

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

WANDA MARIA BRAGA BARROS

O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO,  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA:  
DESAFIOS À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA

CAMPINAS  
2008

WANDA MARIA BRAGA BARROS

O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO,  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA:  
DESAFIOS À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da área de Ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Regina Moreno Caiado

PUC -CAMPINAS

2008

## BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Regina Moreno Caiado

1<sup>a</sup> Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Gavioli Prieto

2<sup>a</sup> Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloísa Helena de Oliveira Azevedo

Campinas, 13 de junho de 2008

Ao meu marido, João Carlos, dedico-lhe este trabalho em retribuição a sua presença e participação na minha vida, sem seu incentivo, cumplicidade e companheirismo, não teria alcançado esta vitória.

## AGRADECIMENTOS

Esta etapa da minha vida é fruto de um trabalho em que diversas pessoas, direta ou indiretamente, tiveram participação e colaboração.

Minha gratidão ...

ao meu companheiro João Carlos, pela imensa compreensão, pela dedicação, pela admiração, pelo amor, pelo incentivo, por todos os sentimentos que fortaleceram ainda mais nossa união.

Aos meus pais, porque juntos deram a mim uma sólida formação moral, sustentação fundamental na minha vida. À minha mãe, Wanda, que contribuiu de forma especial, com sua história de vida, seu amor e ajuda material. Ao meu pai, Bernardo, in memoriam, pelo exemplo de retidão, e do seu jeito, dedicação e amor aos filhos.

À Helle Nice, tia do meu marido, que me acolheu como parte da família na condição de sobrinha, e nessa condição me apoiou todas as vezes que eu precisei.

Aos meus sobrinhos Paulinho e Gabriela que, juntamente com o Frajola, trouxeram muita alegria e alento para minha vida.

A minha família, especialmente a todas as irmãs, Lucília, Maria Elisa, Cenira e Angélica, pelo carinho.

A minha tia Eni, que prontamente me auxiliou, quando solicitei;

A minha orientadora, professora Kátia, porque acreditou em mim desde o início, mesmo pouco me conhecendo; porque me acolheu de forma paciente e carinhosa em todos os encontros de sala de aula e orientação; porque sempre disse palavras de estímulo que muito me motivaram.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Rosângela Gavioli Prieto e Heloísa Helena Oliveira de Azevedo cujas considerações foram valiosas para a elaboração deste trabalho.

A todos os professores que ministraram disciplinas durante o curso de mestrado, em especial aos professores do 1º semestre, que me introduziram nas questões relevantes da educação: Prof Balzan, Prof<sup>a</sup> Dulce, Prof João Batista.

Aos colegas da turma de mestrado, pelos momentos inesquecíveis, principalmente na Anpedinha/200 7: Acácio, Andréa, Carlos Eduardo, Cidinha, Chyntia, Diléia, Eliana, João, Juliana, Liana, Lívia, Maria Lucinda, Melissa, Roseli, Sérgio, Silvana, Sílvia, Sônia, Tatiana e Zanellato.

À Tuca e Cidinha, bibliotecárias da PUC, e Kelly, da secretaria da pós-graduação, mais do que grandes profissionais, seres humanos especiais.

Aos diretores de escola que permitiram que a pesquisa de campo fosse realizada sem maiores entraves.

Aos professores que colaboram diretamente com a pesquisa, cuja contribuição adquiriu um valor inestimável para a realização deste estudo.

Aos alunos que participaram da pesquisa, pena eu não poder escrever em negrito e letras maiúsculas seus nomes, mas deixo registrado que muito aprendi com vocês.

À Diretora, e aos professores da escola onde trabalho, que foram as pessoas que me fizeram sentir desafiada para realizar este estudo.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

Finalmente a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, sintam-se contemplados nestes agradecimentos.

## RESUMO

BARROS, Wanda Maria Braga. *O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO, NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: DESAFIOS À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA*. Campinas, 2008, 231p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

O objetivo desta pesquisa é analisar o trabalho pedagógico no ensino médio e em que condições ele é desenvolvido, com os alunos com deficiência física e auditiva que estão em classe comum, em duas escolas da rede estadual, na Região Metropolitana de Campinas. Considera-se neste trabalho, como inclusão, o acesso, a permanência e a garantia de bom desempenho escolar desses educandos. A pesquisa fundamenta-se num referencial teórico histórico-crítico, onde a história da educação e as políticas educacionais embasam o estudo. Como procedimento metodológico, foram aplicados questionários com perguntas abertas a treze educadores e, posteriormente, foram feitas entrevistas com quatro professores, dois coordenadores pedagógicos e quatro alunos com deficiência que relataram suas vivências sobre o cotidiano escolar. A pesquisa pretende trazer reflexões sobre o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, bem como os demais alunos do ensino médio. Os resultados revelaram que embora tenham ocorrido avanços no acesso dos alunos ao ensino médio, esse nível de ensino, em função das taxas de evasão, é seletivo, além disso, os alunos estão concluindo-o sem o conhecimento necessário para enfrentar o trabalho e a vida. Os relatos dos professores e alunos revelaram: 1) As condições adversas de trabalho do professor; 2) A formação insuficiente dos professores para o trabalho com todos os alunos em classe comum; 3) Os educandos estão desinteressados pela escola, porque não vêem relação entre os conteúdos ministrados nas aulas e a vida, o futuro; 4) Os alunos com deficiência dependem do apoio da família e ou colegas da escola para terem condições necessárias à educação escolar.

Palavras-chave: alunos com deficiência, ensino médio, condições de trabalho.

## ABSTRACT

BARROS, Wanda Maria Braga. MEDIUM LEVEL (HIGH SCHOOL) PEDAGOGICAL WORK IN PUBLIC SCHOOLS IN SÃO PAULO: CHALLENGES TO THE INCLUSION OF HANDICAPPED STUDENTS. Campinas, 2008, 231p. Essay (Master's Degree) – Post-Graduation Program in Education - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

The research's objective is to analyse the pedagogical work in medium level public schools and the conditions this work is developed regarding handicapped students and with poor hearing conditions, who are allocated to regular classrooms, in two public schools in the Campinas metropolitan region. In this work, we consider as inclusion the access, permanency and learning performance of these students. The foundation of the research lies on a qualitative approach and the data will be analysed from a theoretical and historical-critical reference whose grounds are the history of education and educational policies. As methodological procedure, open-ended questionnaires were applied to thirteen preceptors and afterwards interviews were carried out involving four teachers, two pedagogical coordinators and four handicapped students, who reported their experiences in the school routines. The research's aim is to ponder on the pedagogical work of these students, as well as of the rest of the other medium level students. The results revealed that, although many advances have occurred regarding the access to the medium level education, it can be considered selective because the evasion rates are high and students are leaving school without the expected consistency of knowledge to face the struggles of daily life and demands of work. The teachers' and students' reports revealed: 1) Adverse conditions of teachers' work 2) Insufficient development of teachers to work with all regular students in the classroom.3) Lack of interest of students as they cannot see the relationship between the content presented at school and their daily lives and future perspectives. 4) The handicapped students depend on the support of their families or colleagues to afford the necessary conditions to education.

Key-words: handicapped students, medium level education, work conditions.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Resumo da construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios.	89
<b>Quadro 2.</b>	Faixas de desempenho segundo os intervalos de notas.	91
<b>Quadro 3.</b>	Matriz Curricular - Ensino Médio -Período Diurno	117
<b>Quadro 4.</b>	Professores da Escola “A” e “B”.	127
<b>Quadro 5.</b>	Alunos da Escola “A” e “B”.	129
<b>Quadro 6.</b>	Cronologia das entrevistas.	139
<b>Quadro 7.</b>	Frequência das respostas dos participantes da pesquisa nos questionários.	143
<b>Quadro 8.</b>	Exemplo das respostas ao questionário.	144
<b>Quadro 9.</b>	Exemplo das respostas ao questionário.	145
<b>Quadro 10.</b>	Potencial de recursos das escolas “A” e “B”.	167
<b>Quadro 11.</b>	Função e formação dos professores que participaram da entrevista.	171

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b>	Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa 2000-2006 - Brasil.	76
<b>Gráfico 2.</b>	Evolução das matrículas de alunos com NEE em classes comuns sem apoio pedagógico especializado no ensino médio - estado de São Paulo	81
<b>Gráfico 3.</b>	Projeção decrescente do índice de matrículas por nível de ensino 2006 - Brasil.	85
<b>Gráfico 4.</b>	Médias de Proficiência em Língua Portuguesa-SAEB 3ª série do Ensino Médio - escolas urbanas estaduais e municipais.	90
<b>Gráfico 5.</b>	Médias de proficiência em Matemática - SAEB - 3ª série do ensino médio, escolas urbanas estaduais e municipais.	90
<b>Gráfico 6.</b>	Situações que causam incômodo e/ou sofrimento no trabalho docente.	99
<b>Gráfico 7.</b>	Agressões físicas a professores no estado de São Paulo.	100
<b>Gráfico 8.</b>	Situações que incomodam ou interferem no desempenho do trabalho docente.	101
<b>Gráfico 9.</b>	Manifestações e sintomas que os docentes apresentam ou têm atualmente.	102
<b>Gráfico 10.</b>	Pirâmide Etária, por sexo, estado de São Paulo, 2006.	109
<b>Gráfico 11.</b>	Jornada de trabalho dos professores entrevistados.	161

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b>	Número de matrículas segundo etapas e modalidades da educação básica, em 29/3/2006 – Brasil.	74
<b>Tabela 2.</b>	Evolução das matrículas no ensino médio regular entre 2000 e 2006 por dependência administrativa - Brasil.	76
<b>Tabela 3.</b>	Evolução do número de matrículas no Ensino Médio, no estado de São Paulo e na Rede Estadual de Ensino entre 1996 e 2006.	78
<b>Tabela 4.</b>	Participação do Estado de São Paulo na Rede Estadual do Ensino Médio no Brasil.	78
<b>Tabela 5.</b>	Número de matrículas no ensino médio regular no Estado de São Paulo por dependência administrativa.	79
<b>Tabela 6.</b>	Número de matrículas dos alunos com NEE, no ensino regular, classe comum, segundo etapas e modalidades da educação básica, em 29/3/2006 – Brasil.	80
<b>Tabela 7.</b>	Taxas de escolarização bruta e líquida por nível de ensino Brasil 1996/2005.	82
<b>Tabela 8.</b>	Taxas de transição por série - Brasil - 1981/2004.	84
<b>Tabela 9.</b>	Taxa de frequência líquida no ensino médio de pessoas de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar per capita, Brasil e Grandes Regiões, 2005.	85
<b>Tabela 10.</b>	Investimento por aluno/ano nas três últimas etapas da Educação Básica (em US\$) - 2007.	87
<b>Tabela 11.</b>	Desempenho médio na parte objetiva da prova do Enem 2006, por situação em relação ao Ensino Médio e tipo de escola que cursou, segundo a Região e Unidade da Federação.	92
<b>Tabela 12.</b>	Número de professores e de escolas responsáveis pelo ensino médio por dependência administrativa - Brasil.	95
<b>Tabela 13.</b>	Salário do professor da rede estadual de Ensino Médio no Brasil e regiões - 2003.	96
<b>Tabela 14.</b>	Professores da Rede Estadual - SP. Salários iniciais dos professores PEB II. Valores por hora-aula-2006.	96
<b>Tabela 15.</b>	IDH do estado de São Paulo - 1991 e 2000.	110
<b>Tabela 16.</b>	Número de matrículas, docentes e escolas na Educação Básica no estado de São Paulo e na rede estadual, e percentual de participação da rede no conjunto do estado em 2006.	114

<b>Tabela 17.</b>	Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Médio, na Região Sudeste, por grau de formação – 1991-2002.	119
<b>Tabela 18.</b>	Número de Funcionários Ativos do Quadro do Magistério, segundo classes. Rede Estadual de São Paulo - Outubro/2006.	120
<b>Tabela 19.</b>	Informações sobre o município de Indaiatuba - SP.	122
<b>Tabela 20.</b>	Número de matrículas, docentes e escolas na Educação Básica e na rede estadual e percentual de participação da rede no município de Indaiatuba em 2006.	123
<b>Tabela 21.</b>	Quantidade de alunos por categoria de deficiência no ensino médio, nas escolas públicas estaduais, no município de Indaiatuba, em 2006.	123
<b>Tabela 22.</b>	Boletim escolar dos alunos do ensino médio com deficiência física e auditiva - Escola "A".	202
<b>Tabela 23.</b>	Boletim escolar dos alunos do ensino médio com deficiência física e auditiva - Escola "B".	203

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ACT	Admitido em Caráter Provisório
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEB	Câmara de Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional Educação
DA	Deficiência auditiva
DF	Deficiência física
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Sócio Econômico
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de desenvolvimento humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OFA	Ocupante Função Atividade
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação Ensino Básico
SARESP	Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de análise de dados
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	24
1.1 História da educação pública e da educação da pessoa com deficiência: o direito à educação .....	25
1.2 Direito à educação no Brasil .....	35
1.3 Formação e trabalho do professor no contexto neoliberal .....	57
<b>2 ENSINO MÉDIO: ACESSO, PERMANÊNCIA, DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR</b> .....	67
2.1 Ensino Médio: desafios à democratização .....	68
2.2 Inclusão escolar: concepção nesta pesquisa .....	70
2.3 Acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos no ensino médio: o que revelam os números.....	73
2.3.1 Acesso ao ensino médio no Brasil .....	74
2.3.2 Acesso ao ensino médio no estado de São Paulo.....	77
2.3.3 Acesso ao ensino médio dos alunos com deficiência .....	79
2.3.4 Permanência dos alunos no ensino médio .....	82
2.3.5 Desempenho escolar dos alunos do ensino médio da rede pública.....	88
2.3.5.1 Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB .....	88
2.3.5.2 Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM .....	91
2.4 Condições de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de São Paulo.....	94
2.4.1 Salário dos professores e sindicato .....	95
2.4.2 Situações que precarizam o trabalho do professor .....	98
<b>3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	104
3.1 Referencial teórico-metodológico .....	105

3.2 Contextualizando a pesquisa de campo: de onde estamos falando..	107
3.2.1 O estado de São Paulo .....	108
3.2.1.1 Caracterização da realidade socioeconômica e política .....	108
3.2.1.2 Atendimento educacional no estado de São Paulo .....	113
3.2.1.2.1 Educação Básica .....	113
3.2.1.2.2 Atendimento aos alunos com NEE .....	115
3.2.1.3 Ensino médio na rede pública estadual paulista: organização curricular.....	116
3.2.1.4 Magistério público estadual paulista: formação, situação funcional e jornada de trabalho .....	118
3.2.2 Município e as Escolas Estaduais .....	121
3.2.2.1 Escola Estadual “A” .....	124
3.2.2.2 Escola estadual “B” .....	125
3.3 Participantes da Pesquisa .....	126
3.3.1 Apresentação dos professores entrevistados .....	129
3.3.1.1 Professor Adalberto .....	129
3.3.1.2 Professora Aimê .....	130
3.3.1.3 Professora Alice .....	131
3.3.1.4 Professor Honório .....	131
3.3.1.5 Professora Júlia .....	132
3.3.1.6 Professora Valéria .....	132
3.3.2 Apresentação dos alunos entrevistados .....	133
3.3.2.1 Nice .....	133
3.3.2.2 Afonso .....	134
3.3.2.3 Melissa .....	135
3.3.2.4 Nádia .....	136
3.4 Construção dos dados .....	137
3.4.1 Questionários .....	137
3.4.2 Entrevistas .....	138
3.4.3 Fontes documentais .....	141
3.5 Análise dos dados .....	142
3.5.1 Análise das respostas dos questionários .....	142

3.5.2	Análise dos depoimentos das entrevistas .....	146
3.5.3	Análise dos documentos .....	147
<b>4</b>	<b>TRABALHO PEDAGÓGICO: DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>149</b>
4.1	As condições de trabalho do professor na escola estadual paulista e seus efeitos sobre o trabalho pedagógico.....	151
4.1.1	Rotatividade dos professores, organização do tempo e do currículo do ensino médio: descontinuidade do trabalho pedagógico.....	151
4.1.2	Perda da autonomia .....	158
4.1.3	Jornada de trabalho e salários.....	160
4.1.4	Falta de recursos.....	164
4.1.5	Excesso de alunos em sala de aula e o mal-estar docente..	168
4.2	A formação do professor.....	170
4.2.1	Formação dos professores: a fragilidade da formação inicial e a responsabilidade pela formação continuada.....	170
4.2.2	Formação para trabalhar com alunos com deficiência .....	176
4.3	Trabalho Pedagógico no contexto escolar.....	181
4.3.1	Planejamento do processo de ensino e de aprendizagem..	181
4.3.1.1	Construção do Projeto Político-Pedagógico.....	181
4.3.1.2	Elaboração do Plano de ensino.....	185
4.3.2	Trabalho pedagógico na aula .....	187
4.3.2.1	Centralidade no professor e no conteúdo .....	188
4.3.2.2	Práticas pedagógicas discriminatórias .....	194
4.3.2.3	Práticas pedagógicas homogeneizantes .....	200
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>206</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>225</b>

## Introdução

---

## INTRODUÇÃO

Início este trabalho compartilhando o meu percurso profissional que é o fio condutor dessa jornada feita de reflexões, descobertas e aprendizado.

Esta trajetória está marcada pela busca constante de diálogo com interlocutores que, inseridos na escola pública, ou estudiosos dela, poderiam desvelar a complexidade desse contexto e trazer respostas para muitas indagações sobre o trabalho pedagógico. A reflexão se constituiu, assim, numa possibilidade de compreender os caminhos percorridos e entrelaçar esses fios à construção de uma outra trajetória, a de pesquisadora.

Meu primeiro e breve contato como professora foi logo após me formar, lecionando em uma escola pública estadual na periferia de Ribeirão Preto. Quando comecei nessa escola, já trabalhava há três anos no Banco do Estado de São Paulo (BANESPA). Pelo fato de não ser permitido, na época, o acúmulo de cargo, após seis meses lecionando, tive que optar por uma das instituições: banco ou escola. Unicamente pelas vantagens salariais, continuei no BANESPA. Trabalhei doze anos nessa instituição financeira, até ela ser privatizada. Pedi demissão e voltei ao âmbito educacional. Atuo há seis anos, dois como professora em sala de aula e quatro como coordenadora pedagógica, em uma escola pública estadual, na cidade de Indaiatuba. Nesses seis anos de escola, pensava estar inteirada das principais questões da educação. Ser professora era dar uma ótima aula! Utilizando uma metodologia adequada, os alunos, com certeza, se apropriariam do conhecimento. Ser coordenadora pedagógica era cobrar resultados!

Em sala de aula, no entanto, eu não conseguia fazer com que a maioria dos alunos aprendesse; na função de coordenadora pedagógica, ainda que cobrasse resultados, o professor deixava muito a desejar em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Nas discussões sobre o fracasso escolar, a escola responsabilizava os alunos desmotivados e indisciplinados e as famílias desestruturadas; o aluno dizia

que não aprendia porque o professor não ensinava e não sabia lidar com ele; a sociedade atribuía o problema ao professor, cuja formação era de péssima qualidade. Quem tinha razão? Fui em busca de respostas.

Projetar é ter um alvo talvez ainda difuso e operar ações direcionadas para desvelá-lo (MARTINS, 1999)<sup>1</sup>. Quando elaborei o meu projeto de pesquisa para o mestrado, não tinha apenas a intenção que estava evidenciada nos escritos do projeto - a inclusão de alunos com deficiência em classe comum no ensino médio - mas tinha outra, que muito me inquietava, que surgiu a partir dessas discussões sobre o fracasso escolar, as quais nunca se chegava a um consenso: pretendia descobrir quem era o responsável pelo sucateamento da escola pública e por mais de uma geração de analfabetos funcionais que ali se encontrava, assim como a pessoa com deficiência, excluída da sociedade. Quem eram os culpados? Eu, o aluno, os professores, a sociedade ou o mundo globalizado? Que inclusão era essa, que incluía os alunos com deficiência para, em seguida, a sociedade excluí-los?

No mestrado, muitas discussões sobre a problemática da educação, mas sob outra perspectiva. Foi nesses encontros, a partir de relatos dos professores, da leitura dos textos, nas discussões em sala de aula, na revisão da história, que aconteceu o meu ponto de virada: uma nova compreensão do todo situou-me no tempo e no espaço, como ser-no-mundo e não mais como um ser que simplesmente está no mundo. A história passou a ter sentido para mim, porque nela me descobri, construindo-a. Nesse movimento de ir e vir, retorno ao começo desse texto: “trabalhei doze anos em uma instituição financeira”, recebi uma educação literalmente bancária, enxergava somente a minha realidade, o meu mundo. Para ilustrar tal condição, empresto as palavras do educador polonês Suchodolski<sup>2</sup> (1976): “ao vivenciar o trabalho alienado, o homem aliena-se igualmente do produto do seu trabalho, do seu próprio ser e do respeito aos outros homens” (p.169).

---

<sup>1</sup> MARTINS, M.C.F.D. *Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1999.

<sup>2</sup> SUCHODOLSKI, B. *Fundamentos de pedagogia socialista*. Barcelona: Laia, 1976.

Localizar-me no tempo e no espaço como sujeito histórico e entender o contexto, fez-me perceber o quanto eu reproduzia e legitimava a ideologia dominante: dar aulas, usar métodos fantásticos, cobrar resultados, cai fora, professor, se não está satisfeito!

Foi fundamental rever a história e compreender os condicionamentos estruturais que nos afetam. Entender a educação nos vários contextos sócio-econômico-culturais, desde a institucionalização da escola, até a serviço de que necessidades e de que grupos sociais ela tem se colocado, que tipos de pessoas a têm representado, com que grupos de poder estabelece relações. O aprendizado é contínuo, as conexões começam a ser feitas e a realidade sempre discutida de forma fragmentada, agora faz sentido.

Despertar! É esse o sentimento! Cecília Meirelles (2001)<sup>3</sup> o traduz em uma crônica sobre educação que versa sobre o despertar do indivíduo para o conhecimento:

Pode-se despertar com uma dolorosa emoção: há tantos abismos irreparavelmente inominados, em redor de quem desperta; há tantas distâncias extraordinárias para todos os lados; e a força do equilíbrio, entre elas, parece tão difícil e imperdável, que o homem pode tordar os olhos com a ilusão de uma doçura amorfa, abandonado aos poderes exteriores. (p.60).

Ao despertar, fui tomada pelo sentimento de impotência diante dos problemas que se desvelaram e a complexidade para solucioná-los. Como minar a superestrutura? Como lutar contra o neoliberalismo? Como mudar o projeto histórico da sociedade para a escola pública? De que modo a escola pública poderia minimizar a exclusão do aluno com deficiência na sociedade e dos demais jovens que estão concluindo o ensino médio? Como coordenadora pedagógica, em que medida poderia contribuir para formação continuada do professor?

Em seguida, compreendi que minha responsabilidade havia dobrado, que o conhecimento deve ser compartilhado, bem como a utopia. Na mesma

---

<sup>3</sup> MEIRELLES, Cecília. *Crônicas de Educação 1*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

crônica, Cecília Meirelles (2001) continua: “Mas abandonar-se a esses poderes, depois de ter despertado, é já uma coisa muito diferente do que estar entregue a sua ação, alheio a esse conhecimento” (p.60).

Longe de querer entregar-me aos mecanismos de poder, mas sim, querer desvelá-los, optei por compreender as singularidades e as similitudes de duas escolas públicas, analisando o trabalho pedagógico, no ensino médio, desenvolvido com os alunos com deficiência, tentando não perder de vista a totalidade das questões envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem. A questão pensada neste estudo, a princípio foi: Como o professor está desenvolvendo o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência tendo em vista as necessidades educacionais desses educandos? Em um segundo momento, foi necessário ampliar essa questão e trazer outras: E para os demais alunos, que trabalho pedagógico está sendo desenvolvido pelos professores? Em que condições está sendo desenvolvido tal trabalho?

Neste percurso, devo ressaltar que na condição de pesquisadora, mas, sobretudo, por estar envolvida com o objeto de estudo - trabalho pedagógico na escola pública - não percebi, *a priori*, na análise dos dados, os poucos elementos sobre o trabalho pedagógico, ou seja, os professores nas suas respostas, deslocavam os relatos sobre o trabalho pedagógico, para as condições de trabalho.

A professora Dalila Andrade Oliveira (2004a), quando escreveu sobre a precarização e flexibilização do trabalho docente, lembrou que:

Muitos professores vêm-se ameaçados quando a chamada “caixa-preta” da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas. Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. (p.1135).

Dessa forma, a dificuldade do professor de falar sobre a própria prática pedagógica ficou evidenciada nesta pesquisa. Assim, o objetivo primeiro da pesquisa que era analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos com deficiência física e auditiva, ampliou-se para analisar o trabalho pedagógico,

bem como em que condições ele se desenvolve, na escola pública, no ensino médio, que é um nível de ensino reconhecido pelo atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, como “elo mais frágil do ciclo educacional”<sup>4</sup>.

Nesta pesquisa, defrontei-me, então, com duas condições que estão presentes na atuação dos professores, por um lado as condições objetivas de trabalho e, por outro, as condições subjetivas. Estas se referem, principalmente, a formação do professor. Conforme Facci (2004), “a análise dessas relações nos permitirá, com certeza, compreender com mais concretude o trabalho do professor” (p.13). Com efeito, procurei entender a formação do professor em um contexto que exige dele muitos atributos. Quis saber se a formação que eles têm recebido, nos cursos de graduação, tem sido suficiente para responder às exigências colocadas ao professor. Que preparo tem, hoje, o professor para trabalhar com o aluno com deficiência?

Em síntese, os principais objetivos da pesquisa foram:

- Analisar o trabalho pedagógico no ensino médio tendo em vista as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência física e auditiva;
- Analisar em que condições se desenvolve o trabalho pedagógico dos professores no ensino médio;
- Investigar a formação dos professores para o trabalho com os alunos com deficiência.

Assim, a pesquisa se desenvolveu à luz das teorias dos autores críticos em educação, como Dermeval Saviani, Marilena Chauí, António Nóvoa, José Geraldo Silveira Bueno, José Monlevade, Luis Carlos de Freitas, dentre outros, que permitiram a compreensão do contexto, ora investigado.

Para responder as questões aqui suscitadas, recorri à pesquisa qualitativa, aplicando questionários e realizando entrevistas com os professores e alunos com deficiência da escola pública estadual paulista. Sabia, contudo, que

---

<sup>4</sup> HADDAD, F. *Ensino Médio é o elo frágil da educação brasileira*. Folha de São Paulo, caderno C5, 26 de março de 2008.

as informações levantadas seriam parciais, não se esgotariam e revelariam apenas as verdades possíveis.

Nesse sentido, organizei os capítulos de modo que o primeiro trouxe a história da educação especial relacionada à história da educação pública, com referência ao ensino médio. As perguntas que justificaram a elaboração do primeiro capítulo foram:

- Como era a educação das pessoas com deficiência? Quais eram seus direitos?
- Qual o interesse do Estado<sup>5</sup> na educação pública?
- A economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel do ensino médio nesse processo?

Ainda nesse capítulo, em outra seção, fiz uma retrospectiva histórica do movimento do magistério, enfatizando as reformas educacionais da década de 1990, articulando as condições de trabalho dos professores, no contexto das reformas, até os dias de hoje.

