécie de deficiência, pouco mais de 3% estão tendo a oportunidade de frequentar a sala de aula, obter educação. Mas que educação?

Como estão os profissionais atuando por trás dessa frenética chegada de alunos às escolas inclusivas?

A pesquisa tentou traçar um quadro a partir de um contato que não privilegiasse a estatística, mas sem desprezá-la.

Os professores da educação fundamental, primeiro ciclo de Augustinópolis, TO., não obtiveram a formação minimamente suficiente para se sentirem em condições de atuar em salas de educação inclusiva. Desconhecem, na maior parte dos casos, desde o PNE que estabelece as diretrizes para a malfadada inclusão até o que de fato vem a ser educação inclusiva. Poucos têm formação para atuar em turmas com alunos com necessidades especiais. Finalmente, todos se avaliam sem condições para a atuação nas místicas turmas de educação inclusiva.

Se por um lado temos a inexistência de uma política séria para a inclusão, temos na outra ponta, certamente como consequência, profissionais que sentem o peso dos anos sem a qualificação suficiente e a exigência de qualificação que a dinâmica de um mundo em transformação contínua.

Não tem, o Brasil, uma política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O conjunto de iniciativas dos governos, departamentos, programas, diretrizes, planos… não cumprem a tarefa de organizar esse momento que é definidor da vida dos que têm direito e até dos caminhos que o país deverá tomar, o que virá a ser.

Observe-se que o trabalho não tem, porque a pesquisadora jamais teve, a intenção de esgotar o assunto. A ideia fundamental que nutriu a pesquisa foi, para além de uma pesquisa com interesses formais de formação acadêmica, fazer uma singela e despretensiosa contribuição à educação. Acreditamos que a possibilidade está sempre além e acima de qualquer realidade e que as mudanças dependem da consciência subjetiva da existência da realidade a ser transformada. Se porventura o trabalho despertar críticas, talvez, discussões, acreditamos que de alguma forma já tenhamos cumprido o mais importante da atividade acadêmica: fazer pensar.

**REFERÊNCIAS**

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar**: sobre a SECADI. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2015. 454 p.

\_\_\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_\_\_. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais** 2002. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados Federais, Consultoria Legislativa. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva.** Disponível em: < https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjRh9jt\_JDLAhUHgpAKHT9xAKkQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.camara.leg.br%2Fdocumentos-e-pesquisa%2Fpublicacoes%2Festnottec%2Fareas-da-conle%2Ftema11%2F2014\_14137.pdf&usg=AFQjCNGFX85OOErGBJPFDGykT0fXsKPtLQ> Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_\_\_. INEP **Censo Escolar**. Disponível em> http://portal.inep.gov.br/basica-censo< Acesso em 13 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_\_\_. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 4.024, de 20 de dezembro DE 1961. Disponível em: < http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_\_\_.**PNE em Movimento.** Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento. Disponível em:> http://pne.mec.gov.br/<. Acesso em 23 de abril de 2016.

GOMES, Iara Rafaela. **Agricultura e urbanização**: novas dinâmicas territoriais no nordeste brasileiro. 2007. Disponível em: <http://www.uece.br/mag/dmdocuments/iara\_gomes\_dissertacao.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia**: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwih9YnnwffKAhUCWpAKHZOHCoYQFgg3MAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.unisinos.br%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2FviewFile%2Fedu.2013.173.08%2F3815&usg=AFQjCNHW\_EQiJBt-8zE6TiJPJdCFVlOqcA> Acesso em 05 de fevereiro de 2016.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2009.

MATOS, Ralfo. **Migração e urbanização no Brasil**. Belo Horizonte 08(1) 07-23 janeiro-junho de 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiK57yKx\_fKAhWKC5AKHZy-CJAQFggnMAE&url=http%3A%2F%2Figc.ufmg.br%2Fportaldeperiodicos%2Findex.php%2Fgeografias%2Farticle%2Fdownload%2F557%2F427&usg=AFQjCNG9dmPrXocgfl9vbQnPU1HVjwCSzg. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação Inclusiva**: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Disponível em:<

www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447\_408.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**, limites e perspectivas - 12 ed. Revista – Campinas. Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**Entrevista com Dermeval Saviani** – PNE. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: < http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 12 de março de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema, 10ª ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, 11 ed. coleção educação contemporânea, editora autores associados, 1996.

SCHEIBE , Leda**. Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

1. Desse ponto em diante seguimos as intuições de Dermeval Saviani na sua obra “A Nova lei da educação” (2011) constante das referências. [↑](#footnote-ref-1)
2. Para uma discussão mais detalhada sobre o grande debate de setores organizados em torno da formulação da LDB 9394 de 1996, ver Saviani, 2011, Capítulo II (especialmente páginas 43 a 52). [↑](#footnote-ref-2)
3. As razões declaradas para a ausência dos docentes foram: licença maternidade, viagem e atestado médico em função de problemas de saúde. A pesquisadora mesma não obteve contato com esses profissionais, as informações foram prestadas pelas direções das escolas. [↑](#footnote-ref-3)