Entendido o processo, achei relevante trazer à tona, no segundo capítulo, dados estatísticos oficiais que comprovassem ou trouxessem indícios da inclusão escolar, bem como das condições reais de trabalho do professor. Mas, antes disso, apresentei as perspectivas para a educação no ensino médio e a concepção de inclusão escolar, no intuito de desvendar as dimensões e os conceitos que orientam a pesquisa.

O capítulo três traz o referencial teórico-metodológico da pesquisa. Além de descrever os procedimentos para construção e análise dos dados, nesse capítulo, os participantes e o contexto da pesquisa de campo são caracterizados.

O quarto capítulo inicia-se no permanente diálogo com a teoria. Busca entender as respostas dos participantes da pesquisa em sua singularidade, bem

---

<sup>5</sup> O conceito de Estado adotado neste trabalho é: "O conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo" (HOFLING,2001, p.31).

como na relação com o contexto histórico-social. Nesse sentido, foi preciso estabelecer um movimento de reflexão sobre a própria atividade de pesquisa. Percebi a necessidade de reconstruir as questões discutidas, pois aquelas criadas antes de iniciar a pesquisa, não deram conta da complexidade do contexto investigado. Para Freitas (2003), “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (p.27). Atenta a esta orientação, busquei reformular as questões a partir dos dados que emergiram da pesquisa. Confesso que esperava, ao pesquisar outra escola pública, encontrar soluções para os problemas da escola onde atuava. Contudo, à medida que fui dialogando com os dados, articulados à teoria, essa esperança dissipou-se. Os resultados desvelaram outro caminho, que foi apresentado no capítulo conclusivo.

## **1 EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

---

Este capítulo pretende expor o caminho histórico percorrido pela educação<sup>6</sup> como direito de todas as pessoas. A exposição que será feita aqui traz apenas alguns aspectos da história da educação, assim,

este breve diálogo com o passado não implica que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele ensine como ele deveria ter sido. Ele nos mostra o que foi, que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste. (JANNUZZI, 1979, p.10).

A história do direito à educação das pessoas com deficiência<sup>7</sup>, segue caminho junto à população mais carente, como diz Jannuzzi (2004), e para compreendê-la melhor, é necessário relacioná-la com a história da Educação em geral.

Optou-se discutir o contexto histórico da formação do professor e seu trabalho separadamente da história da educação como direito de todos, devido à relevância dos temas e pela preocupação de não diluir um no outro.

## **1.1 História da educação pública e da educação da pessoa com deficiência: o direito à educação**

---

<sup>6</sup> O termo “educação” está aqui empregado no sentido de “educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino, em instituições próprias” (Artigo 1º § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

<sup>7</sup> Pessoa com deficiência é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social. No Brasil, o Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999 considera pessoa com deficiência a que se enquadra em uma das seguintes categorias: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla.

Historicamente, a sociedade civil<sup>8</sup> preocupou-se mais com a educação que o poder público; assim, a ingerência do Estado<sup>9</sup> nas questões de educação começou a ganhar força a partir do século XVIII, quando, em concomitância, surgem os sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus. Foi nesse momento, portanto, que surgiu a escola pública - laica, gratuita e obrigatória, na concepção que evoluiu até os dias de hoje. Mas, a educação pública organizada e mantida pelas autoridades oficiais teve sua gênese no século XVI, com o movimento da Reforma religiosa.

Lorenzo Luzuriaga (1959) divide a história da educação pública em quatro fases: educação pública religiosa, pública estatal, pública nacional e pública democrática.

A educação pública religiosa dos séculos XVI e XVII, introduzida pela Reforma Protestante, foi de grande importância, pois, pela primeira vez na história da educação, criou-se um sistema geral de caráter coletivo, popular e secular.

Luzuriaga (1959) distingue dois momentos importantes na educação pública religiosa: o primeiro, representado por Martin Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560), teve como objetivo formar o cristão por intermédio da leitura da Bíblia, pois, refletindo sobre ela, os cristãos reforçariam sua fé. Em 1524, Lutero escreveu uma “Carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã para que estabeleçam e mantenham escolas cristãs” e em 1530 fez um “Sermão para que se enviem as crianças às escolas”, onde pedia que se estabelecesse a obrigatoriedade da frequência (LOPES, 1981, p.14). Segundo Lopes (1981), a educação religiosa nas escolas primárias, destinadas à população, era muito simples e elementar. A religião era sua base, acrescentada do canto e do estudo da língua. “A finalidade dessas escolas *não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao*

---

<sup>8</sup> A idéia de sociedade civil está ligada ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos. O termo civil significa que a sociedade forma-se de cidadão, entendido como aquele que tem direitos e deveres (VIEIRA, 2001, p.12).

*mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas*". (PONCE, 2001, p. 89, grifo no original).

Quanto à escola secundária, esta tinha o intuito de formar e preparar a burguesia para os cargos eclesiásticos e profissões liberais.

Lopes *et al* (1981) afirma que o acesso ao saber científico ficava restrito "à educação das classes superiores, burguesas" (LOPES, 1981, p.14), evidenciando um determinado tipo de conhecimento para uma determinada classe. Assim,

a educação pública preconizada por Lutero mostra preocupações sociais, como a necessidade de instrução para a provisão de determinados profissionais que não podem ser formados na mais completa ignorância. Obviamente, essa escola mantém fortes interesses classistas, pois não seriam os mais humildes homens do povo que tornar-se-iam juristas, médicos, professores, párocos... A eles bastaria os rudimentos da leitura para o contato purificador e pacificador com as escrituras. Esse perfil classista e pouco democrático da educação pública incipiente perdura por um bom tempo. (GALLO, 2002, p.126 ).

O segundo momento da educação pública religiosa, marcado pelo início do movimento pedagógico, teve como principais nomes: Ratke (1571-1635) e Comenius (1592-1670). Ambos lutaram pela obrigatoriedade escolar e pela instrução primária pública secular.

Sobre Comenius, Gilberto Luiz Alves (2001) ressalta que "ele, como poucos, discutiu as condições gerais de sua universalização [da escola] e dedicou a sua vida no sentido de viabilizá-la praticamente" (pp.45-46). Comenius foi o precursor da idéia da escola democrática unificada, apregoava que pobres e ricos poderiam ser educados juntos. De fato, as idéias de Comenius e Ratke inspiraram a elaboração de vários Estatutos de educação pública nos ducados na Europa, em especial na Polônia, Hungria, Alemanha e Suécia. Esses estatutos, no entanto, "não puderam cumprir-se cabalmente por força das difíceis circunstâncias da época; antes ficaram como indicações para o porvir que como realizações acabadas" (LUZURIAGA, 1959, p. 17).

Se na Reforma Religiosa, para a maioria da população, cabia apenas o ensino da doutrina cristã reformada, como seria a educação da pessoa com deficiência?

Conforme Pessotti (1984), na antiguidade, a pessoa com deficiência sequer era considerada ser humano: era torturada, perseguida, abandonada ou exterminada. Foi no cristianismo a mudança do status da pessoa com deficiência, que deixou de ser objeto e passou a ser considerada ser humano. A partir daí, esperava-se um melhor tratamento, mas não foi o que aconteceu, “a rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico caridade-castigo” (PESSOTTI, 1984, p.7). A concepção de deficiência, nessa época, era metafísica, de natureza religiosa, sendo que a pessoa com deficiência era considerada ou “expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina” (PESSOTTI, 1984, p. 6). Dessa forma, acolhida em conventos, igrejas ou aceita por algumas famílias por motivos supersticiosos, quando conseguia sobreviver, era em condições adversas.

De acordo com Bueno (1993), os primeiros serviços de educação divulgados, destinados às pessoas com deficiência, são atribuídos à iniciativa do monge beneditino Pedro Ponce de Leon, através de seu trabalho com crianças surdas, em 1541. Nessa época, o ensino era ministrado por preceptores, pois não havia escolas para elas. As crianças que recebiam esse tipo de educação eram minoria, pertencentes à nobreza. A educação das pessoas com deficiência resumia-se, basicamente, a técnicas de substituição da fala por gestos. Não há documento oficial que relate, nesse momento histórico, a existência de educação formal de pessoas com outras deficiências. Os indivíduos com deficiência mental, por exemplo, eram internados em asilos e hospícios, para onde, também, eram encaminhados os considerados loucos, já que não se estabelecia qualquer diferença entre um e outro. Nesse período, a participação do Estado na educação dessas pessoas foi nula.

A presença do Estado nas questões da educação em geral ampliou-se e se desenvolveu no século XVIII.

A segunda fase da educação pública, a estatal, tinha como objetivo a formação do súdito, em especial do militar e do funcionário. Constituíam-se numa educação autoritária, de caráter disciplinar. Luzuriaga (1959) ressalta que “politicamente, é o século do chamado despotismo esclarecido, da instrução do povo, mas sem o povo, imposta de cima para baixo; da secularização da educação e de sua subordinação ao Estado” (p. 23). A educação do súdito para o Estado era cumprida, portanto, como dever e não como direito do cidadão.

O século XVIII foi também o século da Ilustração, “das luzes”, e foram os filósofos e pensadores franceses que contribuíram para ditar as bases teóricas da educação estatal. Segundo Boto (2003), os iluministas entendiam que a instrução conduzia não apenas a um acréscimo de conhecimento, mas também à melhoria do indivíduo que se instrui e, que instruir uma nação equivale a civilizá-la. Contudo, eles também temiam a difusão da educação:

Voltaire, como outros expoentes da própria Enciclopédia, tinha medo de que a instrução esparramada por camadas distintas do tecido social desorganizasse os afazeres e os ofícios manuais, prejudicando - com isso - a economia pública e fomentando rebeliões políticas. (BOTO, 2003, p. 739).

Desse modo, a educação popular na fase da educação pública estatal ficou limitada “aos elementos mais necessários” (LUZURIAGA, 1959, p.40), ou seja, ler e contar.

A educação pública nacional, fins do século XVIII e início do século XIX, foi fruto da Revolução Francesa.

A Revolução Francesa criou os sistemas públicos de ensino inspirados nos princípios liberais de valores burgueses. Utilizou palavras de ordem para educação como: pública, universal, gratuita, obrigatória e laica. Essa educação de caráter popular, elementar e primário teve como objetivo formar o cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica. Era exigida pela burguesia como um dos direitos do homem e do cidadão. Conforme Saviani (2005), a educação pública tinha “como objetivo permitir o acesso de toda população de

cada país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar” (p. 3).

Condorcet (1743-1794), presidente do Comitê de Instrução Pública da Assembléia Legislativa Francesa, elaborou um relatório e projeto de decreto sobre a instrução pública chamado de “Rapport”, apresentado à Assembléia Legislativa em abril de 1792, no qual preconizava para as camadas menos favorecidas da população, a equalização de oportunidades, de acesso à escola, e, por decorrência, uma diminuição das diferenças sociais provocadas pelas desigualdades de classe. A função da educação seria:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, conhecer e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a faculdade de aperfeiçoar seu engenho, de capacitar-se para as funções sociais a que há de ser chamado, desenvolver toda a extensão das aptidões, recebidas da natureza, e estabelecer, desse modo, entre os cidadãos, uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei; tal deve ser a primeira finalidade da instrução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça. (CONDORCET, 1792 apud LUZURIAGA, 1959, pp. 45-46).

O relatório de Condorcet (1792), quando apresentado à Assembléia, não obteve o debate que merecia, não obstante trouxe importantes avanços no que concerne à educação pública nacional, contribuindo, *a posteriori*, para a consolidação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino em vários países do continente europeu, e inclusive na América Latina, “muito particularmente no Brasil” (BOTO, 2003, p.741).

No primeiro momento da Revolução Francesa, para que o Estado se consolidasse, a burguesia utilizou o discurso do direito à educação para toda população. Tal ideário, no entanto, acabou sendo desviado quando se estabeleceu a nova ordem social e o novo modo de produção econômico: o capitalismo mercantil. No processo de produção e reprodução do capital não havia interesse em investimentos na educação. No discurso da igualdade, o Estado democrático liberal dissimulava as verdadeiras relações de classe e o

princípio que definiu o projeto burguês foi a meritocracia<sup>10</sup>. Conforme Lopes (1981),

através de um discurso igualitário, nas Constituições e nas Declarações, a burguesia atribui ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Nesse sentido a análise do princípio de igualdade e a análise de individualismo são indissociáveis. Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida (como desconhecê-la?). Ao reconhecer a desigualdade econômica, a burguesia deve também indicar o caminho para sua superação e o faz: cabe a instrução tornar os cidadãos “mais iguais”. Levando-se em conta que os indivíduos não são igualmente dotados pela natureza, alguns poderão ascender e superar a desigualdade real, outros não poderão. Depreende-se daí: o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais pode fazê-los permanecerem desiguais. A instrução é acenada como veículo de liberação e de igualização, mas assentada sobre desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe. (p. 115 – grifo no original).

Com o advento do capitalismo, a escola laica, obrigatória e universal encontrava limites para sua expansão. A sociedade distinguia dois tipos de escola, separando os educandos de acordo com a classe social a que pertenciam, bem como o saber sistematizado proporcionado por ela. Basedow (1723-1790), pedagogo da época, afirmava:

Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais. As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicarem pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, pra que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos. (BASEDOW apud PONCE, 2001, p.137).

---

<sup>10</sup> Meritocracia: (do latim mereo, merecer, obter) é a forma de governo baseado no mérito. As posições hierárquicas são conquistadas, em tese, com base no merecimento, e há uma predominância de valores associados à educação e à competência Fonte: [www.wikipedia.com.br](http://www.wikipedia.com.br).

Esse ensino dualista atendia ao novo modo de produção econômico, atribuindo à escola outro fim: *"Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora"*. (PONCE, 2001, p.136, grifo no original).

Baseado no princípio de talentos, de méritos, como foi a educação da pessoa com deficiência na Revolução Francesa?

Foram os iluministas que contribuíram para a introdução de pensamentos mais tolerantes e humanistas em relação à pessoa com deficiência. As filosofias de Locke (1632-1704) e de Rousseau (1712-1778) abriram caminho para que, no início do século XIX, ocorressem as primeiras tentativas de recuperação física, fisiológica e psíquica da pessoa com deficiência, com o objetivo de ajustá-la à sociedade e aliviar a família dos cuidados para com essas pessoas.

A educação das pessoas com deficiência, que até então estava restrita à educação dos surdos por intermédio de preceptores, tomou outro rumo a partir da Revolução Francesa. Foi nesse momento que surgiram as escolas asilos, que foram as primeiras escolas "públicas" para surdos e cegos. Bueno (1993) afirma que

o início da educação especial tem sido firmado pelos estudiosos em razão do surgimento na Europa, no final do século XVIII, de instituições especializadas para surdos e cegos que tinham como função precípua oferecer escolarização a essas crianças que, em razão dessas anormalidades, não poderiam usufruir de processos regulares de ensino. (p.18).

Na França, em 1760, foi criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e, em 1784, foi criado o Instituto dos Jovens Cegos. Nessas instituições os surdos e cegos recebiam "instrução básica, como gestos substitutivos da fala ou reconhecimento de algumas frases em letras em relevo, sendo que a maior parte do tempo devia ser dedicada ao trabalho manual" (BUENO, 1993, p.70). O aprendizado da leitura, da escrita, dos cálculos e das artes demorou muito para ser adotado pelos institutos. Um bom exemplo que caracteriza essa situação é a história da criação do sistema Braille, usado até hoje pelos cegos para poderem

ler e escrever. Louis Braille, que era cego, elaborou, em 1824, o sistema de escrita e leitura baseado em pontos, mas seu método só foi reconhecido e oficializado em 1854.

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos e o Instituto dos Jovens Cegos serviram de modelo para a criação de muitas outras escolas em outros países na Europa.

Quanto às pessoas com deficiência mental, a situação nesse período praticamente não havia mudado em relação ao anterior, todos que eram considerados desajustados, ou seja, aqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização, eram isolados (BUENO, 1993).

Sobre as pessoas com deficiência física, elas só começaram a receber educação em 1832, quando foi criado o primeiro instituto na Alemanha e, só em 1848, nos Estados Unidos, o atendimento à pessoa com deficiência mental teve início oficial: eles passaram a receber treinamento para aprenderem comportamentos sociais básicos em institutos residenciais. A partir desse período, houve um crescimento das instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência, bem como houve a expansão para o atendimento de outros tipos de deficiências e outros distúrbios, especialmente nos Estados Unidos e no Canadá. Foi a fase da institucionalização, séculos XVIII e meados do século XIX, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Eles eram, então, internados em orfanatos, manicômios, prisões, asilos e hospitais, e ali ficavam junto a delinqüentes, velhos, pobres e prostitutas. “Não se pune, nem abandona o deficiente, mas também não sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença” (PESSOTTI, 1984, p.24). Assim, aqueles que antes cuidavam das pessoas com deficiência estariam liberados para o trabalho. Segundo Bueno (1993), “o desenvolvimento da educação especial, no século XIX, embora refletisse o incremento de oportunidades educacionais para os deficientes, parece ter respondido muito mais às exigências da nova ordem social que se instalava” (p.76).

Como continuidade da educação pública nacional, na primeira metade do século XX, Luzuriaga (1959) distingue a educação pública democrática, cuja principal marca é a participação popular nas tomadas de decisão. Este último tipo de educação pública teria por meta a formação do homem completo. Na perspectiva de Luzuriaga (1959) é esse sistema de ensino nacional que evoluiu para o atual sistema de educação pública que conhecemos no século vinte, o qual ele denomina democrático, por contemplar, além da participação popular, a gratuidade, o que possibilita a extensão à educação a todas as camadas da população, independente de suas condições sociais.

Vale lembrar que, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em Assembléia Geral das Nações Unidas, afirmou o princípio da não discriminação e proclamou o direito de toda pessoa à educação. Em seguida, em 21 de abril de 1959, a mesma Assembléia aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, assegurando o direito à educação gratuita e obrigatória, ao menos em nível elementar, e a garantia à pessoa com deficiência a tratamento, cuidados especiais e educação. Esses documentos, consagrados internacionalmente, orientaram a elaboração de políticas sociais e educacionais nos países ocidentais.

Assim, foram criadas as primeiras classes especiais, dentro das escolas regulares, na qual as crianças com deficiência podiam ser atendidas em caráter educacional. O crescimento dos serviços educacionais muito dependeu de movimentos organizados pelos pais dos deficientes, que desejavam lutar pelos direitos de seus filhos, já que até então não tinham o direito de opinar.

Para concluir esta seção, no contexto da nova ordem econômica e social burguesa que se instalava para desenvolver e consolidar o capitalismo, foi conferido à educação um papel político. Conforme Meszáros (2005),

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e

uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (p.35 – grifo no original).

Vinculada a um sistema produtivo, a educação pública e a educação especial ficaram dicotomizadas. O acesso aos níveis escolares e ao conhecimento foi concedido à população na medida suficiente para respeitar a ordem social, não o bastante para questioná-la e somente o necessário para cada qual assumir a posição e função que lhe cabe na sociedade de classes.

## **1.2 Direito à educação no Brasil**

O processo educativo no Brasil aconteceu de forma anacrônica em relação a outros países da América Latina e do Ocidente. Nos primeiros cinquenta anos após o descobrimento, o Brasil não dispôs de uma educação formal e sistematizada:

Nestes primeiros 50 anos de coleta de pau-brasil e de especiarias foi negada para os adultos e crianças índias, que de tão bárbaros, dela poderiam não ter proveito. E não foi necessária para os brancos, na maioria solteiros, missionários e degredados, transformados em feitores dos embarques periódicos de madeira de exportação que deu nome ao país. Para uma economia mercantil predatória e para uma sociedade iletrada, para quê escolas? Sorte de El Rei: despesa zero na educação. Se algum aqui nascido merecesse estudar, que fosse conhecer o brilho da metrópole. (MONLEVADE, 2001, p.20)

Os portugueses que vinham para cá não tinham a intenção de colonizar o país, mas extrair as riquezas naturais existentes no território brasileiro.

Somente em 1549, chega ao Brasil a Companhia de Jesus e, com ela, o padre jesuíta Manoel da Nóbrega, nomeado, por D. João, primeiro secretário da educação, com a incumbência de formar um sistema de ensino público e gratuito. Sistema este com características similares à educação pública religiosa européia

dos séculos XVI e XVII, só que aqui se prolongou até meados do século XVIII e diferentemente desta,

a educação ministrada nos colégios jesuítas passou a ser clara e oficialmente mantida com recursos públicos, configurando-se, ao menos nesse aspecto, como educação pública cabendo-lhe, portanto, a título ainda mais apropriado, do que a educação protestante européia, a qualificação de educação pública religiosa, cunhada por Luzuriaga. (SAVIANI, 2005, p. 6).

Não podemos esquecer, porém, que tanto os recursos materiais como pedagógicos estavam nas mãos dos jesuítas, portanto, sob o domínio privado.

Sob inspiração da Contra-Reforma, a Companhia de Jesus tinha como objetivo propagar a fé cristã, nos moldes católicos.

A educação jesuítica era caracterizada por uma obediência rígida ao dogma da tradição escolástica, o ensino era baseado no Ratio Studiorum, plano de estudos cujo programa correspondia ao ideal de homem culto, erudito nas letras. Não havia a orientação de dar qualificação profissional ao aluno, pois a sociedade brasileira, fundamentada na agricultura, utilizava mão-de-obra escrava. O ensino secundário, ministrado nos colégios, destinava-se à formação de uma elite letrada e de futuros sacerdotes que constituiriam a Companhia de Jesus. Romanelli (1978) afirma que “a obra de catequese que em princípio constituía o objetivo principal da presença da companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite” (p.35).

Conforme Nunes (2000), os colégios jesuítas e os instalados no país por outras ordens religiosas, entre os séculos XVII e XVIII, e mesmo por algumas denominações protestantes já no final do século XIX, continuam, ainda hoje, sendo sinal de distinção de classe em nossa sociedade.

A Companhia de Jesus exerceu, por duzentos e dez anos, a primazia da educação colonial, até ser expulsa do Brasil, em 1749, pelo Marquês de Pombal. O modelo educacional brasileiro passou, então, por uma grande ruptura histórica: dos interesses da fé, defendidos pelos jesuítas, à escola organizada para servir aos interesses do Estado. Este assume a responsabilidade pela

educação e, segundo Giles (1937), leva treze anos até tomar as primeiras providências para solucionar os problemas dela decorrentes. As reformas pombalinas, portanto, não trouxeram mudanças para a instrução pública, e

teríamos tido a nossa versão da educação pública estatal, na verdade muito pouco pública, mais voltada à elite, clientela privilegiada das aulas régias, e também pouco estatal, já que o Estado não possuía quadros preparados para o ensino, tendo apelado para outras ordens religiosas, como a dos franciscanos, depois que os jesuítas foram postos a correr". (CASTANHO, 2002, p.31).

A vinda da família real para o Brasil (1808) foi fértil em realizações no campo de ensino técnico e superior, no entanto a preocupação educacional foi com a formação das elites governantes.

Segundo Saviani (2005), o Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando a um projeto de escola pública nacional.

Na sociedade imperial, a política excludente do Estado criou, nas capitais das províncias e do Império, os liceus, que formariam a elite ilustre e ilustrada; ao ensino primário caberia apenas cumprir um papel "civilizador" (NUNES, 2000, p. 39).

Assim, no 1º e 2º Reinados, a instrução elementar ficou relegada ao abandono e, conforme Romanelli (1978), a preocupação exclusiva com o ensino superior e o descaso com os demais níveis de ensino acentuaram uma tradição que vinha da colônia - a tradição da educação aristocrática. O abandono das escolas primárias foi tal que, ao final do Império, o Brasil contava com 250 mil alunos num país com cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos (ROMANELLI, 1978).

Durante o Império, também pouco se fez no campo educacional para as pessoas com deficiência. O atendimento prestado só ocorreu graças ao empenho de pessoas próximas ao imperador que intercederam por elas. Assim surgiram as primeiras instituições brasileiras voltadas ao atendimento das

pessoas surdas e cegas. Segundo Bueno (1993) e Jannuzzi (2004), sob a manutenção e administração do poder central, foram fundados por meio de decreto imperial, em 1854, o primeiro instituto para cegos e, em 1857, o primeiro instituto para surdos, ambos no Rio de Janeiro.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido hoje como Instituto Benjamim Constant, era destinado ao ensino primário e alguns ramos do secundário. Em regime de internato, ensinava educação moral e religiosa, música, ofícios fabris e trabalhos manuais.

No entanto, em 1872, nessas instituições, “num universo de uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos no país, eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 2001, p.29).

A educação especial se destinou mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Nesse período, iniciativas isoladas criaram as primeiras instituições para o tratamento de pessoas com deficiência mental, que segundo Jannuzzi (1992) eram

os mais lesados, os que se **distinguiam**, se **distanciavam** ou que **incomodavam** ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a '**olho nu**' estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada (p.28, negritos no original).

Para Jannuzzi (2004), “a educação popular, e muito menos a dos portadores de deficiência, não era motivo de preocupação, em uma sociedade ainda pouco urbanizada apoiada no setor rural” (p. 23). Então, para a população, bastava o domínio e o manuseio de ferramentas para o trabalho no campo.

A República, no início, manteve os mesmos padrões educacionais do Império.

A primeira Constituição republicana (1891) não versava sobre a obrigatoriedade e gratuidade de ensino. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil do Instituto Nacional de Estatística, o percentual de analfabetos no ano de 1900 era de 75%.

A estrutura oligárquica, sustentada pelo modelo agro-exportador, fez com que a população e os poderes constituídos não sentissem a necessidade da educação escolar. Nas palavras de Romanelli (1978):

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder às elites, em nada modificando a estrutura sócio-econômica, influiu para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. Não é, pois, a falta de recursos materiais que se deve imputar maior soma de responsabilidade pela ausência de educação do povo, mas a estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a república (p. 60).

A Primeira República foi marcada por tentativas de reformas educacionais frustradas. Ora suprimindo o caráter oficial do ensino, ora o reoficializando, tentava-se minimizar os problemas gerados pela dualidade do sistema educacional brasileiro. À União cabia a responsabilidade do ensino superior e secundário, preocupando-se, basicamente, com a formação das elites. Já os Estados podiam instituir escolas de todos os graus e tipos, mas acabavam ficando com a educação para as camadas populares, conforme as circunstâncias político-econômicas regionais.

Segundo Nunes (2000), no contexto das reformas educacionais, a reforma Rocha Vaz, em 1925, oficializou, pela primeira vez, o ensino secundário como prolongamento do ensino primário. Quem concluía os estudos de seis anos recebia o diploma de bacharel em ciências e letras e quem cumpria cinco anos de estudos tinha direito a realizar exames vestibulares para qualquer curso superior. Já a Reforma Francisco Campos, em 1931, reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro, de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar. Contudo, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, alteraria esse dispositivo.

Sobre a educação especial, também ela não foi motivo de atenção por parte do Estado e, no período de 1905 a 1950, a maioria das instituições para o atendimento das pessoas com deficiência era particular, ou seja, escolas

especiais comunitárias privadas, sem fins lucrativos, com acentuado caráter assistencialista.

A expansão do ensino em nosso país aconteceu a partir de 1930, até então, somente duas em cada dez crianças freqüentavam a escola e a maioria chegava, no máximo, até a quarta série do primário, pois apenas as grandes cidades tinham o ginásio (5ª a 8ª séries). O analfabetismo atingia 60% da população brasileira com mais de 15 anos de idade (ROMANELLI, 1978).

A Revolução de 1930 rompeu a velha ordem política e econômica. Os embates travados sobre a democratização, a profissionalização e a unificação do processo educativo, que tiveram início no final do século XIX, ganharam força.

O Brasil, principalmente nos estados do centro-sul, iniciava o seu processo de urbanização e expansão industrial, necessitando de mão-de-obra qualificada para atender o mercado de trabalho. Nesse período, os intelectuais vinculados ao liberalismo conservador, como Lourenço Filho, ao liberalismo social, como Anísio Teixeira, e a uma perspectiva socialista, como Paschoal Leme, elaboraram um documento em favor da escola pública, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). O Manifesto reivindicava uma ação firme e objetiva do Estado, no sentido de assegurar escola para todos:

O manifesto determinava que o Estado, representante da coletividade, assumisse a responsabilidade pela organização do ensino, com a tarefa de tornar a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos mantidos em condições de inferioridade econômica. (OLIVEIRA, 2004c, p. 951).

Oliveira (2004c) ressalta que o acesso, porém, não seria um “arrolamento obrigatório (da escola infantil à universidade), mas apenas a abertura da escola oficial para todas as crianças, de 7 a 15 anos, com exceção das já confiadas às escolas privadas” (p.951). Assim, a obrigação do Estado, juntamente com a família, pela responsabilidade da educação, foi prevista na Constituição<sup>11</sup> de 1934. A gratuidade do ensino primário integral e sua freqüência obrigatória extensivas aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino após o

---

<sup>11</sup> Capítulo II, artigo 149.

primário, também foram contemplados no texto constitucional<sup>12</sup>, quando se definiram as normas para a elaboração do plano nacional de educação. Porém, em 1937, Getúlio Vargas sob o pretexto de combater o comunismo e manter a segurança da nação, implantou a ditadura do Estado Novo, contendo a pressão popular por uma educação pública, universal e gratuita.

A Constituição de 1937 não mencionou o direito à educação, ao contrário “praticamente isentava os poderes públicos do dever de proporcionar e garantir educação” (ROMANELLI, 1987, p.170). Além disso, as Leis Orgânicas de Ensino, como a Reforma Capanema (1942), refletiam o caráter discriminatório dessa Constituição, separando o ensino para elite e o ensino para o povo. Gustavo Capanema (1900-1985), legislador dessa reforma, afirmava que

o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (CAPANEMA, 1942, apud JANNUZZI, 2004, p.92).

A Reforma Capanema (1942) reestruturou o ensino secundário em ciclos, o primeiro, chamado de ginásio (secundário, industrial, comercial e agrícola); e um segundo, subdividido em clássico e científico, constituídos em dois cursos que não apresentavam, do ponto de vista curricular, qualquer caráter de especialização. O ensino secundário,

continuará, portanto, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, um curso de cultura geral e de cultura humanística, com o mesmo sistema de provas e exames previsto na legislação anterior, mantendo a seletividade que seria colocada em xeque pela demanda social, sobretudo nas décadas de 50 e 60 do século XX. (NUNES, 2000, p. 44).

A seletividade do ensino secundário era marcada pelo exame de admissão, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos não sabiam o nível de exigência das

---

<sup>12</sup> Capítulo II, Parágrafo único, Inciso “a” e “b”.

provas. Dificultava, assim, pelo processo seletivo, o acesso das camadas menos favorecidas da população a esse nível de ensino. O exame de admissão só foi extinto em 1971, com a Lei nº 5692.

Portanto, até 1945 a luta ideológica pela educação pública no Brasil ficou esquecida, e a política de Vargas permitiu à iniciativa privada ganhar força no processo de expansão do ensino privado, primário e secundário. Também o ensino profissionalizante foi impulsionado. O ritmo rápido de industrialização, com a implantação da indústria pesada, exigia formação profissionalizante proporcional. Ao lado de um sistema oficial, as empresas e indústrias assumiram o custo desses cursos.

As iniciativas oficiais para ampliação das classes especiais para alunos com deficiência também aconteceram nesse período. Porém, com uma expansão lenta, tanto as instituições particulares quanto as oficiais não se expandiram de forma suficiente a atender o número de pessoas com deficiência existente.

Após a deposição de Vargas (1945), novamente a sociedade civil se organizou para tratar da educação como uma questão social, e outro manifesto em defesa da escola pública foi elaborado, o Manifesto de 59. Esse manifesto foi uma reação ao projeto de lei de 15 de janeiro de 1959, chamado substitutivo Lacerda, que propunha, entre outras coisas, que a sociedade civil assumisse o controle da educação; para isso, argumentava e alegava a chamada 'liberdade de ensino'. Segundo Santos (2007), o substitutivo sustentava os interesses das lideranças conservadoras, sobretudo, da Igreja Católica. Vindicava condições isonômicas tanto para o ensino privado, como para o público.

Fica patente que este substitutivo intenta terminantemente advogar e escudar os apanágios da iniciativa privada, definhando e deteriorando, em contrapartida, a oferta de escola pública e gratuita, que a impossibilitaria, pois, de estar a serviço das camadas populares e, ainda, de concorrer com as instituições particulares de ensino. (SANTOS, 2007).

Dessa forma, nesse período houve expansão nos três níveis de ensino, mas principalmente na iniciativa privada. No ensino secundário, por exemplo, entre 1950 e 1960 houve um aumento de 240% nas matrículas, no entanto esse

aumento aconteceu, em maior número, na escola particular. Segundo Nunes (2000),

Em 1957, de 100 alunos que freqüentavam o nível primário apenas 14 chegavam ao nível subseqüente e, dentre esses, apenas 1% dos indivíduos era proveniente das classes populares, que correspondiam a mais de 50% da população brasileira. (p.48).

A Constituição Federal de 1946 foi um marco importante na esfera político-educacional. No campo político inaugurou um regime liberal democrático baseado no “direito de todos” à educação e incumbiu o Estado à responsabilidade de propiciar esse direito. Na Carta constitucional definiu-se que o ensino primário oficial seria obrigatório e gratuito para todos, e o ensino oficial ulterior ao primário seria para os alunos que provassem falta ou insuficiência de recursos, diferentemente da Constituição de 1934, que previa tendência à gratuidade, sem definir critérios. No campo educacional também fica expressa a idéia de um plano nacional de educação identificado com o estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional. A Constituição<sup>13</sup> de 1946 assinalava a competência da União para “legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” sem, entretanto, excluir os estados da competência para legislar supletiva e complementarmente sobre a educação<sup>14</sup>. Esses dispositivos abriram caminho para a discussão e votação, no Congresso, da primeira lei geral e sistêmica da educação brasileira. Assim, em 20 de dezembro de 1961 foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que estabeleceu as primeiras coordenadas para elaboração de um plano “nacional” de educação, com objetivos e metas determinados para educação em todo país, o qual acabou não se constituindo em lei, mas um conjunto de metas qualitativas e quantitativas apresentadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que deveria ser atingido num prazo de oito anos (AZANHA,1998).

Apesar do Manifesto de 59, o texto final da primeira LDB, manteve praticamente na íntegra o substitutivo Lacerda (1959), representando certo triunfo

---

<sup>13</sup> Artigo. 5º, item XV, letra “d”.

<sup>14</sup> Artigo 6º

do setor privado, garantindo-lhe o direito de ser financiado pelo Estado (SANTOS, 2007).

Dentre os dispositivos da Lei nº 4.024/61, destaca-se o artigo 30 que previa casos de isenção da obrigatoriedade escolar<sup>15</sup>. De acordo com Romanelli (1978), tendo em vista a realidade social brasileira, esse artigo praticamente anula o artigo 27, que obrigava a frequência à escola primária. Três anos após a vigência dessa lei, segundo os dados do censo escolar, “a origem sócio-econômica do estudante continuava determinante para o rendimento escolar. Em 1964, apenas dois terços das crianças de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola” (GADOTTI, 1997, p.114).

Levando em consideração os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e da Declaração dos Direitos da Criança, a Lei 4.024/61 contemplou a educação especial, no capítulo III, em dois artigos específicos conforme segue:

“Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”. (BRASIL, 1961).

Embora o artigo 88 previsse a educação de “excepcionais” no sistema geral de ensino, o texto não esclarece a respeito da natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos; e, no artigo 89, “fica claro que o Estado se exime de assumir, ele próprio, sua responsabilidade, transferindo-a para as

---

<sup>15</sup> O art. 30 da LDB/61 estabelecia: Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Fonte: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)

ONG's" (CARVALHO, 1997, p.66). Para Mazzota (2001) esse artigo fomentou a formação de dois sistemas educacionais distintos: o geral e o especial.

O golpe militar, em 1964, foi um retrocesso no sistema público de ensino. A prioridade, na vigência da ditadura militar, foi também para a expansão do ensino privado. As escolas particulares foram notoriamente privilegiadas, conforme destaca Cunha:

O descaramento dos privatistas chegou a ponto de, no controle do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, determinar, pela Resolução 20.382, de 9/1/80, que as escolas públicas que pretendessem ampliar as séries finais do 1º Grau, obtivessem "aquiescência do representante legal da entidade mantenedora de escolas particulares mais próximas, existentes na localidade, com ociosidade em turnos diurnos". (CUNHA apud DAVIES, 2002, p. 356, grifo no original).

Na vigência do governo militar, foi criada, em 1971, a proposta de profissionalização universal e compulsória para o ensino médio (Lei nº 5.692), com o intuito de preparar recursos humanos para modernização do país, cuja economia estava em franca expansão, e conter a demanda de ensino superior (FRANCO,1994). O surgimento de grandes empresas e conglomerados econômicos demandou funções de níveis mais elevados nas empresas públicas e privadas. A idéia, então, foi criar um ensino médio profissionalizante, porque proporcionaria, para aqueles sem condições de enfrentar a racionalidade e a organização dos trabalhos nas grandes empresas, uma habilitação profissional e, obtendo esta, segundo Cunha (1975), a demanda pelo ensino superior diminuiria. Contudo, como se sabe, essa reforma não teve êxito, pois exigia uma transformação estrutural no ensino médio, com investimentos maciços na educação pública, o que não aconteceu. Além disso, "as camadas médias resistiam profissionalizar seus filhos já na escola secundária, insistindo na manutenção da função especificamente propedêutica dessa etapa" (ZIBAS, 2005, p.1069); assim, a cassação dos artigos sobre o ensino profissionalizante da Lei nº 5692, por meio da Lei nº 7.044, de 1982, significou, segundo Zibas (2005), "uma vitória dos segmentos médios em favor de seu objetivo de garantir um percurso escolar mais longo para seus filhos" (p.1070).

Até final dos anos 80 não houve mudanças na estrutura educacional, sendo ela conduzida, legalmente, por representantes do setor tradicional e do setor moderno antidemocrático, cujos interesses se restringiam a uma educação voltada para o desenvolvimento capitalista e para as idéias liberais de progresso.

Sobre a educação da pessoa com deficiência, em 1957 foi assumida, em nível nacional, pelo governo federal. Muitas campanhas voltadas para este fim foram realizadas, como a dos deficientes auditivos, “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, neste mesmo ano, ou a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, realizada em 1958. Em 1960 foi veiculada a última campanha, “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME). A CADEME tinha por finalidade promover em todo território Nacional, a “educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 2001, p. 52).

Ao longo da década de 60, ocorreu uma grande expansão no número de escolas privadas de educação especial no país, como, por exemplo, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (1934) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954). Essas entidades, no entanto, ofereciam atendimento educacional diferenciado. Segundo Bueno (1993), as entidades filantrópico-assistenciais atendiam as pessoas deficientes pobres e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação e educação, as pessoas deficientes com maior poder aquisitivo.

Por volta da década de 70, nos países desenvolvidos, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível do ensino regular. Pode-se dizer que a fase de integração fundamentava-se no fato de que a criança deveria ser educada até o limite de sua capacidade. Foi nessa década, em 1973, que no Brasil se institucionalizou a Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério de Educação e Cultura.

A prática da integração social no cenário mundial teve seu maior impulso a partir dos anos 80. O enfoque quanto ao diagnóstico na Educação Especial começa a mudar, e passa do modelo médico-psicológico, que destaca as “dificuldades de aprendizagem em função da própria deficiência da pessoa” (ODEH, 2000, p. 31), para o modelo pedagógico<sup>16</sup>, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Nesse momento a sociedade parece vivenciar mais intensamente a idéia de democracia, baseada no direito dos cidadãos e não nas suas diferenças individuais.

No Brasil, essa década representou, também, um tempo marcado por muitas lutas sociais, empreendidas pela população sufocada por um regime ditatorial. Essas lutas levaram, em 1985, ao fim do regime militar. O saldo de vinte anos de ditadura é desanimador, tanto para sociedade como para educação pública:

pela repressão, pela privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (GHIRALDELLI Jr. 1990. p. 163).

Em 1989, com a volta da democracia representativa, recomeça a luta política pela democratização do ensino. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), chamada Constituição Cidadã<sup>17</sup>, é que foram retomados os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e

---

<sup>16</sup> Diferente do modelo médico-psicológico, o pedagógico “em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deve ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001, p. 14 – grifos no original).

<sup>17</sup> A CF/88 foi chamada de constituição cidadã por Ulisses Guimarães, na época, presidente da Assembléia Constituinte.

obrigatoriedade de ensino, bem como expressa a idéia do plano nacional de educação<sup>18</sup>.

Então, pela primeira vez no Brasil, em sua Carta Constitucional, a educação é considerada direito público subjetivo, isso significa que a educação é um bem jurídico, individual e coletivo, com força de direito de ação. Cria-se uma situação em que deve haver escolas para todos e o descumprimento desse dispositivo incorre em crime de responsabilidade da autoridade competente (VIEIRA, 2001).

Sobre a educação especial, esta foi prevista no artigo 208, “a presença desse dispositivo na CF/88 implica na preservação desse direito nos demais documentos oficiais que com esta mantém relação de correspondência ou subordinação” (PRIETO, 2001).

A CF/88, no entanto, vem sofrendo várias emendas<sup>19</sup>, num total de cinquenta e nove, até 08/04/2007, o que lhe tira toda força interior de uma “constituição cidadã”. A emenda constitucional nº 14, por exemplo, eliminou a expressão “progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” e a substituiu por progressiva “universalização”; isso significa, conforme Monlevade (2001), que o Estado tem obrigação de oferecer somente o ensino fundamental; “a educação infantil e o ensino médio serão oferecidos na medida em que os municípios e os estados, respectivamente, se desincumbirem do que é sua estrita obrigação” (p. 101).

Além disso, sobre os direitos sociais garantidos pela Constituição, Vieira (2001) ressalta que:

poucos desses direitos estão sendo praticados ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação. Porém, o mais grave é que em nenhum momento histórico da República brasileira (para só ficar nela, pois o restante consiste no Império escravista), os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995. (p.10).

---

<sup>18</sup> Capítulo III, Seção I, Artigo 214.

<sup>19</sup> Fonte: [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)

É importante registrar que no período entre a promulgação da CF/88 e da LDB/96, houve um movimento internacional no campo da educação: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, que destacava o direito fundamental de todos à educação. A partir desse movimento aconteceu, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca na Espanha, que resultou na “Declaração de Salamanca”. Essa declaração preconizou o princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento que a promoção da aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE)<sup>20</sup> deveria ocorrer em classes comuns. A Declaração de Salamanca (1994) anuncia, entre outras coisas, que

toda criança tem direito fundamental à educação(...) aqueles com necessidades educacionais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia, centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades; todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. (Op. cit. p.4).

Esses documentos tiveram forte influência na elaboração das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil, tanto que em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (p.19). Contudo, ao reafirmar os pressupostos

---

<sup>20</sup> As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui que os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram: a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos: aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências; b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares (Op cit, 2001). Os alunos com deficiência física e auditiva estão incluídos nesse grupo.

construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não propiciou mudanças nas práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Em 1996, com intuito de regulamentar o que está disposto na CF/88, foi aprovada uma nova LDB, Lei nº 9.394 de 1996.

Cabe, nesse momento, um breve relato de como foram elaborados e posteriormente aprovados a LDB/96, também chamada Lei Darcy Ribeiro, e o Plano Nacional de Educação (PNE/01), as duas principais leis da educação do país, pois dessa forma compreende-se como é pertinente a afirmação de Castanho (2002) quando diz que “a terceira fase de Luzuriaga, a da educação pública nacional, característica do século XIX europeu, ainda não se completou entre nós. Menos ainda a sua quarta fase, da educação pública democrática” (p.31).

A discussão da LDB/96 teve início ainda durante a elaboração do capítulo da educação na Constituinte (1986-1988). Com a promulgação da CF/88, os debates se intensificaram. Foram três anos de trabalhos e negociações envolvendo grupos de estudo, audiências públicas, seminários temáticos, debates, fóruns de comunidades científicas e encontros por todo o país. Ainda em 1988, o Deputado Octávio Elísio apresentou o primeiro Projeto de Lei de LDB, tomando por base as discussões levadas à frente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ao mesmo tempo, a Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo da Câmara dos Deputados iniciou um exaustivo processo de consultas. Várias entidades trouxeram novas propostas completas de LDB. Em agosto de 1989 estava pronto o 1º Substitutivo da LDB apresentado pelo relator da Comissão de Educação, deputado Jorge Hage, incorporando inúmeras idéias dos projetos anteriormente apresentados. Começou, então, a longa tramitação no Congresso. Em 1991, essa instituição recebeu nada menos do que 1.200 emendas, que as várias comissões técnicas do Congresso Nacional compatibilizaram num texto aprovado pela Câmara em 1993 e encaminhado ao exame do Senado. Em 1º de janeiro de 1995, Fernando

Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência e, com o apoio do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e da iniciativa privada, numa manobra política, levou o Senado a aprovar, sem vetos, um novo texto de autoria do Senador Darcy Ribeiro, o qual, ao contrário do texto da Câmara dos Deputados, não foi discutido com a sociedade. Mesmo com protestos de eminentes educadores e ex-constituintes que participaram da elaboração da LDB, como o sociólogo Florestan Fernandes. Sobre esse fato Pino (1997) sinaliza que,

o substitutivo Darcy Ribeiro implicou, entre outros aspectos, a ruptura do espaço social da construção da lei, resultando em perdas históricas para os partidários da educação pública e na assunção do Executivo na condução e no comando da formulação de um novo projeto de LDB. (p. 23).

A demora do governo, quase 10 anos, para a aprovação da LDB é explicada por Frigotto (2003):

Tratava-se de uma estratégia, ao mesmo tempo de não aprovar uma legislação que lhe impusesse restrições ao projeto de reforma estrutural, já posto como algo a ser efetivado, e neste vácuo, por medidas provisórias, projetos de lei, ir fazendo a sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional. (p.53).

Nessa arena venceram privatistas e conservadores que pretendiam articular as reformas do estado e um projeto educacional, à nova era do mercado, ou seja, a globalização. Esse projeto educacional foi inspirado nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, que orientou a maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional no ocidente durante os anos de 1990.

Sobre o ensino médio, a dualidade estrutural foi restabelecida com a LDB/96, que abandonou a principal característica do projeto da sociedade em relação a esse nível de ensino, quando não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. Segundo Zibas (2005):

A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que legislação

complementar instituísse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular. (p.1071).

Da mesma forma que a LDB/96, o Plano Nacional de Educação, previsto na CF/88, teve duas propostas de textos apresentadas na Câmara: uma do MEC, e a outra da oposição, construída com base em ampla discussão popular e democrática. Em 10/02/1998, o PNE teve seu projeto inicial encaminhado e com entrada na Câmara dos Deputados, a partir de pressão social produzida pelo "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". O PNE foi elaborado por diversos segmentos da sociedade brasileira, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos, e outros, nos I e II Congressos Nacionais de Educação. Esse projeto inicial do PNE, intitulado como PNE da Sociedade Brasileira, "consubstanciou-se no projeto de Lei nº 4.155/1998, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados" (VALENTE, ROMANO, 2002, p.97). FHC não tinha interesse no PNE apresentado, preferiu desengavetar o plano de Governo e encaminhá-lo à Câmara dos Deputados, em 11/12/1998, como anexo ao PNE da Sociedade Brasileira, com o nº 4.173/1998. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional como eixo do esforço para se universalizar a educação básica – implicando na proposição de objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação dos gastos públicos totais para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público – 4% do PIB nos anos de 1990, para 7% do PIB ao fim dos 10 anos do PNE. Em contrapartida, o PNE de FHC visava manter a política educacional sob a orientação dos agentes internacionais, nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização na esfera federal e a formulação e gestão de políticas educacionais com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as para a sociedade. Sendo assim, o aumento da porcentagem do PIB previsto no PNE para o financiamento público da educação foi vetado por FHC. Como articulador desse projeto na Comissão de Educação da

Câmara Federal, foi indicado Nelson Marckesan, que relatou e subscreveu o relatório substitutivo à proposta da sociedade. O documento apresentado por Marckesan, que se tornou texto base da lei, tem conteúdo peculiar. Sobre esse material, Valente e Romano (2002) comentam:

ele é um escrito teratológico (espécie de *Frankstein*) que simula o diálogo com as teses geradas pela mobilização social (sobretudo no diagnóstico da situação educacional) mas adota a política do Governo FHC nas diretrizes, nos objetivos e nas metas. Estes últimos pontos são os que, de fato, possui relevância estratégica num Plano. (p.99, grifo no original).

Esse projeto de lei foi aprovado na Câmara Federal em 9 de janeiro de 2001, doze anos após a promulgação da CF/88, e transformado em Lei nº 10.172 (PNE/01) e, embora a pressão social imposta pelos profissionais da educação tivesse feito com que algumas diretrizes e metas elaboradas pelos segmentos da sociedade civil organizada fossem contempladas no PNE,

a esmagadora maioria delas seria vetada posteriormente, por FHC. [...] O PNE como lei, de conjunto não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade - ele é uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue implementando *a política que já vinha praticando*. (VALENTE; ROMANO, 2002, p.101 e 106, grifo meu).

A política a que se refere o excerto anterior é aquela embasada nas orientações neoliberais dos organismos internacionais, cujas estratégias serão exploradas em seguida, neste texto, mas que podem ser resumidas assim: desregulamentação, que sob o ponto de vista social, significa supressão máxima de leis, normas e regulamentos que assegurem direitos; descentralização e autonomia, que constituem um mecanismo de transferência aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar, no mercado, a venda de seus produtos ou serviços; e, finalmente, a privatização, que implica na “diluição e esterilização da possibilidade do Estado fazer política econômica e social” (FRIGOTTO, 2003, p.52).

Vale ressaltar que, conforme Castanho (2002), os ajustes neoliberais na economia e na política, no Brasil, foram iniciados, sobretudo, na gestão do presidente Collor (1990-1992), em seguida com Itamar Franco (1992-1995) e seguiu seu curso sem abalos com FHC (1995-2002).

De acordo com Hofling (2001), “a concepção neoliberal de sociedade e Estado se inscreve na - e retoma a - tradição do liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX” (p.35). Essa concepção defende a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda e como “o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 37).

Na sociedade capitalista com essa concepção,

não são, portanto, as necessidades humanas, individuais ou coletivas, a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas. (FRIGOTTO, 1996, p. 79).

A participação do Estado é, então, de um Estado mínimo que,

dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também se tornou estrutural. Disso resulta que a idéia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, pois o que era um direito, converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que têm poder aquisitivo para adquiri-la. (CHAUÍ, 2001, p. 20).

Conclui-se que a educação básica de qualidade, colocada como direito de todos pela CF/88, no sistema capitalista, sustentado pela lógica neoliberal, é uma mercadoria, e para adquiri-la é necessário ter condições financeiras. Sanfelice (2002) diz que:

Hoje, é notório o financiamento internacional da educação e a intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas

de ensino, mas na lógica de mercado a educação torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la, em especial a educação ministrada nos níveis médio e superior. As teses neoliberais têm sido pródigas em propor argumentos favoráveis à privatização da educação, como formadora das elites ou para dar a cada um o que sua função social exige, e que não pode ser obtido por meio de uma educação pública comum. (p.11).

Sendo assim, nem a educação básica oferecida nas escolas públicas, nem a educação da pessoa com deficiência é prioridade do Estado, ao contrário,

os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social. (HOFLING, 2001, p 38).

Em 2007, Luiz Inácio Lula da Silva, presidente da república do Brasil eleito em 2003, dá continuidade à política praticada por FHC. Segundo Leher (2005), no governo Lula, “na educação básica, o padrão de financiamento medíocre se consolida. Mantidos os vetos de FHC à meta de 7% do PIB, por mais reforma gerencial que se faça o quadro degradante não sofrerá modificação substancial” (p.49).

Dessa forma, Oliveira (2007) ressalta que

a tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional. (p.666).

Em suma, na história da educação no Brasil, em relação ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado, prevalece o dualismo: para a maioria da população, a educação básica oferecida na escola pública é mínima,

limitada a "ler, escrever e fazer contas", estando a educação integral e mais abrangente destinada aos setores privilegiados.[...] A escola se transformou, assim, num instrumento de discriminação social. Paradoxalmente, os resultados da escolarização, além da pretendida democratização da educação, produziram também a elitização para os mais ricos e a rotulação de "analfabeto" ou "desescolarizado" para uma significativa porcentagem de homens e mulheres, resultando, como conseqüência, em maior marginalidade. (GAMBOA, 2002, p. 82, grifo do autor).

Então, conforme afirma Kuenzer (2001)

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma. (p. 12)

Também não é diferente no que tange à educação da pessoa com deficiência, pois aquele que tem condição sócio-econômica melhor, tem acesso a melhores escolas e a recursos que auxiliam na sua educação. Além disso, conforme Kassir (2000),

a história da Educação Especial vem desenvolvendo-se na história de nossa sociedade com seu movimento contraditório. Tanto o discurso dominante na Educação Especial como muitas práticas educativas têm encontrado argumentos no discurso "moderno", que traz a crença no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. A crença nas "potencialidades inatas" vai fundamentar um pensamento meritocrático, presente em nossa história, presente também, na organização da sociedade atual. Em muitas obras difundidas em nossa sociedade entende-se que o sucesso ou fracasso dos indivíduos deve-se ao esforço pessoal, ou a uma predisposição genética (inteligência hereditariamente herdada). (pp.7-8, grifo no original).

O atual discurso, embora esteja orientado para o paradigma da inclusão escolar, na educação básica, nas escolas públicas, é preciso analisar em que condições os alunos estão inseridos nessas classes.

### **1.3 Formação e trabalho do professor no contexto neoliberal**

A partir do século XVIII, o trabalho docente ganha uma nova conformação, cuja atividade passa a ser controlada e conduzida pelo Estado, tendo em vista a manutenção de uma ordem assentada nos interesses do modo de produção capitalista que, pautado na apropriação da mais-valia e na competição por mercados de consumo, promoveu a desumanização do trabalhador; ou seja, a exploração do operariado, forçado a jornadas desgastantes de trabalho com baixas remunerações. Tal situação também passou a ser reproduzida pelas escolas, e segundo Oliveira (2004a)

podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (p. 1140).

Assim, a escola pública que se conhece hoje está marcada por uma forma específica de trabalho, que é o reflexo, em muitos aspectos, da maneira como o trabalho é concebido na sociedade.

Por isto, nesta seção pretende-se discutir a formação do professor articulada com o trabalho docente; para tanto, iniciar-se-á com um rápido passeio pela história do movimento profissional do magistério.

Nas décadas de 1960 e 1970 era a concepção tecnicista e instrumental que prevalecia na formação dos professores. Essa concepção importada do campo do trabalho, da teoria da Administração Científica, mais especificamente dos modelos de Fayol e Taylor, orientava o campo pedagógico e tinha como princípio a racionalidade técnica destituída de qualquer conteúdo político. Segundo Saviani (2002), na pedagogia tecnicista o fundamental passa a ser a organização racional dos meios. Professores e alunos são colocados em segundo plano, “relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (p.13).

Na década de 1980, houve uma reação a esse pensamento e segundo Freitas (2002),

os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. (p. 139, grifo no original).

Foi nesse momento, então, que se construiu a concepção de “profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p.139).

Desse debate, conforme Oliveira (2004b), foram incorporados à CF/88, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação, a visão do docente como profissional e a liberdade dos mesmos se organizarem em sindicatos. Contudo, segundo a mesma autora (2004b), “esses movimentos não foram suficientes para forjarem condições de trabalho que correspondessem às necessidades de uma educação pública, democrática e para todos” (p. 5), pois a escola pública que ali estava era herança do regime autoritário e, embora na

década de 70 e início dos anos 80 tenha havido um “crescimento jamais assistido na rede pública” (p.4), esse crescimento foi desordenado, pouco planejado e com os atropelos característicos das contradições do regime autoritário.

Os anos de 1990 foram, “contraditoriamente, marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80” (FREITAS, 2002, p. 141). Embora nesse momento histórico de abertura política e democratização da escola o professor tivesse recuperado sua condição de sujeito histórico, sujeito de sua prática, a ênfase na escola como instituição responsável, prioritariamente, pela socialização dos conhecimentos históricos e socialmente construídos, resultou

numa ação educativa centrada na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral. (FREITAS, 2002, p.141).

Assim, nos anos de 1990, década da consolidação das políticas neoliberais no Brasil, houve um retorno às concepções tecnicistas dos anos 1960 e 1970. Travestidas de outra roupagem, trouxeram novas exigências para os professores, tanto no âmbito de sua formação, como no da sala de aula, sem a necessária adequação das condições de trabalho.

As reformas educacionais dessa década estavam comprometidas com as orientações de organismos internacionais<sup>21</sup> que sob o discurso ideológico de modernização e racionalização do Estado preconizavam sua redefinição: “O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar” (MICHELS, 2006, p.408). Sendo assim, as iniciativas para formação dos professores no ensino superior, no contexto das reformas, foram sintetizadas por Michels (2006): “flexibilização da formação; as competências a serem desenvolvidas; o aprender

---

<sup>21</sup> Sobre a influência de organismos internacionais na reforma educacional, ver Tommasi, Warde e Haddad (1996), Warde (1998), Fonseca (1995), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), entre outros.

a aprender; atendimento à diversidade; centralidade da prática, dentre outras” (p. 414).

O conceito de competência<sup>22</sup>, nos currículos de formação docente, é central. As competências estão relacionadas ao que o professor deve saber, ou seja, resolver problemas do processo de ensino e de aprendizagem, saber acolher e tratar da diversidade, promover atividades de enriquecimento cultural, elaborar e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, saber usar de tecnologias da informação e da comunicação e metodologias diversas, elaborar estratégias e materiais de apoio inovadores e saber trabalhar em equipe.

Contudo, Dias e Lopes (2003) defendem que nos documentos oficiais das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, vigentes até os dias de hoje,

é feita uma recontextualização do conceito de competências dos programas americanos e brasileiros para formação de professores, sendo por intermédio desse conceito recontextualizado, que se articula a estreita relação entre educação e mercado. (p. 1157).

De fato, o currículo por competências surge como ‘novo’ modelo que, ajustado às necessidades do mercado e do mundo globalizado, exige um ‘novo’ perfil de profissional da educação. Ao professor cabe a responsabilidade de formar os indivíduos para a empregabilidade, e à escola, conduzir políticas sociais de cunho compensatório que visem à contenção da pobreza (FRIGOTTO, 2003).

Assim, via currículo por competências, mecanismos de controle foram estabelecidos sobre o trabalho do professor. Um deles foi a remodelação de sua formação, colocando-o como principal responsável pelo seu aprimoramento profissional. Sobre isso, Freitas (2002) ressalta que, segundo as diretrizes,

---

<sup>22</sup> Sobre o currículo por competências, leia a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

cabará aos professores 'identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional'. A responsabilização individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanha esta concepção que orienta as diretrizes e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias. (p. 154 - grifo no original).

O desenvolvimento das competências como princípio para a atividade profissional docente, defendido nas diretrizes curriculares, visa à aprendizagem de um conhecimento útil para o exercício da profissão, colocando o foco no desempenho profissional do professor, ou seja, na capacidade do mesmo de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional. Tal perspectiva enfatiza o conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico e sua mediação pedagógica prioriza a formação em serviço em detrimento da formação inicial sólida. "Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores" (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157).

Dessa forma, o currículo por competências na formação dos professores atende aos interesses do capitalismo aliado aos do Estado. Este vê na formação inicial aligeirada uma forma de diminuir gastos; e a iniciativa privada entende a formação continuada como um negócio altamente lucrativo (MARQUES; PEREIRA, 2002, MICHELS, 2006).

Além dos aspectos relativos à formação, o próprio trabalho docente vem sendo submetido a modificações, pois, segundo Oliveira (2004a), este "não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação" (p.1132). Além das tarefas descritas acima, o professor

diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de **desprofissionalização**, de perda de identidade profissional, da

constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004a, p.1132, grifo meu).

A desprofissionalização está relacionada à perda da autonomia no trabalho e à desqualificação. A perda da autonomia significa o esvaziamento de um estatuto profissional que dê garantia à categoria de auto-regulação. A desqualificação é explicada por Oliveira (2004a) por intermédio de Braverman (1987), que entende que o “trabalhador que perde o controle sobre o processo de seu trabalho, perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (p.1134). Acrescenta-se, ainda, que a partir da segunda metade da década de 1990, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, os profissionais da educação, sobretudo no setor público, foram submetidos a uma política de arrocho salarial sem precedentes na história, implicando grandes perdas salariais (OLIVEIRA, 2004b, p.8).

Também as reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar, exigindo mudanças, mas não propiciando condições objetivas para que elas aconteçam. A LDB/96 preconiza a autonomia das escolas para elaboração do projeto pedagógico; no entanto, na escola pública perpetua-se a homogeneidade na organização escolar, desde os horários e períodos letivos até o desenho curricular e a composição do corpo docente e técnico. A grande maioria das escolas públicas padroniza suas normas e procedimentos.

Ainda assim, sem levar em consideração as condições de trabalho dos professores, estes são avaliados e cobrados, “seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1171).

Sobre a formação dos professores para o trabalho com o aluno com NEE, ressalta-se que as políticas educacionais dos anos 1990 foram influenciadas pelo movimento internacional de inclusão que aconteceu nessa época, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 e, na esteira dela, a Declaração de Salamanca, em 1994, cujos princípios norteadores

foram: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades educacionais de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de 'escolas para todos' e a formação dos professores.

Desse modo, a LDB/96, no capítulo 50, dispõe sobre a formação de professores para a educação especial. Estes devem ser preparados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam NEE. Segundo a Resolução CEB/CNE nº 02/2001, professores capacitados são aqueles que comprovem, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Op. Cit., 77)

O professor, então, deve ter conhecimento no campo da educação especial e saber trabalhar em equipe com o professor especialista que irá auxiliá-lo na organização das ações pedagógicas. (BRASIL, LDB, 1996).

Assim, desde 1994, o MEC, através da Portaria Ministerial nº 1.793, recomenda que os cursos de licenciatura ofereçam uma disciplina sobre alunos com NEE, abordando os “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais” (nome da disciplina sugerido pelo MEC), nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. No entanto, Bueno (2002) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, realizou uma pesquisa sobre a educação especial nas universidades brasileiras. Nessa pesquisa, constatou que no ano de 1998, em instituições de ensino superior, dentre os 58

cursos de licenciatura para o ensino básico, apenas 30 (51,7%) ofereciam disciplina de educação especial (BUENO, 2002). Da mesma forma, Chacon (2001) fez uma pesquisa similar e confirmou que poucas instituições de ensino superior, até 2000, tinham se mobilizado para atender essa Portaria. A pesquisa de Chacon (2001) englobou todas as universidades federais do país, bem como as particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso.

Os resultados dessas pesquisas evidenciam que muitas instituições de ensino superior não implementaram ações que favoreçam a formação de seus alunos, futuros professores, para trabalharem com a inclusão. Além disso, como fator fundamental a ser enfrentado na conquista da inclusão escolar, deve-se levar em consideração, conforme Carvalho (1999),

o estado de valorização de nosso magistério, as condições em que se dá o processo de ensino e de aprendizagem; a qualidade política da formação que recebem; o projeto político-pedagógico das escolas em que trabalham; procurar responder os desafios que o processo de globalização - principalmente da economia - representa nesse momento de fim de século. (p.40).

Complementando as palavras de Carvalho (1999) do excerto anterior, é importante, neste debate, ressaltar uma questão crucial quanto “ao estado de valorização de nosso magistério”. Ainda que tenha ocorrido uma grande expansão do ensino superior, o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de Licenciatura, em 2007, era insuficiente para a demanda do ensino médio (BRASIL, MEC, 2007), cuja defasagem era de cerca de 240 mil professores, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. A falta de professores era decorrente do alto índice de evasão nos cursos de licenciatura. Os alunos abandonavam os cursos por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para se manterem, mesmo na universidade pública (MARQUES; PEREIRA, 2002). Além dos dois motivos anteriores, o próprio MEC/INEP (2003) reconheceu o desprestígio das licenciaturas. As estatísticas de 2003 mostraram que a procura por esses cursos era bem menos acirrada, quando comparada com outras áreas. Assim, considerando apenas o ensino público superior, enquanto a demanda para cursos com licenciatura era de 5 candidatos por vaga, para os cursos de

Economia era de 6, de Administração, 11 e de Direito, 18 candidatos por vaga. Em Medicina, ocorreu a maior procura, com 41 candidatos por vaga. Ademais, ao se avaliar o número de ingressos em relação ao número de vagas oferecidas, observa-se que, em 2002, nos cursos de graduação que ofereciam licenciatura, 6% das vagas, nas instituições da rede pública e, 41% nas instituições da rede privada, não foram preenchidas (BRASIL, MEC, INEP, 2003).

Segundo o Relatório da Comissão Especial do MEC para estudar medidas que visam a superar o déficit docente no ensino médio (BRASIL, MEC, 2007), se o problema não for sanado, poderá haver o chamado “apagão do Ensino Médio” (p.12), ou seja, o Brasil corre sério risco de ficar sem professores nesse nível de ensino, na rede pública, na próxima década. O relatório levanta uma questão importante: o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) deverá promover uma maior demanda por ensino médio, e, para atender essa demanda, é preciso fomentar a formação de professores nos cursos de licenciatura, cuja procura tem sido escassa “em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente” (BRASIL, MEC, 2007, p.17). Sobre a falta de professores para lecionar no ensino médio, Marques e Pereira (2002) afirmam:

O governo federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira quantitativa e qualitativa. Esses programas – por exemplo, os programas de informatização (Proinfo) e o Proformação – têm como base a utilização de novas tecnologias, voltadas para o ensino à distância. (p.175).

O Banco Mundial defende a multiplicação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e a privatização do ensino superior público (MARQUES; PEREIRA, 2002), bem como a ampliação de novas modalidades de cursos. Isso significa, conforme a lógica do mercado, a proliferação dos cursos com baixos custos de implantação, como, por exemplo, os cursos à distância ou semi-

presenciais e os cursos aligeirados e de complementação pedagógica, determinando, assim, mudanças significativas, tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo do ensino superior, trazendo implicações negativas para o trabalho pedagógico na escola. Conclui-se, então, que continua existindo uma enorme distância entre o novo perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que as instituições formadoras, e os próprios sistemas de ensino, foram capazes de preparar até agora. Eliminar este antagonismo é o grande desafio a ser enfrentado.

O capítulo seguinte irá analisar o acesso, a permanência e o desempenho escolar dos alunos no ensino médio, bem como em que condições o professor está desenvolvendo seu trabalho na escola pública estadual paulista. Nesse debate, também serão apresentadas as perspectivas de educação para o ensino médio e o conceito de inclusão escolar adotado neste trabalho.

**2 ENSINO MÉDIO: ACESSO, PERMANÊNCIA,  
DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS E CONDIÇÕES  
DE TRABALHO DO PROFESSOR**

---

O objetivo deste capítulo é analisar a inclusão escolar e as condições objetivas de trabalho do professor. Foram utilizados dados quantitativos oficiais, demonstrativos da educação básica brasileira. Os dados servirão como indicadores<sup>23</sup> para se analisar o acesso, a permanência e o desempenho escolar desses educandos nesse nível de ensino. Com intuito de desvendar as dimensões e os conceitos que orientam a pesquisa, serão, primeiramente, discutidas as perspectivas para o ensino médio e o conceito de inclusão escolar.

## 2.1 Ensino médio: desafios à democratização

A expansão quantitativa de matrículas a partir dos anos 90, no ensino médio, tem dado um novo contorno nessa etapa da educação básica. Em decorrência, aparecem novamente dissensos sobre o papel que esse nível de ensino deve ocupar na relação escola/trabalho.

Historicamente, o ensino médio ora se apresentou como um nível de ensino voltado para formação de técnicos de nível médio, com caráter terminal, ora voltado para o ensino propedêutico, de formação geral. Segundo Franco (1994), as tentativas feitas no sentido de romper essa dicotomia não obtiveram êxito, porque as reformas do ensino médio sempre foram voltadas à equiparação dos cursos técnicos ao propedêutico secundário. Moura (2007) reitera que:

ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada à educação geral, reduziram-se os últimos em favor dos primeiros. Esses assumiram um caráter instrumental, pois, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isso não ocorreu por acaso, fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma em questão. (p.6).

---

<sup>23</sup> Sobre indicadores no Brasil leia: JANNUZZI, Paulo de Martino. *Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, Fontes de Dados e Aplicações*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001. A diferença entre estatística pública (dados censitários, estimativas amostrais e registros administrativos) e indicador social é o conteúdo informacional presente, isto é, o “valor contextual” da informação disponível neste último. (JANNUZZI, 2001, p. 16).

Para romper essa dicotomia, qual seria a formação ideal no ensino médio, diante das expectativas de democratização desse nível de ensino, das demandas em relação às relações sociais, ao trabalho, à economia e novas tecnologias?

Segundo Mitrulis (2002),

nem o ensino médio propedêutico aos estudos superiores, em regra de currículo enciclopédico, recheado de conhecimentos pouco significativos, caracterizados por uma rala aderência à experiência dos alunos e aos desafios sociais, nem o ensino médio profissionalizante, estritamente voltado para o exercício de ocupações específicas no mercado de trabalho, respondem às expectativas atuais. (p.219).

Assim, neste trabalho, defende-se um ensino médio que articule o conhecimento científico ao trabalho concreto realizado no processo produtivo; um ensino que proporcione uma formação integral e integrada, conforme explica Ciavatta (2005):

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (p. 85).

Reafirma-se aqui um projeto de ensino médio na escola pública que objetive a formação integral dos educandos, para tanto,

a luta por uma escola que abrigue a formação técnica em articulação com o Ensino Médio impõe o repensar da infraestrutura, do currículo, da valorização dos profissionais da educação, etc. O que nos direciona obrigatoriamente ao repensar do financiamento público deste nível de ensino. (OLIVEIRA, 2007, p.2).

Mitulis (2002) acrescenta que a nova identidade do ensino médio como etapa da educação básica impõe uma mudança nas políticas educacionais e práticas escolares, de modo que,

a situação exige um grande empenho para não se reproduzirem erros do passado em que se universalizou, no ensino fundamental, um modelo destinado à educação de uma minoria social que acabou por minimizar os resultados esperados da ampliação da oferta, dadas as altas taxas de evasão e repetência registradas no processo. Um dos aspectos fundamentais a se considerar é a urgência de se criar todo tipo de incentivo e, ao mesmo tempo, de se retirar todo tipo de obstáculo para a permanência dos jovens no sistema escolar. Não se pode desconhecer que a educação média é a única política efetiva de atenção à juventude que se verifica no país, em que pesem alguns esforços mais recentes de envolvimento cultural. Não se encontra um conjunto articulado de políticas de atenção aos jovens que contemple os aspectos de inserção no trabalho, participação cidadã, realização de atividades culturais ou práticas sociais, o que sobrecarrega o ensino médio com expectativas às quais, até então, não era chamado a responder e às quais não pode mais se furtar. (p.221).

Considerando que o ensino médio público é promovido, majoritariamente, pelas escolas da rede estadual, convém analisar a possibilidade de concretização do ensino médio integrado, dando atenção especial ao que vem ocorrendo nas escolas estaduais, pois elas abrigam a maioria dos estudantes nesse nível de ensino.

## **2.2 Inclusão escolar: concepção nesta pesquisa**

A democratização do ensino no Brasil tem representado um desafio no campo político, social e educacional. A luta por uma escola democrática assegurou, na CF/88, o direito à educação e estabeleceu o ensino fundamental

como etapa obrigatória da escolarização<sup>24</sup>. Quase 20 anos após a promulgação da CF/88, em 2007, esse nível de ensino, de forma generalizada, está universalizado. De acordo com Oliveira e Araújo (2005):

Hoje, sua generalização cria as condições para a necessária atualização do próprio texto constitucional. Assim sendo, cabe, claramente, postularmos a modificação do artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo o ensino médio como obrigatório; nos termos da experiência na grande maioria dos países democráticos. Dessa forma, parece-nos que a necessidade de generalização da educação básica coloca na ordem do dia a transformação do ensino médio em nova etapa obrigatória a ser incluída na lei, necessidade/possibilidade claramente evidenciada por tal expansão (p.21).

Assim, a obrigatoriedade do ensino médio torna-se fundamental para inclusão de todos os alunos na educação básica e, dessa forma, minimizar a exclusão imposta pela lógica capitalista, pois chegou-se ao fim do século XX<sup>25</sup> com dois terços da humanidade excluídos socialmente, sem que se tenha atendido sequer as suas mínimas necessidades biológicas. Conforme Gentili (2001) “existem novas e não tão novas formas de exclusão social e educativas vividas, hoje, na América Latina, região marcada pela barbárie, e a negação dos mais elementares direitos humanos a milhares de indivíduos” (p. 28).

A naturalização da exclusão no capitalismo é evidenciada nos altos índices de desemprego, na violência urbana, na falta de atendimento médico e na falta de igualdade de direitos e possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, indistintamente.

Segundo Sader (2000):

Na alfabetização, apesar dos avanços consignados nas estatísticas, os resultados qualitativos deixam muito a desejar, escondendo carências fundamentais. Mesmo nos países da

---

<sup>24</sup> A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera os artigos 6º, 32º e 87º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece que o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, inicia-se aos seis anos de idade.

<sup>25</sup> Leia sobre o assunto no livro do sociólogo Emir Sader: SADER, Emir. *Século XX, uma biografia não autorizada: o século do imperialismo*. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

Europa e da América do Norte, 18% dos habitantes, apesar de considerados “alfabetizados” para efeitos estatísticos, são classificados como “analfabetos funcionais”. Outros 29% não tem aptidão para receber capacitação em empregos qualificados. (p. 87 – grifo no original).

Conforme estudo da UNESCO (2005), o Brasil, em 2000, ocupava a 73º posição no ranking de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Situação inferior a de outros países latino-americanos como a Argentina, Chile, Costa Rica, Trinidad Tobago, México e Colômbia. Além disso, levando-se em conta o conceito utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, o país possuía, em 2000, mais de dezesseis milhões de habitantes analfabetos na faixa etária de 15 ou mais anos de idade, cerca de 14% da população. Entretanto, se for adotado o princípio do conceito “analfabeto funcional”, que inclui pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas, o número saltaria para mais de 30 milhões de brasileiros.

Isto posto, considera-se que a exclusão e a inclusão são representações dos processos sociais excludentes e includentes da sociedade capitalista, uma só existe em relação à outra. Ou seja, “a inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão e somente pode ser vista como “possibilidade” para os excluídos em uma sociedade excludente” (MICHELS, 2006, p. 418 – grifo no original). Esta contradição não se resolve somente por um dos pólos, vamos incluir que o problema está resolvido, pois “a exclusão e a inclusão são um par dialético cujo conteúdo só é revelado se a abordagem for feita em conjunto e não isoladamente por um dos pólos - incluir ou excluir” (FREITAS, 2003, p.3).

A escola pública, um espaço de contradição, onde se confrontam os interesses das classes populares e os interesses das classes dominantes, tem papel fundamental como espaço de luta e como possibilidade para resolver a contradição colocada pelo capitalismo:

a escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos

princípios metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações. E tem sido esta escola que os trabalhadores têm reivindicado para si e para seus filhos: local de acesso ao saber social, a partir do que compreenderão melhor seu mundo, sua prática, sua situação de classe e melhorarão suas condições de vida. (KUENZER, 2001, p.33).

Assim, o termo inclusão escolar, neste trabalho, não se refere somente ao acesso do aluno com deficiência à classe comum, mas à garantia de todos os alunos permanecerem na escola pública e, sobretudo, se apropriarem do conhecimento acumulado, historicamente, pela humanidade.

### **2.3 Acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos no ensino médio: o que revelam os números**

Considerou-se para analisar o acesso ao ensino médio a expansão da matrícula. O confronto entre a matrícula e a população, na faixa etária correspondente, permitiu retratar a situação da oferta e da demanda no ensino médio.

As taxas de frequência, promoção, evasão, dentre outras, permitiram verificar a permanência do aluno nesse nível de ensino.

Por último, levantou-se o desempenho escolar baseado nos resultados das avaliações institucionais, como o Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É oportuno ressaltar que, a princípio, a intenção era analisar o movimento escolar dos alunos com necessidades educacionais, sobretudo os alunos com deficiência; contudo, por falta de estatísticas específicas da educação especial nesse nível de ensino, optou-se por um diagnóstico dos alunos do ensino médio em geral.

Dados de duas instituições federais foram utilizados aqui. Os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (IBGE/PNAD) e os do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), responsável pelo censo escolar. No confronto dos dados dessas duas instituições foram constatadas discrepâncias entre os números de matrículas, que podem ser explicadas, em parte, pelo fato de que o censo escolar é realizado no início do ano, em março, e a PNAD só em setembro, quando muitos alunos já abandonaram a escola; e pelo fato de que, nos relatórios provenientes das escolas, pode haver exagero no número de matrículas, em virtude de que desses números dependem os financiamentos destinados à escola.

### 2.3.1 Acesso ao ensino médio no Brasil

No Brasil, a educação escolar está dividida em dois níveis de ensino, conforme a LDB/96, capítulo 1, art. 21:

I) Educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II) Educação superior.

Em 2006, segundo o censo escolar (2007), o Brasil tinha 55.942.047 alunos matriculados na educação básica, sendo 33.282.663 no ensino fundamental e 8.906.820 no ensino médio (Tabela 1).

**Tabela 1.** Número de matrículas segundo etapas e modalidades da educação básica, em 29/3/2006 – Brasil.

Etapas/Modalidades de Educação Básica	2006
Total	55.942.047
Educação Infantil	7.016.095
Creche	1.427.942
Pré-escola	5.588.153

**Tabela 1.** Número de matrículas segundo etapas e modalidades da educação básica, em 29/3/2006 – Brasil.

(continuação)	
Ensino Fundamental	33.282.663
Ensino Médio	8.906.820
EJA -Educação de Jovens e Adultos	5.616.291
Presencial	4.861.390
Semipresencial	754.901
Educação Especial	375.488
Educação Profissional	744.690

Fonte: MEC/INEP (2007).

Para analisarmos o acesso ao ensino médio, é necessário que se tenha como parâmetro o ensino fundamental.

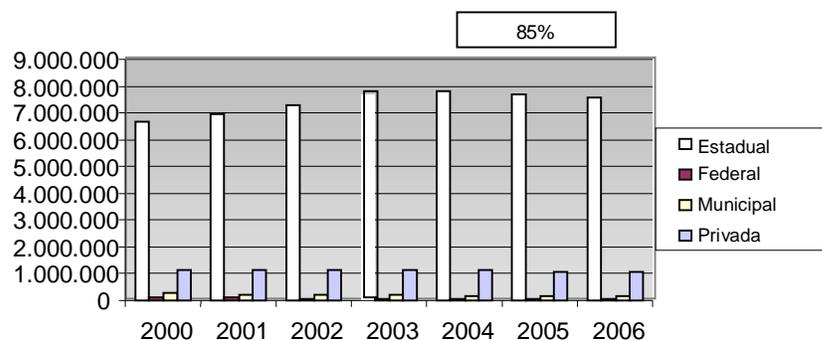
Segundo dados do censo escolar (2007), o ensino fundamental, no Brasil, em 2006, incluiu 97% da população de 7 a 14 anos na escola. Comparando o número de matrículas do ensino fundamental com a do ensino médio, constatou-se, na passagem de um nível de ensino para outro, um afinilamento, que é explicado pelo baixo percentual daqueles que concluem o ensino fundamental, sobretudo, na idade adequada.

Em relação às matrículas no ensino médio, no Brasil, as maiores taxas de crescimento foram registradas ao longo da segunda metade da década de 1990. Entre 1995 e 2000, a expansão das matrículas foi na ordem de 52%. Já no período 2000 a 2006, houve uma ampliação de apenas 9%. Mas, conforme Oliveira (2007), houve avanço na evolução da matrícula no ensino médio, no sentido de atender à faixa etária de 15 a 17 anos, pois a expansão superou o crescimento da população na faixa etária correspondente, que cresceu em ritmo mais lento. Oliveira (2007) complementa:

Ainda que a pretendida universalização do acesso esteja relativamente distante, a capacidade instalada se aproxima com rapidez de ter condições de atender a toda a população na faixa etária. Se levamos em consideração que as taxas de conclusão do ensino fundamental não devem crescer significativamente nos próximos anos, posto que é possível, em breve, atender toda a coorte etária e o fluxo está se regularizando, é razoável supor-se

que o esforço de ampliação não necessite ser muito grande para atender a todos. (pp.683-684).

Importa ressaltar que desde 2004, no Brasil, a rede estadual corresponde a 85% das matrículas do ensino médio (Gráfico 1).



**Gráfico 1.** Evolução das matrículas no ensino médio por dependência administrativa 2000-2006 - Brasil.

Fonte: MEC/INEP (2007).

Então, ainda longe de universalizar o acesso ao ensino médio, antecipadamente, a partir de 2005, começou a ocorrer uma retração nas matrículas (Tabela 2).

**Tabela 2.** Evolução das matrículas no ensino médio regular entre 2000 e 2006 por dependência administrativa - Brasil.

Ensino Médio						
Ano	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total	Diferença em relação ao ano anterior
2000	6.662.727	112.343	264.459	1.153.419	8.192.948	
2001	6.962.330	88.537	232.661	1.114.480	8.398.008	+205.060
2002	7.297.179	79.874	210.631	1.122.900	8.710.584	+312.576
2003	7.667.713	74.344	203.368	1.127.517	9.072.942	+362.358
2004	7.800.983	67.652	189.331	1.111.391	9.169.357	+96.415
2005	7.682.995	68.651	182.067	1.097.589	9.031.302	-133.055
2006	7.584.391	67.650	186.045	1.068.734	8.906.820	-124.482

Fonte: MEC/INEP (2007).

Essa queda foi localizada, precisamente, nas regiões mais desenvolvidas do país: Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Ao contrário, nas regiões mais pobres, Nordeste e Norte, houve um crescimento, mas a perda líquida global foi expressiva: o ano de 2006 registrou 124.482 matrículas a menos, em relação a 2005, conforme demonstrado na tabela 2.

Sobre a diminuição do número de matrículas na educação básica, ensino fundamental e médio, conforme notícia veiculada no Jornal O Estado de São Paulo em 04/04/2006, o ministro da Educação, Fernando Haddad, declarou suspeitar de que os governos estaduais e municipais estivessem inflando seu número de alunos para se beneficiar do repasse de verbas federais na área educacional. A suspeita decorreu do confronto entre os números do Censo Escolar de 2005, fechados em 2006, e do novo Cadastro do Ensino Básico, cujos resultados parciais foram apresentados no dia 03/04/2006. Enquanto o censo apontava a existência de 56 milhões de alunos na rede de ensino básico do País, o cadastro reunia informações individualizadas de apenas 43,2 milhões de alunos, com 85% das escolas já com a pesquisa respondida. Mantida a média, o cadastro chegaria ao seu fim com cerca de 50 milhões de alunos, ou seja, 6 milhões a menos do que o declarado no censo.

### **2.3.2 Acesso ao ensino médio no estado de São Paulo**

De forma similar ao conjunto do país, o estado de São Paulo teve o maior crescimento do número de matrículas no ensino médio até 2003. A partir de 2004, o número de matrículas nesse nível de ensino e na Rede Estadual de São Paulo vem diminuindo, veja tabela 3.

**Tabela 3.** Evolução do número de matrículas no Ensino Médio, no estado de São Paulo e na Rede Estadual de Ensino entre 1996 e 2006.

Ano	Estado de São Paulo	Rede Estadual –SP
1996	1.672.986	1.319.158
1997	1.818.288	1.452.387
1998	1.921.892	1.587.717
1999	2.047.402	1.720.000
2000	2.079.141	1.774.296
2001	1.993.797	1.739.890
2002	2.065.270	1.776.566
2003	2.100.823	1.808.332
2004	2.045.851	1.763.024
2005	1.913.848	1.636.359
2006	1.813.795	1.527.155

Fonte: MEC/INEP (2007).

O ensino médio no estado de São Paulo teve, no ano de 2006, uma redução de 100.053 matrículas, quando comparado em números absolutos ao ano anterior.

A participação do estado de São Paulo com a rede estadual do Brasil também vem sofrendo queda ano após ano. Em 1996, a rede estadual paulista, no ensino médio, representou 31,9% de todo o ensino médio da rede estadual do país. Esta participação vem caindo seguidamente para atingir 21,3% em 2005 e 20,5% em 2006, conforme os dados da tabela 4.

**Tabela 4.** Participação do Estado de São Paulo na Rede Estadual do Ensino Médio no Brasil.

Ano	Brasil	Rede Estadual SP	Participação%
1996	4.137.324	1.319.158	31,9
2005	7.682.995	1.636.359	21,3
2006	7.584.391	1.545.115	20,5

Fonte: MEC/INEP (2007).

Levando em consideração que 85% dos alunos matriculados no ensino médio no Brasil estão na rede estadual e sendo São Paulo o estado

economicamente mais desenvolvido do país, essa queda nas matrículas e na participação da rede merece análises mais aprofundadas.

Contudo, uma análise superficial pode aventar algumas suposições. A tabela abaixo traz o número de matrículas, no ensino médio, no estado de São Paulo, por dependência administrativa<sup>26</sup>:

**Tabela 5.** Número de matrículas no ensino médio regular no Estado de São Paulo por dependência administrativa.

Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2000	2.079.141	3.106	1.774.296	20.896	280.843
2004	2.045.851	2.100	1.763.024	17.142	263.585
2005	1.913.848	2.069	1.636.359	16.715	258.705
2006	1.813.795	365	1.545.115	16.836	251.479

Fonte: MEC/INEP (2007).

Conforme a tabela, a redução no número de matrículas aconteceu em todas as esferas administrativas. Sendo assim, a possibilidade de migração dos alunos da rede pública estadual para outras dependências administrativas é eliminada. Levantam-se, então, outras hipóteses: os censos anteriores contabilizaram alunos que não estavam efetivamente matriculados e ou a redução da demanda em virtude da relativa estabilização do fluxo escolar, ou seja, da distorção idade-série no ensino fundamental e médio.

### 2.3.3 Acesso ao ensino médio dos alunos com deficiência

<sup>26</sup> Dependência administrativa: instância administrativa à qual a escola está subordinada, na esfera federal, estadual, municipal ou privada; o agrupamento das dependências administrativas de uma mesma esfera denomina-se rede; o agrupamento das dependências administrativas das esferas federais, estaduais e municipais denomina-se rede pública, e o agrupamento das dependências administrativas da esfera privada denomina-se rede particular ou rede privada (BRASIL, MEC, INEP, 2007).

Por falta de estatísticas específicas sobre as categorias de deficiência no ensino médio, os dados aqui apresentados referem-se aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os alunos com deficiência física e auditiva estão inseridos nesse grupo.

Sobre as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em classes comuns, o Brasil avançou de forma significativa. De acordo com as estatísticas apresentadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/2007) do MEC, em 1998, 43.923 alunos estudavam em classes comuns, esse número passou a 325.136, em 2006, um aumento de 740%.

Conforme o MEC/INEP (2007), em 2006, todas as novas matrículas foram para escolas comuns do ensino regular (inclusão), sendo que entre 2005 e 2006 houve queda de 2.586 matrículas em escolas e classes especiais.

Além disso, houve um aumento significativo no número de matrículas na esfera pública: em 1998, registrava-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006 (SEESP/2007).

No Brasil, em 2006, de acordo com os dados do MEC/SEESP (2007), as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) por etapa e nível de ensino estavam distribuídas conforme tabela abaixo:

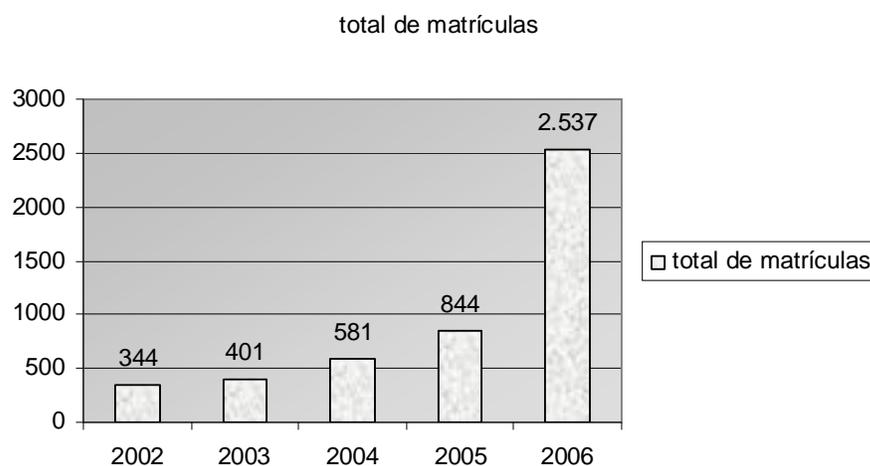
**Tabela 6.** Número de matrículas dos alunos com NEE, no ensino regular, classe comum, segundo etapas e modalidades da educação básica, em 29/3/2006 – Brasil.

Etapas/Modalidades de Educação Básica	2006
Total	700.624
Educação Infantil	112.988
Ensino Fundamental	466.155
Ensino Médio	14.150
EJA -Educação de Jovens e Adultos	58.420
Educação Profissional (básico)	48.911

Fonte: MEC/SEESP (2007).

A partir dos dados acima pode-se afirmar que, em relação ao total das matrículas, 16% correspondem à educação infantil, 66,5% ao ensino fundamental, 2% ao ensino médio, 8,3% à educação de jovens e adultos e 7% à educação profissional. Chama atenção o percentual de apenas 2% das matrículas no ensino médio. Isso significa que só 3% dos alunos com NEE do ensino fundamental chegam ao ensino médio.

No estado de São Paulo, a evolução das matrículas no ensino médio, em classes comuns sem apoio pedagógico desses alunos, estão representadas no gráfico 2.



**Gráfico 2.** Evolução das matrículas de alunos com NEE em classes comuns sem apoio pedagógico especializado no ensino médio - estado de São Paulo.

Fonte: MEC/INEP (2007).

Conforme o gráfico, houve uma expansão significativa das matrículas no período de 2002 a 2006. O aumento foi de 344 matrículas em 2002, para 2.537 em 2006. Ao contrário do que ocorreu em 2004, quando no estado de São Paulo houve retração no número de matrículas dos alunos do ensino médio em geral, o número de matrículas dos alunos com NEE no ensino regular em classe comum, vem aumentando de maneira relevante, ano a ano, nesse estado.

### 2.3.4 Permanência dos alunos no ensino médio

Segundo dados do censo populacional do IBGE/PNAD (2006), o Brasil, em 2005, tinha uma população estimada em 10,6 milhões de jovens na faixa de 15 a 17 anos. Nessa faixa etária, somente, pouco mais da metade desses jovens, estavam freqüentando o ensino médio, pois a taxa de freqüência líquida<sup>27</sup>, em 2005, era de apenas 45,3% , e no estado de São Paulo, era de 65,9%.

A tabela 7 apresenta as taxas de escolarização bruta<sup>28</sup> e líquida<sup>29</sup>, no Brasil.

**Tabela 7.** Taxas de escolarização bruta e líquida por nível de ensino Brasil 1996/2005.

Nível de ensino/ano	Taxa de escolarização bruta	Taxa de escolarização líquida
1996		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	112,3	86,5
Ensino Médio (15 a 17 anos)	50,7	24,1
2003		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	119,3	93,8
Ensino Médio (15 a 17 anos)	81,1	43,1
2005		
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	117,1	94,4
Ensino Médio (15 a 17 anos)	80,7	45,3

Fonte: IBGE/PNAD 1996, 2003 e 2005. Elaborado por MEC/Inep/DTDIE.

Nota: Excluída a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

<sup>27</sup> Taxa de freqüência líquida: percentual da população em determinada faixa etária que se encontra freqüente no nível de ensino adequado essa faixa. Para o ensino médio a faixa etária adequada é de 15 a 17 anos (BRASIL, MEC, INEP, 2007).

<sup>28</sup> Taxa de escolarização bruta: A Taxa de Escolarização Bruta é relação entre o número de matriculados com a população na faixa etária ideal, podendo ser maior que 100%, revelando a defasagem idade-série. (BRASIL, MEC, INEP, 2007).

<sup>29</sup> Taxa de escolarização líquida: percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino recomendado a essa faixa etária; é calculada para as faixas etárias de 0 a 3 anos; 4 a 6 anos; 7 a 14 anos; e 15 a 17 anos, que correspondem, respectivamente, a creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Por intermédio da taxa de escolarização bruta é possível identificar a capacidade instalada de atendimento no ensino médio regular no Brasil, que, em 2005, equivalia a 80,7% da coorte de 15 a 17 anos. Haveria, portanto, segundo o MEC/INEP (2006), uma população de quase 20% com idade para cursar o ensino médio, mas que ainda permanecia retida no nível anterior, sem contar aqueles que se evadiram. Assim, a média de anos de estudo da pessoa de 15 anos, idade que deveria estar ingressando no ensino médio, era de 6,4 anos, quando deveria ser de 8 (BRASIL, IBGE/PNAD, 2006).

A taxa de distorção idade-série do ensino médio é um fator determinante no que se refere à permanência do aluno na escola. Segundo dados do Censo Escolar (2007), em 2005, esta taxa era de 51,9%, indicando que um pouco menos da metade dos alunos nesse nível de ensino tinha idade superior à adequada à série freqüentada. Esse fenômeno contribui para as elevadas taxas de distorção da idade de conclusão deste nível de ensino, isto é, cerca de 40% dos concluintes do ensino médio tinham idade superior a 17 anos.

Para que se entenda o fluxo escolar, ou seja, a progressão dos alunos entre anos letivos consecutivos, em determinado nível de ensino de um sistema seriado, é necessário que se leve em consideração as taxas de promoção<sup>30</sup>, repetência<sup>31</sup> e evasão<sup>32</sup> (tabela 8).

---

<sup>30</sup> Taxa de promoção: percentual de alunos da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram, com sucesso, determinada série, apresentando os requisitos mínimos, previstos em lei, de aproveitamento e freqüência para cursar, no ano seguinte, a série imediatamente posterior, segundo o MEC/INEP (2007).

<sup>31</sup> Taxa de repetência: percentual de alunos da matrícula total, de uma dada série, de um determinado ano letivo, que, no ano seguinte, se matriculam na mesma série do ano anterior, segundo o MEC/INEP (2007).

<sup>32</sup> Taxa de evasão: percentual de alunos da matrícula total de uma dada série, de um determinado ano letivo que, no ano seguinte, não se matriculam na escola, segundo o MEC/INEP (2007).

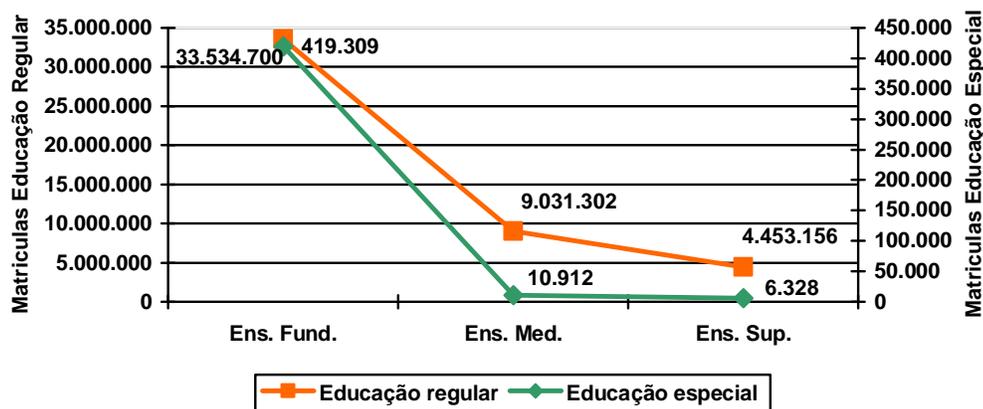
**Tabela 8.** Taxas de transição por série - Brasil - 1981/2004.

Indica- Dor	Ensino fundamental									Ensino médio				
	Ano	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	1ª	2ª	3ª
Taxa de Promoção														
1981	57,5	40,0	65,2	69,0	67,9	55,0	60,7	65,4	65,3	66,9	54,2	68,9	86,9	
1991	60,4	51,1	60,3	68,3	67,5	52,2	59,1	64,6	65,8	63,1	50,5	66,5	84,8	
2004	72,0	68,5	75,2	79,8	77,0	66,0	69,5	72,2	67,3	67,9	57,9	69,3	82,2	
Taxa de Repetência														
1981	35,3	58,0	28,2	21,7	17,9	32,6	29,0	26,2	19,7	25,0	34,0	23,7	10,3	
1991	33,2	47,9	35,1	24,8	21,1	37,8	31,3	27,3	21,0	30,7	41,1	28,0	12,5	
2004	21,1	30,5	21,2	15,8	15,6	25,4	20,7	17,8	18,3	22,5	29,7	19,8	14,4	
Taxa de Evasão														
1981	7,2	2,0	6,6	9,3	14,2	12,4	10,3	8,4	15,0	8,1	11,8	7,4	2,8	
1991	6,4	1,0	4,6	6,9	11,4	10,0	9,6	8,1	13,2	6,2	8,4	5,5	2,7	
2004	6,9	1,0	3,6	4,4	7,4	8,6	9,8	10,0	14,4	9,6	12,4	10,9	3,4	

Fonte: MEC/INEP/DTDIE (2007).

Conforme Sampaio (2007), os dados comparativos de 1981, 1991 e de 2004 revelaram que, embora as taxas de repetência no Brasil tivessem diminuído nos últimos anos, “elas ainda continuavam altas em comparação com outros países de nível de desenvolvimento igual ou pior ao nosso” (p.6). Sobre as taxas, no ensino médio, em 2004, ainda estavam longe do ideal: a taxa de promoção, na 1ª série, estava baixa, pois apenas 57,9% dos alunos eram promovidos, e as de evasão estavam estagnadas em patamares ainda elevados na 1ª e 2ª séries do ensino médio, só apresentando melhor índice na 3ª série.

O gráfico a seguir mostra a projeção de matrículas da Educação Regular e da Especial por nível de ensino no Brasil.



**Gráfico 3.** Projeção decrescente do índice de matrículas por nível de ensino 2006 - Brasil.  
Fonte: MEC/SEESP (2007).

O gráfico 3 reflete o fluxo educacional no Brasil, cujas matrículas, tanto na educação especial, quanto na educação regular, estão concentradas, sobretudo, no ensino fundamental, cuja etapa final é o gargalo para os outros níveis de ensino.

Outro dado relevante quanto à frequência do jovem no ensino médio está relacionado à renda familiar (Tabela 9).

**Tabela 9.** Taxa de frequência líquida no ensino médio de pessoas de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar per capita, Brasil e Grandes Regiões, 2005.

Grandes Regiões	1o quinto	2º quinto	3o quinto	4o quinto	5o quinto
Brasil	18,9	28,2	39,9	54,5	74,3
Norte	15,2	19,0	32,3	38,7	56,6
Nordeste	10,7	16,1	22,6	27,5	51,3
Sudeste	31,9	44,5	56,2	64,8	79,5
Sul	29,0	40,4	51,8	64,6	78,1
C. Oeste	26,3	31,9	42,1	48,8	71,5

Fonte: IBGE/PNAD (2006).

A proporção de jovens de 15 a 17 anos pertencentes ao 1º quinto de renda, que frequentavam o ensino médio, correspondia, em 2005, a ¼ daqueles

que se situavam no 5º quinto superior de renda. Verifica-se, portanto, que esse índice médio é revelador das desigualdades sociais regionais e indica uma das razões pela qual o aluno do ensino médio abandona a escola: trabalhar para ajudar no orçamento familiar.

O MEC (2007) aponta outras prováveis causas da evasão e das altas taxas de repetência, no ensino médio. Segundo o MEC (2007), as causas seriam o resultado de um conjunto de fatores: ausência de propostas pedagógicas motivadoras; carência de professores; professores despreparados; necessidade dos alunos ingressarem no mercado de trabalho, dentre outras. E complementa:

se os recursos do Fundo de Universalização do Sistema de Telecomunicações (FUST), algo que gira em torno de R\$ 3,5 bilhões, tivessem sido empregados na informatização das escolas, certamente a escola estaria mais próxima de atender às necessidades tecnológicas impostas pela sociedade digital do século 21. A informatização propiciada pela aplicação dos recursos do FUST promoveria, sem dúvida, um incremento de qualidade no Ensino Médio, além de contribuir para democratizar o acesso à informática para os jovens de menor poder aquisitivo. (BRASIL, MEC, 2007, p.6)

De fato, a maioria das escolas públicas estaduais de ensino médio não possui laboratórios de informática e de ciências; e quando os têm, os professores, em geral, não foram adequadamente formados para utilizá-los. Todavia, o problema é mais complexo, não se reduz a investimentos em recursos tecnológicos, como aponta o MEC. A indefinição política em relação à função social do ensino médio e os financiamentos destinados a esse nível de ensino, contribuem para o abandono e repetência dos jovens. Diferentemente do que ocorreu com o ensino fundamental, beneficiado pelo FUNDEF, no ensino médio a ausência de financiamento próprio para o enfrentamento da expansão de matrículas, ao longo da segunda metade da década de 1990 até a primeira metade da década atual, apresenta-se como um fator importante para o acesso e permanência do aluno na escola. Ao contrário do aluno do ensino fundamental, até 2003, o do ensino médio não recebia os livros didáticos, só começando a recebê-los, a partir de 2004, e apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O aluno do ensino médio não tem direito à merenda escolar, e sabe-

se que esse é um fator importante para a frequência à escola. Sendo assim, os investimentos por aluno, no ensino médio, são insuficientes. Veja os valores na tabela 10.

**Tabela 10.** Investimento por aluno/ano nas três últimas etapas da Educação Básica (em US\$) - 2007.

País	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	1a etapa (1a a 4a séries)	2a etapa (5a a 8ª séries)	
Alemanha	4.537	5.667	9.835
Irlanda	4.180	5.698	5.758
Austrália	5.169	7.063	7.908
Chile	2.211	2.217	2.387
México	1.467	1.477	2.378
Argentina	1.241	1.286	2.883
Brasil	842	913	1.008

Fonte: MEC (2007).

Comparado a outros países, o Brasil ainda investe muito pouco na Educação Básica, mesmo em relação àqueles economicamente mais próximos e aos situados na América do Sul, como Argentina e Chile.

Mello<sup>33</sup>, em 1998, identificava o ensino médio como o ensino dos sobreviventes, ela afirmava que,

poucos têm tido acesso à escolaridade pós-obrigatória no país. Menos ainda conseguem alcançar a etapa final da educação básica aos 15 anos, sem acidentes em seu percurso pelas oito séries do ensino fundamental. Em 1996 esses agraciados eram pouco mais de 2.500 mil, menos de um quarto dos mais de 10 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos.[...] Minoritária em números absolutos, quase inexistente em termos da cobertura da faixa etária à qual se destina, internamente segmentada, a escola média brasileira tem sido, mais que qualquer outro nível de ensino, marcada por uma desigualdade que se inicia antes e fora dela, na escola obrigatória, e se completa dentro de suas fileiras. Quanto mais o acesso ao ensino fundamental se universalizou, mais as passagens pelas suas oito séries, sobretudo as iniciais, tornaram-

<sup>33</sup> Em 1998, Guiomar Namo de Mello, Diretora Executiva da Fundação Victor Civita e Membro do Conselho Nacional de Educação, pública relatório sobre o ensino médio brasileiro.

se pontos de ruptura e de exclusão da oportunidade e da esperança de prosseguir estudos. Tudo o mais, inclusive a segmentação interna do ensino médio, está referido ao nível que lhe antecede, cujo desenvolvimento distorcido lhe imprime a triste identidade de ensino dos sobreviventes. Esse é o retrato cruel, em branco e preto e sem retoques, que as estatísticas possibilitam. (1998, p. 14).

Sendo assim, com exceção da ampliação ao atendimento à faixa etária à qual se destina, como constatado na seção anterior, o atual contexto do ensino médio revela poucas mudanças em comparação com o cenário de 1998, apresentado por Mello.

### **2.3.5 Desempenho escolar dos alunos do ensino médio da rede pública**

Quanto ao desempenho escolar, este foi analisado tendo em vista os resultados das avaliações externas oficiais: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o Exame Nacional do Ensino Médio. (ENEM).

Importante ressaltar que essas avaliações foram realizadas em nível nacional sem considerar as diferenças regionais, e foram elaboradas seguindo as orientações do currículo do ensino médio, que estava, em 2005, focado no desenvolvimento de competências e habilidades, conforme as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Parecer CEB/CNE nº 15/98.

#### **2.3.5.1 Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**

Segundo o MEC/INEP (2007a), o SAEB, exame realizado a cada dois anos, testa conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática em estudantes da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. A última versão aplicada, em 2005, avaliou 44.540 alunos da 3ª série do ensino médio no

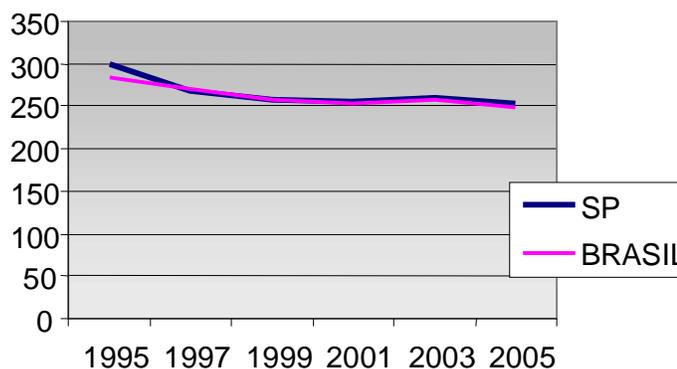
país, e revelou os mais baixos índices de rendimento entre esses alunos desde 1995. Os resultados revelados pelo SAEB mostraram que um aluno que terminou o ensino médio na escola pública em 2005, atingiu o mesmo grau de proficiência, na prova de língua portuguesa, que um estudante da 8ª série em 1995. O relatório do SAEB aponta que 42% dos alunos da 3ª série do ensino médio, estavam no estágio muito crítico e crítico de desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa (Quadro 1). São estudantes com dificuldades na leitura e interpretação de textos de gêneros variados.

**Quadro 1.** Resumo da construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios.

Muito Crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries.
Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (lêem apenas textos narrativos e informativos simples).
Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª Série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalísticos e ficcionais; dominam alguns recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros).
Adequado	São leitores competentes. Demonstam habilidades de leitura compatíveis com as três séries do Ensino Médio (textos argumentativos mais complexos, paródias, textos mais longos e complexos, poemas mais complexos e cartuns e dominam recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros).

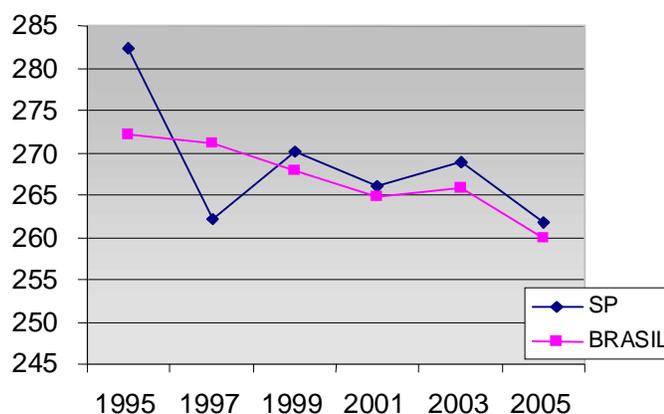
Fonte: MEC/INEP (2007b).

Sobre o desempenho dos alunos do ensino médio da escola pública estadual paulista, os resultados do SAEB, em 2005, demonstraram que a qualidade do ensino vem declinando nos últimos 10 anos, tanto em Língua Portuguesa (Gráfico 4), como em Matemática (Gráfico 5).



**Gráfico 4.** Médias de proficiência em Língua Portuguesa - SAEB 3ª série do Ensino Médio - escolas urbanas estaduais e municipais<sup>34</sup>.

Fonte: MEC/INEP, 2007a.



**Gráfico 5.** Médias de proficiência em Matemática - SAEB - 3ª série do ensino médio, escolas urbanas estaduais e municipais.

Fonte: MEC/INEP (2007a).

Conforme os gráficos, em 1995, os alunos da 3ª série do ensino médio das escolas urbanas públicas estaduais e municipais obtiveram a melhor média<sup>35</sup> de proficiência em Língua Portuguesa com 299,7. Em 2005, no entanto, com

<sup>34</sup>Na cartilha do MEC, da qual foram extraídos os dados, para a 3ª série do ensino médio não há separação das dependências administrativas (estadual e municipal).

<sup>35</sup>As médias do SAEB são apresentadas em escala de proficiência, que varia entre 0 e 500. Cada uma das disciplinas tem uma interpretação específica da escala, que é única para as três séries avaliadas. As médias de proficiência da escala apontam os distintos graus de desenvolvimento de habilidades, competências e aquisição de conhecimentos pelos estudantes ao longo dos anos de estudo. Para um estudo mais detalhado, consultar: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

253,6, deixaram a desejar no cotejo com outros estados da Federação. Quanto à média de proficiência em matemática, em 2005, foi a pior nos últimos dez anos. Em comparação com outros estados da região Sudeste, as escolas públicas estaduais e municipais paulistas, em 2005, obtiveram o segundo pior desempenho nas médias de proficiência em matemática e português, superando apenas o estado do Rio de Janeiro.

### 2.3.5.2 Resultados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

O ENEM, realizado anualmente, constitui-se de uma prova única contendo 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação. Tem o objetivo de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, aferindo a aquisição de competências<sup>36</sup> e habilidades desenvolvidas no ensino fundamental e médio. O desempenho dos alunos no ENEM é avaliado dentro de três faixas, conforme quadro abaixo:

**Quadro 2.** Faixas de desempenho segundo os intervalos de notas.

Faixas de desempenho	Intervalos de notas
Insuficiente a regular	[0,40]
Regular a bom	[40,70]
Bom a excelente	[70,100]

Fonte: MEC/INEP (2007c).

A tabela 11 apresenta o desempenho médio na parte objetiva da prova do ENEM em 2006.

<sup>36</sup> Segundo o Documento Básico do ENEM, 2006, “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (BRASIL, MEC, INEP, 2007d, p. 12).

**Tabela 11.** Desempenho médio na parte objetiva da prova do Enem 2006, por situação em relação ao Ensino Médio e tipo de escola que cursou, segundo a Região e Unidade da Federação.

Região/UF	Total			Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio	
	Geral (1)	Concluintes	Egressos	Somente em escola pública	Somente em escola particular
Brasil	36,90	35,52	38,14	34,94	50,57
Sudeste	38,85	37,04	40,24	36,35	52,75
São Paulo	38,86	36,49	40,51	36,00	53,97

Fonte: MEC/INEP (2007c).

De acordo com a tabela, o desempenho médio dos alunos das escolas públicas, na prova objetiva, no Brasil e no estado de São Paulo, foi de 34,94 e 36,0 pontos, respectivamente. Tendo em vista as faixas de desempenho segundo o intervalo de notas (quadro 2), essa pontuação está situada na faixa de insuficiente a regular.

O ENEM elege cinco competências, que se expressam em vinte e uma habilidades, para avaliar o desempenho dos concluintes da educação básica. As competências propostas pelo ENEM são: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas.

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, “o exame se propõe a avaliar e analisar a operação de ler, ultrapassando a decifração lingüística e adentrando no campo semiótico” (BRASIL, 2007e, p.88). Assim, todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação, compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;

- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos). (BRASIL, MEC, INEP, 2007e, p.88).

Em São Paulo, os alunos concluintes do ensino médio da escola pública estadual, que correspondem a 85% do total de alunos matriculados no ensino médio, sabem ler, escrever e interpretar um texto, mas com muita dificuldade.

O artigo 35 da LDB/96 dispõe sobre as finalidades do Ensino Médio:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, LDB, 1996).

O ensino médio deve propiciar ao estudante capacidade de análise, de resolver problemas, de tomar decisões e, sobretudo, da autonomia intelectual para continuar aprendendo. Mas, no sistema capitalista, o conhecimento que se obtém na escola pública é fragmentado e dosado, por isso a parcela da população que consegue concluí-lo, não obtém dele formação necessária, nem para a inserção no mercado de trabalho, nem para a vida como cidadão. Nas palavras de Brinhosa (2002):

O parcelamento do trabalho e a expropriação dos conhecimentos relativos ao processo de produção implicam que a qualificação do trabalhador não precisa ser sofisticada. O que se quer é uma cultura geral que lhe permita transitar entre as várias tarefas agora simplificadas. Se o trabalho é simples, por que ter uma formação de alta qualidade na escola? É necessário somente um conhecimento geral para receber uma posterior formação ligeira

na própria fábrica em que irá trabalhar e principalmente para poder consumir no mercado geral em que se transformou a sociedade. (p. 49).

Qual será então o destino dos jovens que não têm acesso ou que não conseguem concluir o ensino médio, uma vez que o nível mínimo de exigência para ingresso na maioria dos postos de trabalho é essa modalidade de ensino? E para aqueles que têm o certificado, mas não têm qualificação?

#### **2.4. Condições de trabalho dos professores do ensino médio na rede estadual de São Paulo**

No debate sobre educação no Brasil, a formação dos professores é colocada como panacéia para solução dos problemas de qualidade de ensino. Pouco se tem falado sobre as condições objetivas de trabalho na escola. Ainda que se tenha uma sólida formação, se esta não vier acompanhada de condições adequadas de trabalho, poucas melhorias no ensino serão alcançadas. É necessário problematizar em que condições, com quais recursos, sobre quais pressões tem se realizado o trabalho de todos os professores, em especial, os que atuam no ensino médio com os alunos com deficiência.

Nessa análise, elege-se como fator fundamental da educação formal, o elemento humano responsável por ela: o professor.

A LDB/96, no artigo 67, inciso VI, dispõe que: "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: *condições adequadas de trabalho*" (BRASIL, LDB,1996 – grifo meu). Não por acaso, vamos ver em seguida porque as condições adequadas de trabalho são contempladas no último inciso, em uma seção que prevê a valorização do professor, que se não estivesse tão desprestigiado, não precisaria do resguardo legal neste quesito.

A rede estadual, no Brasil, no ensino médio, contava, em 2005, com 374.941 professores e 15.637 escolas (tabela 12).

**Tabela 12.** Número de professores e de escolas responsáveis pelo ensino médio por dependência administrativa - Brasil.

		1992	2000	2001	2002	2003	2004	2005
BRASIL	PROF	274.635	430.467	448.569	468.310	488.376	498.202	508.423
	ESCOLAS	12.609	19.456	20.220	21.304	21.980	22.918	23.561
Rede Estadual	PROF	170.413	290.682	312.124	331.054	353.129	367.192	374.941
	ESCOLAS	7.516	11.977	12.807	13.758	14.323	15.198	15.637
Rede Federal	PROF	7759	11.682	9.455	8.272	7.407	6.690	6.482
	ESCOLAS	112	164	162	165	158	157	161
Rede Municipal	PROF	17.566	15.681	14.568	13.459	12.648	11.200	11.054
	ESCOLAS	979	1.086	947	848	831	793	772
Rede Privada	PROF	78.897	112.674	112.422	115.525	115.192	113.120	115.946
	ESCOLAS	4.002	6.229	6.304	6.533	6.668	6.770	6.991

FONTE: MEC/INEP (2006).

Conforme a tabela, no conjunto do país é a rede estadual que possui maior número de professores e escolas, ou seja, 73% dos professores no ensino médio, lecionam nessa rede de ensino. O ensino médio, entre 1992 e 2005, teve um expressivo crescimento (tabela 12), e as matrículas na rede estadual foram as principais responsáveis, evidenciando que qualquer análise do ensino médio ministrado na rede pública deve se basear nos dados das escolas da rede estadual.

#### 2.4.1 Salário dos professores e sindicato

As tabelas 13 e 14 mostram o salário médio do professor da rede estadual no Brasil e o valor da hora-aula no ensino médio na rede estadual paulista, respectivamente.

**Tabela 13.** Salário do professor da rede estadual de Ensino Médio no Brasil e regiões - 2003.

Brasil/Regiões	Salário médio (R\$)
Brasil	994,80
Norte	1.213,20
Nordeste	822,92
Sudeste	1.094,10
Sul	940,23
Centro-Oeste	1.034,20

Fonte: MEC (2007).

Conforme a tabela 13 o salário médio do professor na rede estadual no Brasil, em 2003, era de R\$ 994,80 e na Região Sudeste 1.094,10. Contudo, veja como era composto o salário do professor na rede estadual paulista, em 2006 (tabela 14):

**Tabela 14.** Professores da Rede Estadual - SP. Salários iniciais dos professores PEB II. Valores por hora-aula-2006.

JORNADA INICIAL - 24 HORAS SEMANAIS	PEB II
VALOR HORA AULA - SALÁRIO BASE <sup>(1)</sup>	6,45
VALOR HORA AULA - GTE <sup>(2)</sup>	0,40
VALOR HORA AULA - GRAT. GERAL <sup>(3)</sup>	0,40
VALOR HORA AULA - PRÊMIO <sup>(4)</sup>	0,27
VALOR HORA AULA -GAM <sup>(5)</sup>	1,13
TOTAL - VALOR HORA-AULA ( em R\$)	8,64

Fonte: SEE/SP. Elaboração: Subseção DIEESE-APEOESP/CEPES- APEOESP.

- (1) – Salário base conforme Plano de Cargos e Salários e alterações em 2002, 2004 e 2005;
- (2) - Gratificação por Trabalho Educacional para Magistério Ativo. Lei Complementar 874/2000;
- (3) - Gratificação Geral dos Servidores Estaduais. Lei Complementar nº 901/2001;
- (4) – Prêmio de Valorização do Magistério, extensivo aos aposentados;
- (5) - Gratificação por Atividade de Magistério, somente para Ativos. Corresponde a 15% da somatória da remuneração. A partir de set/2005 - Lei complementar 977/05.

Tomando como base a jornada inicial de trabalho que correspondia a 24 horas semanais, multiplicando pelo valor da aula hora que era de R\$ 8,64, o professor recebia um salário mensal de R\$ 829,44, mas observe que R\$ 2,64 se referiam a gratificações, que podiam ser perdidas a qualquer tempo e não

significava que seriam incorporadas ao salário quando o professor se aposentasse.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Sócio Econômico<sup>37</sup> (DIEESE) faz mensalmente uma estimativa de qual seria o valor para o salário mínimo necessário, de acordo com o preceito constitucional:

salário mínimo fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, reajustado periodicamente, de modo a preservar o poder aquisitivo, vedada sua vinculação para qualquer fim. (BRASIL, CF, 1988).

Para uma família de dois adultos e duas crianças, sendo que estas consomem o equivalente a um adulto, para o mês de setembro de 2007, o valor estimado foi de R\$ 1.737,16. Tendo como parâmetro este valor, o professor recebia em 2006, um salário aquém do que precisa para sua subsistência, pois o salário mensal do professor do ensino médio na rede estadual paulista, que trabalhava 24 horas, era aproximadamente R\$ 830,00.

Como conseqüência da má remuneração, os professores se distanciam da aquisição de bens culturais, necessários para a compreensão da vida e para o desempenho da profissão. Segundo pesquisa realizada pela UNESCO (2004), 62% nunca freqüentaram concerto de música erudita, 14% não freqüentavam museus e 17% não freqüentavam teatro; 33% assistiam a fitas de vídeo uma vez por semana; 49% iam ao cinema algumas vezes por ano. Levando-se em consideração que a pesquisa realizada foi respondida também por professores da escola privada e que estes recebiam salários melhores se comparados com os da rede pública, pressupõem-se um distanciamento, ainda maior, dos bens culturais por parte desses últimos.

Quanto ao sindicato, em São Paulo, para os professores da rede estadual, existe um criado em 1945.

---

<sup>37</sup> Mais informações : [www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br).

Um grupo de professoras normalistas, que reivindicavam o recebimento de aulas extraordinárias, fundou a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APESNOESP). Essa Associação, que em 1973 passou a denominar-se Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), está em funcionamento até os dias de hoje. O sindicato, que poderia mobilizar a categoria por melhores condições de trabalho, a partir dos anos de 1990 sofreu um processo de desmantelamento. No Brasil, para que fosse possível a reforma do Estado e, conforme Chauí (2001), para que ela se consolidasse “a solução era simples, bastando um Estado forte capaz de quebrar o poder dos sindicatos e movimentos operários” (p. 18). Dessa forma, a categoria, ainda hoje desmobilizada, não tem como se articular para lutar pela melhoria dos salários e condições de trabalho.

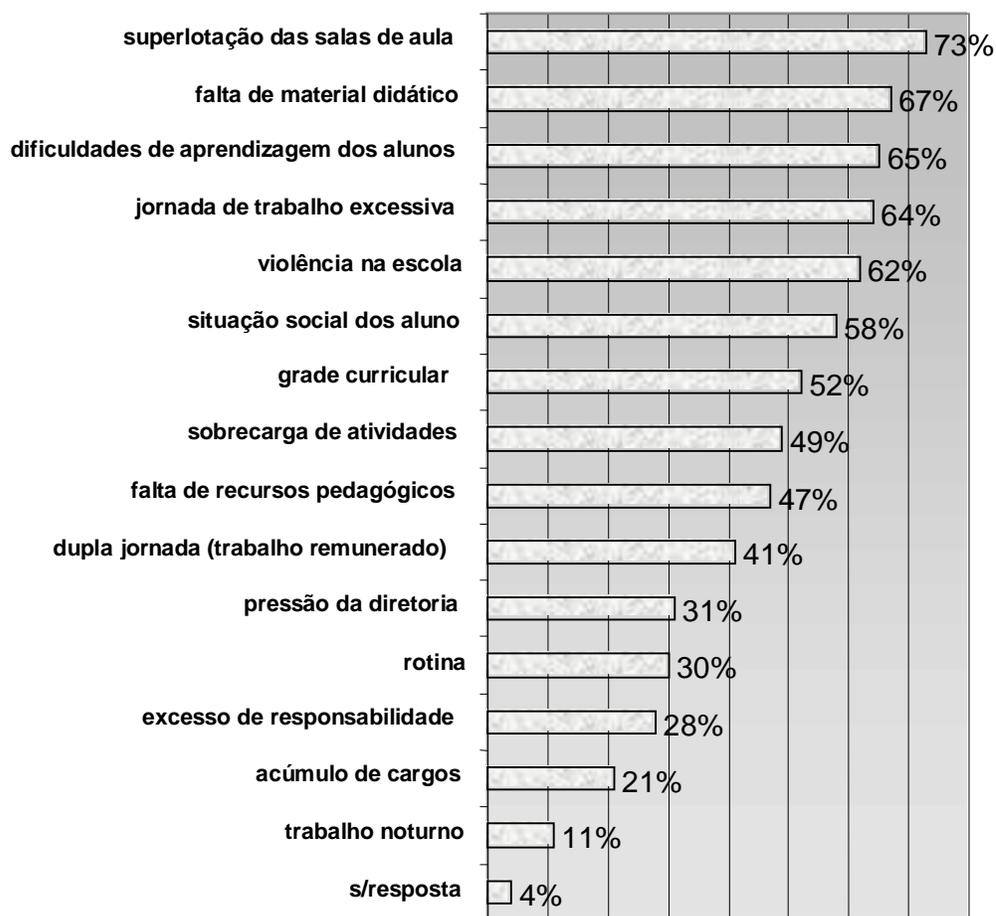
A má remuneração também traz como consequência a pauperização profissional e pessoal dos professores; com um sindicato sem poder e desarticulado tem-se uma categoria fragmentada, fatores que incidem pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores.

#### **2.4.2 Situações que precarizam o trabalho do professor**

A APEOESP<sup>38</sup>, em conjunto com o DIEESE, realizou em 2003 uma pesquisa com 1780 professores da rede estadual de São Paulo, sendo que 14% dos entrevistados eram provenientes da Região de Campinas. A pesquisa constatou que a superlotação das salas de aula é a maior dificuldade enfrentada pelos professores, resposta dada por 72,6% dos participantes, seguida pela falta de material didático (67,3%), e dificuldade de aprendizagem dos alunos (64,9%) empatada com jornada excessiva de trabalho 64,5% (gráfico 6).

---

<sup>38</sup> Veja a pesquisa na íntegra no 'site' : [www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br)



**Gráfico 6.** Situações que causam incômodo e/ou sofrimento no trabalho docente.

Fonte: APEOESP/DIEESE (2004).

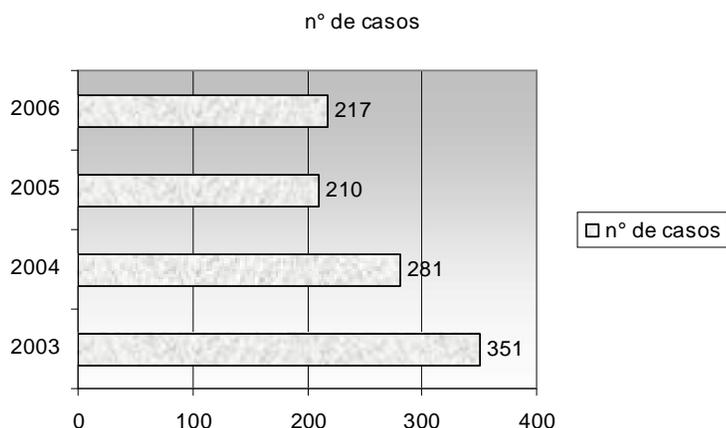
Sobre o número de alunos em sala de aula Facci (2004) comenta que,

Segundo a OIT (Organização Mundial do Trabalho) o número máximo de alunos recomendável, em sala de aula, é 30. Um estudo da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), demonstrou que no ensino médio, o número de alunos no nosso país, tem a maior relação professor-aluno (38,6) na comparação com 33 nações desenvolvidas e em desenvolvimento (p.14).

No ensino médio, na escola pública estadual, os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas, nos diversos turnos de funcionamento das escolas: manhã, tarde e noite. Esse é um dado ainda mais

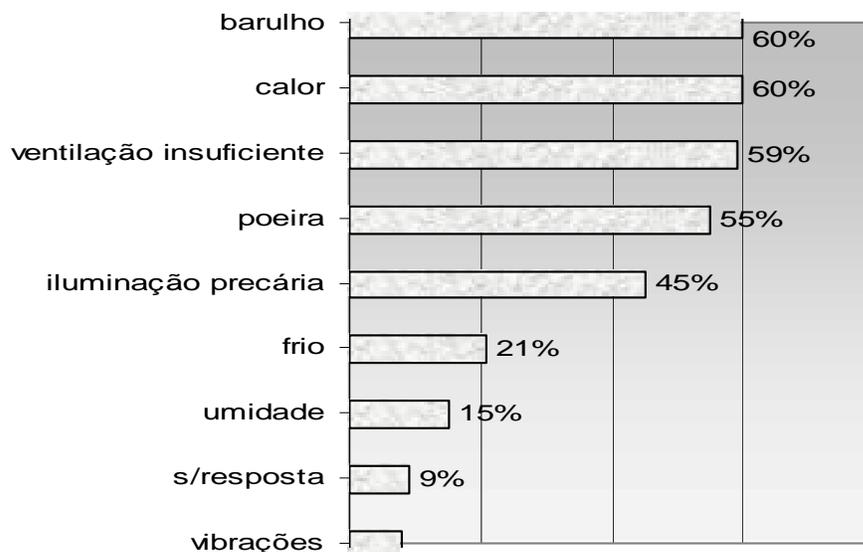
preocupante quando se verifica que muitas disciplinas do currículo, História, Geografia, Arte, Inglês, Física e Química, por exemplo, têm menor número de aulas (duas ou três semanais) em comparação com Matemática ou Língua Portuguesa (quatro ou cinco semanais). Isso significa que os professores com menor número de aulas semanais, para completar uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, irão atuar em maior número de turmas e, conseqüentemente, terão uma quantidade maior de alunos.

Ainda sobre a pesquisa da APEOESP/DIEESE (2004) realizada em 2003, um dado relevante levantado foi que 62% dos professores sofrem algum tipo de violência na escola. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), as agressões físicas a professores, no período de 2003 a 2006 (Gráfico 7), diminuíram, mas, em 2006, considerando os 200 dias letivos no ano, foram computados 217 casos de agressão física, ou seja, mais de uma por dia letivo.



**Gráfico 7.** Agressões físicas a professores no estado de São Paulo.  
Fonte: SEE/SP (2006).

Ainda quanto às condições de trabalho, as condições do espaço físico também foram apontadas como determinantes para atuação do professor, conforme gráfico 8:

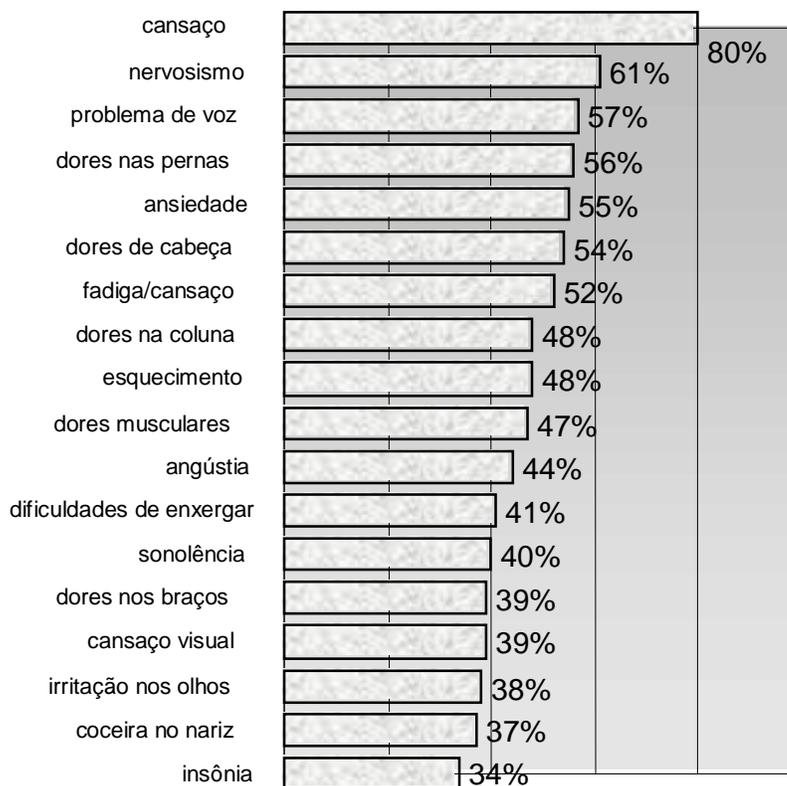


**Gráfico 8.** Situações que incomodam ou interferem no desempenho do trabalho docente.  
Fonte: APEOESP/DIEESE (2004).

O barulho, o calor intenso e a ventilação insuficiente são as situações que mais incomodam e interferem no trabalho docente, no que tange a estrutura física das escolas.

Nesse cenário, muitos professores têm sua saúde abalada. Sobre as condições de saúde dos professores, a pesquisa da APEOESP/ DIEESE (2004) indica que um em cada quatro professores da rede estadual de educação em São Paulo sofre de depressão e 46% tem diagnóstico confirmado de estresse. O estresse é reconhecido como doença ocupacional pela Organização Internacional do Trabalho, vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU). Também se considera que o estresse contínuo provoca outros distúrbios, tanto psíquicos quanto físicos. No estudo da APEOESP/DIEESE (2004), por exemplo, mais de 80% dos professores que têm depressão também disseram ter estresse, sugerindo que uma coisa está relacionada à outra. E há uma série de outros males similares: nervosismo, ansiedade, esquecimento, dores musculares, angústia e insônia.

O gráfico seguinte reúne os males de maior prevalência, reclamados por mais de 35% dos entrevistados:



**Gráfico 9.** Manifestações e sintomas que os docentes apresentam ou têm atualmente.  
Fonte: APEOESP/DIEESE (2004).

Conforme o gráfico 9, o cansaço e o nervosismo são as manifestações que mais incomodam os professores. Essas manifestações geram o absenteísmo docente, ou seja, as faltas dos professores, cujo excesso é consequência principalmente do contexto ora apresentado, e não em virtude da permissividade dos dispositivos legais, como se tem veiculado na mídia. Ao contrário do que publicou o Jornal Folha de São Paulo<sup>39</sup>, as faltas geram descontos salariais e podem acarretar processos administrativos por abandono de cargo ou frequência irregular, bem como interrompem o período aquisitivo de licença-prêmio. Assim como em toda instituição existem aqueles profissionais comprometidos com o trabalho e outros que se prevalecem da legislação, faltando sem critério. A mudança no dispositivo legal não diminuirá o absenteísmo dos docentes, que é reflexo das más condições de trabalho.

<sup>39</sup> Jornal Folha de São Paulo – Caderno 2 - Cotidiano - C1, em 11/11/2007

Este capítulo constatou o quanto a escola pública estadual está distante de oferecer o ensino médio para todos os jovens e o quão pouco esses jovens, inseridos nessa escola, estão se apropriando do saber escolar e do saber para vida. Essa escola não está cumprindo a função precípua para qual foi instituída: disseminar o saber científico acumulado pela humanidade; e esses jovens estão distanciados de dois princípios basilares da educação entendida como direito; "a garantia de permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos" (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.13). Se a pretensão for assegurar esses direitos, discurso tão difundido pela mídia, pelos governos, pelos acadêmicos, não há como não objetivar melhoria nas condições de trabalho do professor.

No próximo capítulo, será apresentado o caminho teórico-metodológico da pesquisa. Além de descrever os procedimentos para construção e análise dos dados, será feita a apresentação dos participantes e o contexto da pesquisa de campo.

### **3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

---

### 3.1 Referencial teórico-metodológico

O homem, ao longo da história, tem explicado e compreendido o mundo de várias formas, conforme sua visão filosófica; sendo assim, pode-se dizer que a ciência tem raízes filosóficas.

Considerando que esses diferentes entendimentos geram explicações, procedimentos e alcances diversos, na construção da pesquisa em Ciências Humanas e Ciências Sociais deve-se buscar um método que consiga, efetivamente, se aprofundar nas possibilidades de desvelar a realidade com a qual o pesquisador se depara.

A palavra método tem várias acepções, neste trabalho adota-se o conceito apresentado por Marilena Chauí (1998):

A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio de, e de *hodo*: via, caminho. Usar um método é seguir regular e ordenadamente um caminho através do qual uma certa finalidade ou um certo objetivo é alcançado” (p.157, grifo no original).

Então, método é um caminho e como afirma Oliveira (1998a, p.17), “não um caminho qualquer, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador”.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico e em que condições ele é desenvolvido, tendo em vista as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, em classe comum, no ensino médio, em duas escolas da rede estadual paulista, na região metropolitana de Campinas.

Para trilhar o caminho e alcançar os objetivos apresentados acima, a pesquisa foi fundamentada num referencial teórico histórico-crítico.

O enfoque histórico-crítico analisa e desvela as realidades sociais. O ser humano, síntese das inúmeras relações sociais, tem sua individualidade

atravessada por múltiplas determinações que permeiam a consciência individual dos seres. Esses condicionantes diversos são construídos historicamente, em contextos culturais específicos a cada época e a cada povo. O indivíduo que é singular, constitui-se enquanto tal, na trama das múltiplas relações da sociedade.

Dessa forma, para interpretação dos processos educativos, para entender o comum e o singular, o conhecimento que é construído, as intenções, os valores, as contradições explícitas ou tácitas, em suma, o conjunto das ações que caracteriza o comportamento individual ou coletivo é fundamental a atenção ao contexto e à história que condiciona e matiza o trabalho pedagógico docente.

Os dados, portanto, não existem de forma independente e sem relações com o complexo de determinações históricas estruturais. Os dados estão sempre articulados a uma problemática determinada historicamente. (NORONHA, 2002, p. 17).

Assim, com o intuito de desvelar a totalidade<sup>40</sup>, tentou-se analisar os dados numa perspectiva dialética. Diferente do pensamento metafísico, que orienta os métodos de investigação de forma linear, isolada e estática e que, conforme Sanfelice (2005):

é um pensar por antíteses e sem meio termo: sim, sim; não, não. Uma coisa existe ou não existe e não pode ser ela e outra ao mesmo tempo. Excluem-se o positivo e o negativo e a causa e o efeito opõem-se de modo rígido [...] Mas para além disso, é um pensamento que se torna unilateral, limitado e abstrato. Preocupado com a existência dos seres, não vê suas origens e suas mortes. Obcecado pelas árvores não consegue ver o bosque. (p.80).

o pensamento dialético, ao contrário

não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo, como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob seu aspecto imediato: submete-os a um exame em

---

<sup>40</sup> Para Kosik (2002), “totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos ou conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 44 - grifo no original).

que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *praxis* social da humanidade. (KOSIK, 2002, p.21, grifo no original).

Portanto, esta pesquisa, pretendeu não ficar só na compreensão dos significados que surgiram de determinados pressupostos, mas buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico.

Sendo assim, a rede pública estadual e o nível de ensino médio foram escolhidos como campo de investigação, porque nessa etapa da educação básica o estado responde por uma parcela significativa das matrículas: em 2006, no estado de São Paulo, dos 1.813.795 alunos matriculados no ensino médio, 1.545.115 estavam na rede estadual paulista, ou seja, 85,15%; desses, 54,11% estudavam no período diurno.

Quanto ao critério de escolha das escolas, foram eleitas duas que tinham em comum: o ensino médio diurno, alunos com a mesma categoria de deficiência e um coordenador pedagógico atuando nesse nível de ensino.

Para coleta e construção dos dados foram utilizados questionários, entrevistas e fontes documentais.

### **3.2 Contextualizando a pesquisa de campo: de onde estamos falando**

O trabalho pedagógico é uma prática social multicontextualizada, isso significa que ele sofre influência da história e da realidade socioeconômica e política, por isso deve ser entendido a partir do contexto no qual se encontra inscrito.

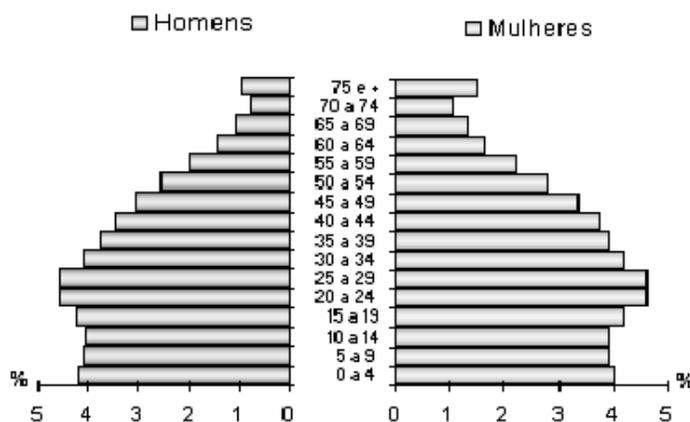
### 3.2.1 O estado de São Paulo

#### 3.2.1.1 Caracterização da realidade socioeconômica e política

O Brasil, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1º de julho de 2006, tinha aproximadamente 186.770.562 habitantes.

O estado de São Paulo, segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SÃO PAULO, SEADE, 2007), tem uma extensão territorial correspondente a 248,2 mil Km<sup>2</sup> de superfície; em 2007 sua população era estimada em 41.009.185 habitantes, caracterizando-se como o estado mais populoso do Brasil com quase um quinto da população brasileira. Esse espaço que corresponde a 2,92% do território nacional e 21% da população brasileira detém, até hoje, a estrutura regional mais desenvolvida e organizada do país.

Segundo a SEADE (2006), os indicadores demográficos revelaram que a estrutura populacional paulista sofreu alterações significativas ao longo dos últimos 26 anos, com decréscimo de 28,2% na participação de crianças com 14 anos ou menos e aumento da população juvenil. Essas alterações demonstram que o estado vem sofrendo um processo contínuo de desaceleração do ritmo de crescimento populacional, com um estreitamento significativo da base de sua pirâmide etária, *pari passu* ao aumento das faixas correspondentes à população adulta e idosa (Gráfico 10).



Fonte: Fundação Seade.

**Gráfico 10.** Pirâmide Etária, por sexo, estado de São Paulo, 2006.

Na pirâmide etária percebe-se o aumento da população juvenil, em especial entre 15 a 25 anos de idade. Não por acaso o governo do estado de São Paulo instituiu, em 2001, a Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer, com o objetivo de implementar políticas públicas dirigidas especialmente à juventude<sup>41</sup>.

A condição de estado mais rico, relaciona-se ao fato de ser o principal pólo industrial do Brasil, com destaques para as indústrias metal-mecânica, álcool e açúcar, têxtil, automobilística e de aviação; juntamente com os setores de serviços e financeiro, o cultivo de laranja, cana de açúcar e café formam a base de uma economia, cujo Produto Interno Bruto (PIB)<sup>42</sup> passou de R\$ 643 bilhões para R\$ 727 bilhões, entre 2004 e 2005, com crescimento real de 3,6%, superando os 3,2% registrados para o conjunto do país. Com isso, a participação do PIB do Estado de São Paulo no Brasil, que nos últimos anos decresceu, reverteu essa tendência, ao se ampliar de 33,1% para 33,9%, no período de 2004 e 2005.

<sup>41</sup> Outras secretarias também estão atentas a programas direcionados aos jovens, como por exemplo: Ação Jovem, Escola da Família, Projeto Guri, Fábricas de Cultura, Jovem Cidadão – Meu Primeiro Trabalho e Acessa São Paulo.

<sup>42</sup> PIB- Produto Interno Bruto representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos em uma determinada região (qual seja, países, estados, cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc).

Conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2007), em 2000, São Paulo figurava entre os estados com alto Índice de Desenvolvimento Humano<sup>43</sup> (IDH), sendo superado apenas por Santa Catarina e pelo Distrito Federal. Veja na tabela 15, o aumento do IDH em todos os índices, comparados os dados relativos aos anos de 1991 e 2000.

**Tabela 15.** IDH do estado de São Paulo - 1991 e 2000.

Anos	IDH	IDH Renda	IDH Educação	IDH Longevidade
1991	0,77	0,76	0,83	0,73
2000	0,82	0,79	0,90	0,77

Fonte: PNUD (2007).

Em São Paulo, no entanto, o desenvolvimento econômico trouxe também problemas sociais, como por exemplo, a explosão demográfica nas áreas urbanas das grandes cidades, gerando altas taxas de desemprego. Em 2006, a taxa de desemprego no estado chegou a 15,3 e na Região Metropolitana de Campinas 11,3 (SÃO PAULO, SEADE, 2007).

O governo do Estado de São Paulo, em 2007, estava representado por José Serra que deu continuidade à política econômica iniciada no governo Mário Covas (1994-1998), cujas bases foram as orientações dos agentes internacionais de financiamento, os quais recomendavam a reforma do Estado na economia, sugerindo investimentos mínimos no setor público, no campo social, na educação, principalmente a básica.

Minto *et al* (2004), em diagnóstico feito da educação paulista, em 2003, apresentou as conseqüências dessa política iniciada há treze anos: privatização crescente da educação infantil (0 a 3 anos) e da educação superior; no ensino médio, falta de professores nas áreas de conhecimento Física, Química e Matemática, bem como superlotação das salas de aula; baixos salários dos professores; municipalização do ensino fundamental e aprovação automática dos

<sup>43</sup> Para cálculos do IPEA-PNUD, países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

alunos. Ademais, ao invés de projetar uma educação para a formação ampla, o governo do estado de São Paulo “defende uma educação técnica e moderna, enfatizando a aquisição de habilidades e competências para fazer frente ao processo de globalização” (p.55).

Em junho de 2007, José Serra nomeou Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretaria executiva do MEC do governo FHC, para pasta da SEE/SP e, em 20 de agosto de 2007, lançaram o Plano Estadual de Educação<sup>44</sup> (PEE/SP). São 10 ações para atingir 10 metas até 2010, cujas prioridades concentram-se em dois eixos: a leitura e a escrita dos alunos e a diminuição da reprovação no ensino fundamental e médio. Os demais eixos se articulam com esses dois ou se voltam para aspectos que complementam a sua concretização, como infra-estrutura.

Dentre as diversas medidas anunciadas, chamou a atenção a gestão de resultados. Conforme consta no “*site*” da SEE/SP, o plano estadual prevê que as “equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais<sup>45</sup>”. O recebimento desses incentivos ficou atrelado aos resultados da avaliação externa obrigatória, das escolas estaduais, o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas unidades de ensino.

Com essas medidas, José Serra visava a manter investimentos mínimos na educação pública, priorizando o papel do Estado como regulador da economia. Nesse sentido, a avaliação dos sistemas de ensino é uma estratégia importante para concretizar as políticas de regulação do Estado na gestão da educação pública (VIEIRA, 1998; SOUSA, 2003). Assim, o governo do estado de São Paulo, ao invés de avaliar a aprendizagem dos alunos, avalia o desempenho dos docentes para premiá-los ou puni-los; ao avaliar os resultados, desconsidera o processo: a formação insuficiente dos professores, as péssimas condições de trabalho, os problemas sociais enfrentados pelos alunos e professores. Sobre a avaliação nesses moldes, Sousa (2003) ressalta que

---

<sup>44</sup> Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br>

<sup>45</sup> Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br>

a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (p. 180).

Além disso, a secretária reiterou<sup>46</sup>, no dia do professor, 15 de outubro de 2007, durante cerimônia no Palácio Bandeirante, que não haverá reajuste salarial aos professores, dando continuidade ao arrocho salarial que a categoria vem sofrendo desde os anos 70, isso significa que não há intenção na melhoria da condição de vida dos professores da educação básica, uma vez que prêmios e bonificações não se incorporam ao salário e nem são garantidos, dependerão dos resultados das escolas e do desempenho da equipe escolar.

Em contrapartida, foram previstos, no PEE/SP, investimentos no setor privado para certificações parciais em computação e língua estrangeira dos estudantes do ensino médio, além de investimentos em infra-estrutura para equipar 100% das escolas com laboratórios de informática; materiais de apoio ao ensino de ciências; computadores, impressoras e ambiente de multimídia para salas dos professores; atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares, construção e reformas de escolas<sup>47</sup>. Demonstrando, dessa forma, que o governo do estado teria recursos, se houvesse interesse, para conceder um salário digno aos professores da educação básica que atuam na escola pública.

Ressalta-se, também que o PEE/SP prevê a educação profissionalizante para o ensino médio, a partir de 2008, por intermédio de parcerias com o terceiro setor, como por exemplo, a Fundação Paula Souza. É o estado transferindo sua responsabilidade pelo ensino médio, para outras esferas, e além disso, essa medida acarretará redução da carga horária das disciplinas do núcleo comum e eliminará matérias como sociologia e filosofia.

---

<sup>46</sup>Matéria publicada no dia 16/10/2007 às 10:15 h na folha on-line: [www.folha.uol.com.br/folha/educação](http://www.folha.uol.com.br/folha/educação).

<sup>47</sup> Fonte: [www.saopaulo.sp.gov.br](http://www.saopaulo.sp.gov.br)

Sobre o processo de inclusão nas escolas, no PEE/SP, a ação prevista é a “garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas para atender alunos portadores de necessidades especiais”<sup>48</sup>. No entanto, o PEE/SP não especifica quais condições de acessibilidade pretende disponibilizar aos alunos. Além disso, o estado descumpriu o que determina o Decreto Federal nº 5.296/2004, sobre os estabelecimentos públicos ou privados, que deveriam proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, sendo que as edificações de uso público tinham 30 meses a contar da data da publicação do decreto para garantir a acessibilidade<sup>49</sup>. O prazo extinguiu-se em 2007.

Em síntese, o estado de São Paulo, é um estado economicamente desenvolvido, mas politicamente pouco comprometido com a educação pública. A educação básica, sobretudo o ensino médio, está abandonada.

### **3.2.1.2 Atendimento educacional no estado de São Paulo**

#### **3.2.1.2.1 Educação Básica**

O Censo Escolar de 2006 revelou que o estado tinha o maior número de matrículas na educação Básica e no ensino médio no conjunto do país e que 85% dos alunos matriculados no ensino médio, em 2006, estavam na rede pública estadual, sendo que 54% desses alunos estudavam no período diurno. Ademais, a porcentagem de professores que atuavam no ensino médio e que trabalhavam na rede estadual era significativa, ou seja, 74%.

---

<sup>48</sup> Fonte: [www.saopaulo.sp.gov.br](http://www.saopaulo.sp.gov.br).

<sup>49</sup> Acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários ou equipamentos, urbanos das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL,2004b).

A tabela 16 apresenta o perfil da educação básica no estado de São Paulo e a participação da rede no conjunto do estado.

**Tabela 16.** Número de matrículas, docentes e escolas na Educação Básica no estado de São Paulo e na rede estadual e percentual de participação da rede no conjunto do estado em 2006.

Nível de ensino	N° de matrículas			N° de docentes			N° de escolas		
	Total	Rede estadual	%	Total	Rede estadual	%	Total	Rede estadual	%
Ensino Médio	1.813.795	1.545.115	85	124.168	92.436	74	5.551	3.598	64
Ensino Fundamental	6.014.209	2.945.985	49	301.183	147.678	49	14.046	5.274	37
Ed. Infantil	1.742.029	6.690	0,3	90.750	349	0,3	12.994	62	0,4

Fonte: MEC/INEP (2007).

Observada a tabela, a participação da rede estadual de São Paulo, no ensino fundamental, vem diminuindo devido à municipalização nesse nível de ensino, iniciada em 1996, até 2006 já foram municipalizadas 3.034 escolas (SÃO PAULO, SEE/SP, 2007), para Oliveira (2002), “a municipalização é, certamente, a transferência de encargos de uma esfera à outra, mas isso não significa, necessariamente, um processo de ‘democratização’, sentido com o qual é positivamente percebido pelo senso comum” (p.29); na educação infantil, a participação da rede estadual é ínfima, 0,3%, pois esse nível de ensino é de responsabilidade do município.

Dessa forma, os dados do Censo Escolar 2006 reiteram a responsabilidade do governo do estado de São Paulo pelo atendimento, sobretudo, ao ensino médio, pois na sua quase totalidade, esse nível de ensino é assumido pela rede estadual, com pequena participação do ensino privado, federal e municipal.

### 3.2.1.2.2 Atendimento aos alunos com NEE

Sobre os alunos com NEE<sup>50</sup> atendidos em classe comum da rede regular de ensino, sem apoio pedagógico, tínhamos em 2006, 18.092 matriculados na rede pública estadual paulista, 9,5% dos alunos com necessidades educacionais do Brasil.

A legislação do estado de São Paulo, para o atendimento aos alunos com NEE em classes comuns, na educação básica, na escola pública estadual, prevê a criação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes). Conforme a Resolução SE 11/2008, artigos 10º e 11º, as unidades escolares deverão organizar esses serviços da seguinte forma: a sala de recursos<sup>51</sup> deverá funcionar, com turmas constituídas de 10 a 15 alunos. A organização dos SAPes na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos, somente poderá ocorrer quando houver:

I - comprovação de demanda avaliada pedagogicamente; II - professor habilitado ou, na ausência deste, professor com Licenciatura Plena em Pedagogia e curso de especialização na respectiva área da necessidade educacional, com, no mínimo, 360 horas de duração; III - espaço físico adequado, não segregado; IV - recursos e materiais didáticos específicos; V - parecer favorável da CENP, expedido pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado.

§ 1º - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série, etapa ou modalidade do ensino fundamental ou médio, e as classes com professor especializado, somente poderão atender alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

§ 2º - A constituição da turma da sala de recursos, da classe com professor especializado e da itinerância deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional especial. (Op. cit p.4)

---

<sup>50</sup> Definição na página 49.

<sup>51</sup> De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado, no qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular, usando procedimentos e materiais específicos.

Contudo, a exigência da demanda, com número mínimo de alunos para compor a classe, a falta de professor habilitado, a necessidade de espaço físico adequado e não segregado nas unidades de ensino, a falta de recursos e materiais didáticos específicos, tem impedido a implantação das classes de recursos.

Além disso, a mesma resolução dispõe no artigo 11, parágrafo 2º, que a constituição da turma da sala de recursos, da classe com professor especializado e da itinerância deverá observar o atendimento a alunos de uma única área de necessidade educacional especial. No ensino médio, essa exigência é praticamente impossível de ser cumprida, pois os poucos alunos com NEE matriculados na escola pública estadual constituem categorias de deficiências diversas.

### **3.2.1.3 Ensino médio na rede pública estadual paulista: organização curricular**

A Resolução SE nº 6 de 28/01/2005 estabelecia as diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais até 2007.

Segundo a Resolução, o ensino médio diurno era estruturado em três séries anuais, com a carga horária estabelecida para cada série desenvolvida em 200 dias de efetivo trabalho escolar. Na organização curricular, as escolas deveriam garantir o desenvolvimento de 6 aulas diárias, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 30 aulas semanais e 1.200 aulas anuais.

O quadro 3 apresenta a distribuição da carga horária das áreas e disciplinas, que compõem a matriz curricular do ensino médio diurno.

**Quadro 3.** Matriz Curricular - Ensino Médio - Período Diurno

	Áreas	Disciplinas	Séries/aulas			
			1ª	2ª	3ª	
Base Nacional  Comum  E Parte Diversificada	Linguagens, Códigos e suas tecnologias	Língua Port. e Literatura	5	5	6	
		Educação Artística	2	2	-	
		Educação Física	2	2	2	
		Língua Estrang. Moderna	2	2	2	
		Total da área	11	11	10	
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	5	5	
		Biologia	2	2	2	incluir mais 1 aula para uma das três disciplinas
		Física	2	2	2	
		Química	2	2	2	
		Total da área	11	11	12	
	Ciências Humanas e suas tecnologias	História	3	3	3	
		Geografia	3	3	3	
		Filosofia	2	2	2	destinar as duas aulas para uma das três disciplinas
		Sociologia				
		Psicologia				
Total da área		8	8	8		
Total de aulas			30	30	30	

A matriz curricular estabeleceu três áreas que devem fazer parte da base nacional comum dos currículos: “Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias”. A presença da “tecnologia” nas três áreas teria a função de

estabelecer o elo entre a realidade e o mundo do trabalho, que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), permitiria “a contextualização e a integração” de teoria e prática. O aluno, como sujeito de sua aprendizagem, seria estimulado a questionar e investigar a realidade. No entanto, a prática, nesse currículo, se limita ao uso de alguns computadores e a experimentos improvisados, realizados nos precários laboratórios existentes em algumas escolas públicas estaduais. Sendo assim, o currículo do ensino médio, organizado em disciplinas fragmentadas, na escola pública estadual, separa a teoria da prática, prevalecendo um ensino teórico e baseado na memorização, dissociados das reais necessidades dos alunos e trabalhadores da educação.

A matriz curricular do quadro acima foi apresentada, em 2004, pela CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e escolhida por votação por 64% das escolas estaduais, contudo, foi revogada em 2008 pela Resolução nº 92 de 10 de janeiro de 2008, que prevê uma matriz curricular para formação profissional técnica em concomitância com a formação básica.

#### **3.2.1.4 Magistério público estadual paulista: formação, situação funcional e jornada de trabalho**

Segundo o Censo Escolar (2007), havia, em 2006, 124.168 professores atuando no ensino médio.

Conforme o MEC (2003), o ensino médio era o nível de ensino que detinha os professores com melhor escolaridade, no entanto, no Brasil, 21% dos professores que atuavam nesse nível de ensino não tinham a formação mínima exigida pela legislação.

A tabela 17 apresenta o percentual de professores que atuavam no ensino médio, na Região Sudeste, no período de 1991 a 2002, com o respectivo grau de formação:

**Tabela 17.** Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Médio, na Região Sudeste, por grau de formação – 1991-2002.

Ano	Grau de formação				
	Até fundamental	Médio		Superior	
		Com Magistério	Sem Magistério	Sem licenciatura	Com licenciatura
1991	0,3	2,2	8,0	8,8	80,8
1996	0,2	2,8	5,4	11,7	80,0
2002	0,0	1,2	3,5	8,3	87,0

FONTE: MEC/INEP (2003).

Os dados da tabela demonstram que na Região Sudeste, em 2002, 87% dos docentes de ensino médio possuíam nível de formação adequada, apenas 8,3% atuavam sem licenciatura.

Quanto aos professores admitidos na rede estadual de São Paulo, estes eram classificados quanto a situação funcional em:

1) Professor efetivo: titular de cargo provido por concurso de provas ou provas e títulos e professor efetivo não concursado: efetivado por força de dispositivos legais anteriores à Constituição Federal de 1988. Estes professores são estatutários e estáveis;

2) Ocupante de Função Atividade (OFA): admitido em caráter temporário (Lei nº 500/1974), com vínculo pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT);

3) Professor Eventual: servidor admitido nos termos do art. 203 da L.C 180/1978, este não tem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias e 13º salário. Um estudante, do terceiro ano, do curso de licenciatura, pode se inscrever como eventual, assim como os bacharéis dos cursos de graduação.

O total de docentes da rede, atuando em sala de aula ou em gestão de escola no segundo semestre de 2006, era de 249.835 professores, dos quais 125.567 eram concursados e 124.268 eram celetistas (tabela 18).

**Tabela 18.** Número de Funcionários Ativos do Quadro do Magistério, segundo classes. Rede Estadual de São Paulo - Outubro/2006.

Classe	Efetivo	OFA	Total	(%)Participação OFA/Total
Professor de Educação Básica I (PEB I)	29.835	50.228	80.063	62,7%
Professor II	-	154	154	100,0%
Professor de Educação Básica II (PEB II)	81.838	69.287	151.125	45,8%
Professor Coordenador Pedagógico	3.632	2.719	6.351	42,8%
Coordenador	4	-	4	0,0%
Assist. Diretor / Vice – Diretor	51	-	51	0,0%
Professor Vice-Diretor	3.527	1.880	5.407	34,8%
Diretor de Escola	5.393	-	5.393	0,0%
Supervisor de Ensino	1.194	-	1.194	0,0%
Dirigente Regional de Ensino	90	-	90	0,0%
Estagiário	3	-	3	0,0%
<b>Total</b>	<b>125.567</b>	<b>124.268</b>	<b>249.835</b>	<b>49,7%</b>

Fonte: SEE/SP. CIE - Centro de Informações Educacionais. Outubro -2006.

Conforme a tabela 18, em 2006, o quadro de docentes do magistério público da rede estadual paulista contava, na educação básica, com 45,8% de professores admitidos em caráter temporário, bem como 42,8% de professores coordenadores pedagógicos nessa mesma situação.

Ao contrário do professor efetivo que tinha sua jornada inicial atribuída na escola sede<sup>52</sup>, o professor OFA não tinha garantia e, não tem até hoje, de aulas durante o ano todo, ou no ano seguinte; nem garantia de ter sua jornada de trabalho completa. As aulas eram atribuídas pela Diretoria de Ensino, obedecendo ao critério de classificação: escolhem primeiro os inscritos com maior pontuação. Quando o vínculo empregatício era interrompido, o professor perdia seus direitos.

Quanto ao professor eventual, ele era o que tinha a situação mais adversa no que se refere à situação funcional, pois não tinha vínculo empregatício e não contava com nenhum direito trabalhista. Além disso, trabalhava em várias

<sup>52</sup> Escola onde o professor é efetivo.

escolas e era chamado para lecionar nos diversos períodos conforme a necessidade das mesmas.

Sobre a jornada de trabalho dos docentes, esta variava de acordo com a Lei Complementar nº 836/97, artigo 10, que estabelece:

1) Jornada inicial: 24 horas semanais, sendo 20 horas em atividades com alunos e 4 horas de trabalho pedagógico;

2) Jornada básica: 30 horas semanais, sendo 25 horas em atividades com alunos e 5 horas de trabalho pedagógico.

Essa mesma lei dispõe sobre a acumulação de cargos do professor. Permite o acúmulo desde que sejam dois cargos de docente, ou um cargo de docente e outro de suporte pedagógico; e que a jornada de trabalho não ultrapasse o limite de 64 horas semanais.

Para a atribuição de classes e aulas na rede pública estadual, eram obedecidos, em 2007, os seguintes critérios: 1) situação funcional; 2) habilitação; 3) tempo de serviço e 4) títulos. Assim, obtinha-se uma pontuação que daria ao professor sua classificação na escola e na Diretoria de Ensino.

### **3.2.2 Município e as Escolas Estaduais**

Indaiatuba, município onde se realizou a pesquisa de campo, em 01/04/2007, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possuía uma população estimada de 173.508 habitantes, sendo que, 98% da população residia na área urbana.

É um município estrategicamente localizado. Circundado por importantes rodovias e próximo a um aeroporto Internacional. Sendo assim, atraiu várias indústrias, principalmente mecânica, têxtil e metalúrgica.

Indaiatuba tem como principal atividade agrícola o cultivo de frutas, especialmente uva e morango, mas também se destacam as plantações de cana-de-açúcar, tomate, café e batata.

Os dados da tabela 19 apresentam informações sobre Indaiatuba e registram os altos índices de desenvolvimento humano (IDH) e infantil (IDI)<sup>53</sup> do município.

**Tabela 19.** Informações sobre o município.

População(1)	PIB(R\$)	IDH	IDI	Taxa de analfabetismo(%) (1)	
				População de 10 a 15 anos	População de 15 anos ou mais
Total	(2)	(3)	(4)		
173.508	2.549.403,00	0,83	0,88	1,3	6,3

Fonte: (1) IBGE - 2007; (2) IBGE - 2003; (3) Índice de Desenvolvimento Humano - UNESCO - 2000; (4) Índice de Desenvolvimento da Infância - Unicef - 2004.

Quanto ao atendimento educacional, em 2006, 25% da população estava matriculada em algum nível de ensino.

Na educação superior, o município, nesse ano, contava com 1.839 matrículas, sendo que 1.477 eram em instituições particulares.

Na seqüência, a tabela 20 traz informações sobre o perfil do município e da educação básica, no que se refere ao número de matrículas, docentes e escolas.

<sup>53</sup> O índice de desenvolvimento infantil (IDI) é composto por cinco indicadores: Percentual de crianças de até 6 anos de idade morando com mães com escolaridade precária (menos de quatro anos de estudo); Percentual de crianças de até 6 anos de idade morando com pais com escolaridade precária (menos de quatro anos de estudo); Cobertura vacinal em crianças menores de 1 ano de idade – DTP (1999) e tetravalente (2004) (ITetra, ITDP); Percentual de mães com mais de seis consultas pré-natal (consultas de acompanhamento, desde o conhecimento da gravidez até o parto) (I Pré-natal); e Percentual de crianças matriculadas na pré-escola (IPré-escola). Quando o IDH está entre 0 e 0,499, é considerado baixo; quando o IDH está entre 0,500 e 0,799, é considerado médio; quando o IDH está entre 0,800 e 1, é considerado alto.  
Fonte: www.unicef.org

**Tabela 20.** Número de matrículas, docentes e escolas na Educação Básica e na rede estadual e percentual de participação da rede no município de Indaiatuba em 2006.

Nível de ensino	N° de matrículas			N° de docentes			N° de escolas		
	Total	Rede Estadual	%	Total	Rede estadual	%	Total	Rede estadual	%
Ensino Médio	8.285	7.128	86	564	372	66	27	16	60
Ensino Fundamental	26.825	12.825	47	1435	650	45	64	24	37
Ed. Pré escolar	6.333	-	0	297	-	0	59	-	0

Fonte: IBGE (2007)

Conforme a tabela, na educação básica, na rede pública estadual estão 86% dos alunos matriculados no ensino médio.

Segundo o IBGE (2007) em 2000, no município, a taxa de escolarização líquida<sup>54</sup> no ensino fundamental era de 93,4% e a do ensino médio era de 57,0%.

Quanto aos alunos com deficiência, no ensino médio, nesse município, em classes comuns, o número de alunos está distribuído conforme a tabela abaixo:

**Tabela 21.** Quantidade de alunos por categoria de deficiência no ensino médio, nas escolas públicas estaduais, no município de Indaiatuba, em 2006.

Categoria de deficiência	Quantidade
Deficiência Visual(baixa visão)	07 alunos
Deficiência Visual (cego)	01 aluno
Deficiência Auditiva	08 alunos
Deficiente Físico	05 alunos

Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Capivari (2006).

<sup>54</sup> Quociente entre o número de pessoas que estão freqüentando o nível de ensino adequado a sua faixa etária e a população dessa faixa etária multiplicado por 100.

No “site” da prefeitura municipal do município, há informação de que, em 2007, deu início o censo municipal para levantamento das pessoas com deficiência no município. Em 2008, o censo ainda estava em andamento, mas a tabulação parcial dos dados mostrou que já foram cadastradas 1.311 pessoas com deficiência.

Sobre as escolas investigadas nesta pesquisa, elas pertencem à Rede Estadual de Ensino, mantidas e administradas pela SEE/SP, são duas escolas com tradição de ensino na cidade, localizadas na região central.

Os alunos das duas escolas são, em sua maioria, provenientes da classe “C”, conforme o Critério de Classificação Econômica Brasil<sup>55</sup>.

### **3.2.2.1 Escola Estadual “A”**

A escola aqui denominada “A” está situada em um bairro residencial. Sua criação foi resultado da articulação da comunidade local, que reivindicou ao Poder Municipal a construção de uma escola no terreno que havia sido destinado à construção de um campo de futebol. A comunidade foi atendida e, em 05 de fevereiro de 1988, foi inaugurada a Escola de Primeiro Grau.

Em 1997, era Escola Padrão, e foi premiada em 1º lugar, destacando-se das demais no ensino. Nesse percurso, desenvolveu vários projetos em parceria com a TV Cultura de São Paulo, por ocasião do programa Escola Viva, sendo que dois deles foram levados ao ar na década de 90.

---

<sup>55</sup> O critério de classificação econômica do Brasil estima o poder de compra das pessoas e famílias urbanas mediante sistema de pontuação baseado na posse de itens de conforto familiar (televisão, rádio, banheiro, automóvel, aspirador de pó, máquina de lavar, videocassete e/ou DVD, geladeira, freezer, empregada mensalista) e no grau de instrução do chefe de família (analfabeto, primário, ginásial, colegial, superior). Após o cômputo dos pontos tem-se a seguinte renda média familiar de acordo com as “classes” econômicas: A1 (R\$ 7. 793); A2 (R\$ 4. 648); B1 (R\$ 2. 804); B2 (R\$ 1. 669); C (R\$ 927); D (R\$ 424); e E (R\$ 207). É importante saber os critérios e o funcionamento desta classificação, já que as pesquisas existentes sobre perfis de alunos no Brasil utilizam-na como parâmetro. Disponível em [www.abep.org](http://www.abep.org)

Em 2007, a escola funcionava nos três turnos, com 10 classes de ensino fundamental II regular, 6 classes de ensino médio regular e 10 classes de ensino médio EJA (Ensino de Jovens e Adultos). O corpo discente era de, mais ou menos, novecentos alunos e o corpo docente contava com 35 professores.

Possui biblioteca, sala de vídeo, de Informática e de artes. Na parte externa do prédio há uma quadra de esportes descoberta, um pequeno campo de grama para futebol e outro para vôlei.

### **3.2.2.2 Escola estadual “B”**

Fundada em 1950, localiza-se na região central, em um bairro predominantemente residencial. No ano de 1954, a comunidade, em parceria com professores e funcionários da escola, lançou um manifesto a favor da construção do atual prédio, que reverteu, em 1972, na inauguração de uma das construções mais modernas da cidade. É uma das escolas de referência na cidade, onde estudaram importantes políticos e empresários que atuam hoje no município.

A escola “B” conta, hoje, com 105 professores e 1600 alunos. Oferece ensino fundamental e ensino médio regular. O ensino médio funciona em três turnos, com um total de dezesseis salas: seis 1ºs anos, seis 2ºs anos e quatro 3ºs.

A unidade escolar tem laboratório físico-químico, sala de informática, biblioteca, quadra de esportes e um amplo jardim.

Para concluir esta seção é relevante observar que a pesquisa de campo se desenvolveu em um contexto que, apesar de apresentar problemas sociais, tem grande visibilidade econômica. O governo do estado de São Paulo deveria, portanto, dispensar redobrada atenção a todas as escolas públicas que estão sob sua responsabilidade, principalmente o ensino médio, pois o desempenho escolar dos alunos afeta, sobremaneira, os diferentes setores sócio-econômicos; deveria envidar esforços para investimento financeiro, político e

pedagógico, pois a viabilização da inclusão escolar depende desses investimentos na educação básica e no ensino superior.

### **3.3. Participantes da Pesquisa**

Na conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2005, cujo tema era “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”, Bernard Charlot (2006) fez o seguinte pronunciamento:

O pesquisador deve prestar atenção, talvez mais do que já faz, ao professor "normal". Se quisermos mudar a educação no Brasil, é preciso desvencilhar-se dessa idéia, bem estranha quando pensamos sobre ela, de que para ser um bom profissional na área da educação e do ensino é necessário ter qualidades que são, na verdade, as de um santo ou de um militante. A situação "normal" - se podemos dizer dessa forma - do professor brasileiro é trabalhar em uma escola pela manhã e em outra à tarde, receber salários muito baixos e, com freqüência, mesmo havendo exceções, ter feito o vestibular para pedagogia porque era o mais fácil em determinada universidade. É essa a condição real do professor no Brasil, e, se queremos mudar a educação no Brasil, é preciso sempre pensar nesse profissional real, e não no professor santo ou militante. Conseqüentemente, o pesquisador deve controlar com bastante cuidado os dados que utiliza, e sua relevância em relação às condições de trabalho do docente real (p. 11 - grifo no original).

Em consonância com as palavras de Charlot (2006), a pesquisadora optou investigar o professor “real”. Então, os participantes da pesquisa foram os professores da rede pública estadual de duas escolas da região metropolitana de Campinas, e os principais envolvidos no processo de inclusão escolar, ou seja, os alunos com deficiência.

O quadro 4 apresenta os professores participantes da pesquisa.

**Quadro 4.** Professores da Escola “A” e “B”.

	Professor (Habilitação)	Função	Situação funcional	Tempo de magistério público estadual	Componente curricular para qual lecionam	Atende o aluno Deficiente
1.	Geografia Escola“A”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	3 anos	Geografia	Físico e auditivo
2.	Profª Júlia Escola “A”	Professor PEB II	Lei nº 500/1974	9 anos	Física	Físico e auditivo
3.	Prof. Adalberto Escola “A”	Coordenador Pedagógico	Lei nº 500/1974	10 anos	Matemática	Físico e auditivo
4.	História Escola“A”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	13 anos	História	Físico e auditivo
5.	Matemática Escola“A”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	14 anos	Matemática e Física	Físico e auditivo
6.	Educação Física Escola“A”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	15 anos	Educação Física	Físico e auditivo
7.	Profª Valéria Escola“A”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	20 anos	Língua Portuguesa e Literatura	Físico e auditivo
8.	Arte Escola“A”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	23 anos	Arte	Físico
9.	Arte Escola“B”	Professor PEB II	Lei nº 500/1974	9 anos	Arte	Físico
10.	Profª Alice Escola“B”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	13 anos	Matemática e Física	Físico e auditivo
11.	Prof Honório Escola“B”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	18 anos	Filosofia	Físico e auditivo
12.	Arte Escola“B”	Professor PEB II	Titular de cargo efetivo	20 anos	Arte	Auditivo
13.	Profª Aimê Escola“B”	Coordenador Pedagógico	Titular de cargo efetivo	25 anos	1ª a 4ª Ciclo I	Físico e auditivo

Para a construção dos dados foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com os participantes. Todos os professores relacionados

acima responderam o questionário. As linhas sombreadas e os nomes<sup>56</sup> fictícios indicam os professores que além de responder os questionários, foram convidados para participar da entrevista.

Os critérios para a escolha dos participantes que responderam o questionário foram:

- a) professor coordenador pedagógico: por ser a pessoa responsável pela articulação do trabalho pedagógico na escola;
- b) professores que lecionavam para os alunos com deficiência física e auditiva.

Para participar da entrevista, além dos professores coordenadores foram selecionados quatro professores:

- a) que lecionavam para os alunos com deficiência física e auditiva;
- b) com diferentes tempos de magistério, para abranger as diversas vivências da situação de ensino (9, 14, 18 e 20 anos);
- c) que fossem de áreas de conhecimento diversas, exatas e humanas, pois deveriam utilizar metodologias de ensino e recursos didáticos diferentes;
- d) sendo dois deles, com carga horária semanal superior a 2 horas aulas, dessa forma os professores dos componentes Português e Matemática atendiam esse critério, que visava à vivência maior, em sala de aula, com os alunos de uma mesma classe.

Sobre os alunos com deficiência, participantes da pesquisa, segundo o Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, considera-se pessoa com deficiência física e auditiva, aquela que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade, conforme descrição abaixo:

---

<sup>56</sup> Os nomes fictícios foram escolhidos pela pesquisadora, foram extraídos do livro: OBATA, Regina. *O livro dos nomes*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.

Quanto ao critério de escolha desses participantes, foram escolhidos alunos cujas categorias de deficiência eram comuns nas duas escolas, conforme o quadro 4.

**Quadro 5.** Alunos da Escola "A" e "B".

Nome	Idade	Série	Categoria de deficiência
Nice Escola "A"	18 anos	3ª série	Física
Melissa Escola "A"	15 anos	1ª série	Auditiva
Afonso Escola "B"	18 anos	2ª série	Física
Nádia Escola "B"	18 anos	2ª série	Auditiva

Assim, foram convidados alunos com deficiência física e com deficiência auditiva, dois alunos de cada escola. Os nomes também são fictícios.

### 3. 3.1. Apresentação dos professores entrevistados

#### 3.3.1.1 Professor Adalberto

O professor Adalberto, da Escola “A”, tinha dez anos no magistério público estadual, era contratado em caráter temporário. Sua formação inicial é Administração de Empresas, curso que não concluiu, mas lhe deu a oportunidade de trabalhar no magistério público estadual como professor eventual, lecionando para diversas disciplinas, e professor contratado em caráter temporário dos componentes Física e Matemática. Há quatro anos formou-se em Matemática numa instituição de ensino particular. Não tinha nenhum curso de atualização: “depois que me formei, que ingressei, que comecei dar aula não consegui fazer cursos em termos de atualização” [Prof. Adalberto - PCP].

Ele não teve formação em educação especial. Desde maio de 2007, atuava como coordenador pedagógico na escola pública estadual.

Tinha uma jornada de trabalho de quarenta horas semanais na escola.

### **3.3.1.2. Professora Aimê**

A professora Aimê era efetiva, trabalhava há vinte e cinco anos no magistério público estadual. Também trabalhava há cinco anos como coordenadora pedagógica em uma escola particular. Sua jornada diária de trabalho era de treze horas. Fez magistério e o curso de Pedagogia, com ênfase em Administração Escolar.

No magistério, fez estágio na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), onde teve o primeiro contato com pessoas com deficiência. A professora revelou que:

Tinha a intenção de fazer uma faculdade nessa área, mas acabei desistindo, todo meu estágio foi feito na APAE, então eu tive muito contato com eles, principalmente com Síndrome de Down, crianças autistas não tanto, mais Down, com síndromes mais leves, alguns mais acentuadas, então eu fiz alguns cursinhos, mas leio muito, e ultimamente eu trabalho na escola particular há 5 anos, ao lado de uma psicóloga que também gosta, então hoje a gente está aprendendo a detectar as síndromes. [Profª Aimê - PCP]

Pela SEE/SP trabalhou como supervisora na diretoria de ensino e foi professora de educação básica, ciclo I. Em 2007, estava na coordenação pedagógica da escola “B”.

### **3.3.1.3 Professora Alice**

A professora Alice efetivou-se no magistério público estadual em 2000, mas era professora na rede pública há 14 anos. Na escola tinha uma jornada de trabalho de vinte e nove horas semanais. É licenciada em Matemática pela Faculdade Oswaldo Cruz de São Paulo e também graduada em Pedagogia com ênfase em Administração Escolar.

Na SEE/SP trabalhou como assistente técnico-pedagógico (ATP) e na vice-direção da escola na qual trabalha atualmente. No ensino médio, lecionava os componentes Matemática e Física para as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries. Em relação aos alunos com deficiência auditiva e física, a professora relatou que tinha apenas algumas leituras feitas sozinha, pois no seu curso de graduação, concluído em 1994, sobre inclusão só se abordou a legislação.

### **3.3.1.4 Professor Honório**

O professor Honório era efetivo desde 1993 e trabalhava com educação na rede pública desde 1º de agosto de 1989, tinha dezoito anos de magistério. Cumpria uma jornada de trinta e duas horas semanais na rede pública, além de dez a quinze horas semanais de serviço sindical, atendendo aos professores das escolas particulares. Tem o curso de licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), onde se formou em 1990. Em 1991, iniciou o mestrado em ética, mas não concluiu. Foi professor do curso de Filosofia na graduação da PUCCAMP durante treze anos. Em 2007,

estava fazendo especialização em Ciências da Educação pela Universidade de Veneza, na Itália, um projeto chamado formação de mestres para América Latina. Não tinha formação em educação especial.

#### **3.3.1.5 Professora Júlia**

A professora Júlia não era efetiva, estava há nove anos trabalhando somente no magistério público estadual e tinha uma jornada de trabalho de trinta e duas horas semanais. Fez magistério e, em 1999, formou-se em Ciências plena com habilitação em Biologia, o que lhe deu a possibilidade de ministrar aulas de Matemática e Ciências no ensino fundamental e Biologia no ensino médio. Lecionava Física no ensino médio.

Na rede pública estadual o número de aulas semanais de Matemática é maior que Biologia ou Ciências, então para garantir sua jornada completa de trabalho, fez complementação em Matemática, obtendo, em 2006, mais uma licenciatura. Gradou-se em uma instituição de ensino superior particular. A professora contou na entrevista que nos dois cursos de licenciatura, sobre os alunos com deficiência, só trataram de assuntos sobre legislação. Lecionava para os alunos com deficiência física e auditiva.

#### **3.3.1.6 Professora Valéria**

Formada em Letras pela PUC de São Paulo, a professora Valéria tinha trinta e nove anos de idade e vinte anos de magistério público paulista. Era professora efetiva de Língua Portuguesa na educação básica, ciclo II. Não tinha

nenhuma formação em Educação Especial. Tem um filho com a Síndrome do X-Frágil<sup>57</sup>.

Embora o objeto de estudo deste trabalho seja as práticas pedagógicas para inclusão do aluno com deficiência, na entrevista foi solicitado à professora, que falasse da educação escolar de seu filho que tem a síndrome, pois no relato poderiam surgir aspectos importantes para a pesquisa, como, por exemplo, sendo mãe de aluno com deficiência, tinha expectativas em relação à educação escolar do filho e, ao mesmo tempo, como professora precisava atender às mesmas expectativas de outras mães que também possuíam filhos com deficiência. Em seu relato, Valéria exaltou a APAE, instituição onde seu filho recebia atendimento escolar:

Primeiro, na escola do B. são oito alunos na sala, dez no máximo, a professora dá uma aula individual, e tudo tem lá, tudo que a professora precisar tem na escola especial, se ela precisar de uma orientação de um psicólogo, é só atravessar o corredor, se ela precisar de uma orientação da fono, é só atravessar o corredor que está lá, também se precisar de algum remédio, como é o caso do B. Uma das características principais da síndrome dele é a hiperatividade, então ele precisa tomar ritalina, metilfenidato, a neuro já receita e já compra. É tudo voltado para eles, eles são organizados, têm o uniformzinho de verão, de frio, material pedagógico, livros, papelaria, *tudo, tudo, tudo, mochila* ele tem tudo, diferente da escola pública, que não oferece nada[...]. Não faz falta para ele o contato com as outras crianças normais para ele se apropriar do conhecimento, não faz falta! não faz falta! eu vou repetir, *ele não era feliz na escola normal*, ele era discriminado, ele não participava das brincadeiras, para ele não faz falta, não, as necessidades básicas dele são muito menores do que a escola pública precisa dar para o aluno que a gente diz que é normal. [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

### 3.3.2 Apresentação dos alunos entrevistados

#### 3.3.2.1 Nice

---

<sup>57</sup> A Síndrome do X Frágil (também conhecida como Síndrome de Martin & Bell) é a causa herdada mais comum de atraso mental, e é também a causa conhecida mais comum do autismo. É uma doença genética causada pela mutação do gene FMR1 (estudos demonstram que o gene FMR1 esta ligado a formação dos dendritos nos neurônios) no cromossoma X, uma mutação encontrada em 1 de cada 2000 homens.

Fonte: [www.xfragil.com.br](http://www.xfragil.com.br)

A primeira entrevista foi realizada com a aluna Nice. Nice tem artrite reumatóide juvenil, doença diagnosticada aos três anos de idade. Segundo informações disponibilizadas no 'site'<sup>58</sup> da Sociedade Brasileira de Reumatologia, a artrite reumatóide juvenil é uma doença inflamatória crônica, não contagiosa, que acomete as articulações e outros órgãos, como a pele, os olhos e o coração. A principal manifestação clínica é a artrite, caracterizada por dor, aumento de volume e de temperatura de uma ou mais articulações. A artrite pode ocasionar problemas emocionais tanto quanto físicos. No caso da Nice, se manifestou apresentando problemas físicos, como deformação dos membros superiores e inferiores. Nice contou que foi cadeirante por quatro anos. Em 2007, andava com a ajuda de aparelhos ortopédicos. A aluna não tinha, em seu prontuário escolar, documento que esclarecesse sobre o grau da doença e cuidados que a escola deveria tomar com ela.

Na casa da Nice, a pesquisadora foi recebida pelos pais e pela irmã. Os pais, assim como Nice, estavam bastante apreensivos em relação à entrevista. A própria Nice revelou que estava nervosa. A pesquisadora, juntamente com Nice, ficou acomodada na copa, conjugada com a cozinha e a sala de visitas. Percebeu-se que os pais não queriam deixar a pesquisadora sozinha com ela. O pai sentou em uma cadeira próxima, mas não junto à mesa onde estava sendo realizada a entrevista, e apenas uma vez interrompeu para fazer um comentário sobre a filha. Nice tinha dezoito anos.

### **3.3.2.2 Afonso**

O Afonso foi visto pela pesquisadora, pela primeira vez, quando ela foi à escola pedir autorização para realizar a pesquisa. Era hora do intervalo e ela estava aguardando o diretor no hall de entrada, onde tem uma mesa para inspetoria. Afonso sentou ali, bem na frente da pesquisadora, e passou o intervalo sozinho. Embora na entrevista tenha dito que na escola não acontece nenhuma

---

<sup>58</sup> Sociedade Brasileira de Reumatologia: [www.sbr.org.br](http://www.sbr.org.br)

prática que lhe traga constrangimento, a pesquisadora lembra de ter ficado indignada quando, naquele dia, um aluno passou, voltou-se e deu um forte tapa na cabeça<sup>59</sup> do Alfonso, que não pôde sequer reagir.

Afonso contou que teve paralisia cerebral por falta de oxigenação durante o parto, provocando lesão das células cerebrais. Como consequência, tem alterações no tônus muscular, na postura e dificuldades funcionais nos movimentos, como alterações do equilíbrio e do caminhar. Ele anda apoiado em muletas. Na entrevista, por intermédio de suas respostas, demonstrou ser um rapaz inteligente e determinado. Contou que usava o transporte coletivo para ir à escola e que o ônibus não contava com recurso de acessibilidade para a sua restrição de mobilidade, o cobrador tinha que ajudá-lo a subir; ressaltou que apesar disso nunca chegou atrasado à escola, e que ficava abismado quando seus colegas, que moram perto da escola, chegavam atrasados e discutiam por isso com a direção da escola. Relatou também que vendia trufas no centro da cidade e que as pessoas queriam lhe dar dinheiro, mas não queriam ficar com a trufa, ele disse que dessa forma não aceitava o dinheiro, porque não queria caridade; além disso, tinha disposição para trabalhar. No momento da entrevista, estava procurando um trabalho formal, já havia conversado até com o prefeito da cidade, no entanto, não estava conseguindo. Em 2007, tinha 18 anos.

### **3.3.2.3 Melissa**

A aluna Melissa nasceu com perda total de audição. Sua mãe também tinha o mesmo problema. Melissa era pouco oralizada<sup>60</sup>, aprendeu a falar com ajuda da fonoaudióloga quando pequena, e tinha domínio da Libras<sup>61</sup>, mas não

---

<sup>59</sup> Pedala Robinho é considerado “bullying” praticado entre as crianças e jovens. Consiste em agredir, gratuitamente, o outro com um forte tapa na cabeça, é desagradável para qualquer pessoa principalmente para quem não pode se defender.

<sup>60</sup> Oralizada: que se expressa através da fala.

<sup>61</sup> Conforme a Lei nº 10.436/2002, entende-se como Libras - Língua Brasileira de Sinais - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

quis uma intérprete durante a entrevista, preferiu a amiga que a acompanha desde a quinta série. Essa amiga não tinha domínio das Libras, mas entendia o que a Melissa falava. A comunicação não era problema entre as duas, que estavam sempre juntas, na escola e fora dela.

Na entrevista, disse que sentia vergonha quando falava e que tinha medo de as pessoas não a compreenderem, por isso não falava muito com os colegas e, principalmente, com os professores. Ela falou pouco sobre si e quando foi pedido para contar sobre o seu cotidiano em sala de aula, as primeiras palavras foram: "Eu tenho dificuldade entender professores, entender matérias" [Melissa-DA].

Melissa tinha 15 anos e boas notas na escola, disse que quando terminar o ensino médio pretende cursar uma faculdade, mas não decidiu qual curso fazer.

Conforme o questionário sócio-econômico aplicado durante essa pesquisa aos alunos com deficiência, levantou-se que os pais de Melissa eram comerciantes, então, apresentavam condição social melhor que os demais alunos com deficiência entrevistados. Não por coincidência, conforme o seu boletim escolar, ela era a que tinha melhor desempenho escolar.

#### **3.3.2.4 Nádía**

Nádía tinha dezoito anos. Perdeu parcialmente a audição em virtude da mãe ter rubéola durante a gestação. Usava aparelho auditivo e era oralizada. Não dominava Libras. A entrevista foi realizada em sua casa e, após o término, os pais conversaram bastante com a pesquisadora, demonstrando preocupação com o aprendizado da jovem. A mãe disse que não sai da escola e o pai sugeriu a preparação urgente dos professores para atuarem com os alunos com deficiência. Eles contaram algumas dificuldades que Nádía tinha passado na escola, como, por exemplo, para fazer uma redação, Nádía escrevia, a mãe transcrevia elaborando um texto linear e coeso e só então entregava ao professor para

correção. Nádia disse que não tinha perspectiva de continuar os estudos após o ensino médio, ela pretendia trabalhar.

### **3.4 Construção dos dados**

#### **3.4.1 Questionários**

O questionário foi escolhido para que o pesquisador pudesse colher informações objetivas e pontuais sobre os professores participantes da pesquisa, principalmente daquelas as quais nunca teve contato. Os questionários também alimentaram o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada.

Eles foram distribuídos aos dois coordenadores das escolas e a todos os professores que lecionavam para os alunos com deficiência, num total de 22. No entanto, somente os dois coordenadores e 11 professores devolveram o questionário respondido.

As perguntas eram abertas (Apêndice A) e versavam sobre o perfil profissional, formação no campo da educação especial e trabalho pedagógico na escola.

Essa etapa da pesquisa desenvolveu-se da seguinte forma:

- solicitação de autorização para realização da pesquisa nas escolas (outubro de 2006);
- entrega dos questionários e dos termos de consentimento aos professores, leitura do projeto e esclarecimento de dúvidas sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa (abril e maio de 2007). Importante registrar que na escola “A” não houve problema para realizar tal procedimento, pois a pesquisadora, regularmente, tinha contato com os professores; na escola “B” seria necessário que ela se apresentasse, no

entanto, este procedimento não pôde ser realizado, porque a vice-diretora, responsável em acompanhar a pesquisadora, não autorizou o primeiro contato, fato que dificultou a entrada de campo naquela escola. Sendo assim, o termo de consentimento livre e esclarecido e o questionário foram entregues aos professores pela vice-diretora. Após diversas tentativas da pesquisadora para saber sobre a devolução dos questionários, somente em 18/06/2007, foi fornecida a informação de que só um envelope havia sido entregue aos docentes e, dois meses depois, apenas cinco questionários foram devolvidos respondidos. Vale lembrar que a última pergunta do questionário era se o professor gostaria de participar da entrevista gravada. Do total de 11 professores, das duas escolas, que devolveram o questionário, somente dois declinaram;

- análise dos questionários e seleção dos professores que participariam das entrevistas.

### **3.4.2 Entrevistas**

Segundo Lüdke e André (1986),

A entrevista representa dentro das Ciências Sociais um dos principais instrumentos da coleta de dados. Possui caráter interativo devido a reciprocidade entre quem pergunta e quem responde e serve como meio de aprofundamento de pontos levantados de outras técnicas de coleta de dados mais superficiais, permitindo correções, esclarecimentos, ganhando vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado. (p.33).

Então, a fim de que as informações contidas nos questionários pudessem ser ampliadas e aprofundadas, de cada escola foram convidados para a entrevista um coordenador pedagógico e dois professores, e os alunos com deficiência, que só participaram da entrevista e relataram seu cotidiano em sala de aula. Elaborou-se, para a realização da entrevista, roteiros de perguntas

diferentes para o coordenador pedagógico (Apêndice B), para o docente (Apêndice C) e para o aluno com deficiência (Apêndice D).

Essa etapa foi realizada conforme a cronologia indicada no quadro 6.

**Quadro 6.** Cronologia das entrevistas.

Sujeitos	Realizada em	Hora	Duração	Local
Prof. Adalberto	21/08/2007	10:00	49"46'	Sala de aula da escola "A"
Profª Alice	24/08/2007	18:00	45"05'	Sala da coordenação na escola "B"
Profª Aimê	21/08/2007	18:00	32"48'	Sala da coordenação na escola "B"
Prof. Honório	06/09/2007	11:00	54"08'	Sala de reuniões da SINPROVALES <sup>62</sup>
Profª Júlia	10/09/2007	18:00	43"42'	Biblioteca em horário de não funcionamento escola "A"
Profª Valéria	07/11/2006 <sup>63</sup>	17:00	29"08'	Sala de aula da escola "A"
Nice	25/04/2007	14:00	18"30'	Residência da aluna
Afonso	04/05/2007	14:00	20"46'	Residência do aluno
Melissa	22/08/2007	07:00	24"19'	Sala de aula da escola "A"
Nádia	24/09/2007	15:00	52"48'	Residência da aluna

As entrevistas foram gravadas em aparelho MP3.

Além de aprofundar as questões levantadas no questionário, elas trouxeram a voz de pessoas, professores e alunos, cuja expressão pouco se faz presente ou é excluída dos registros oficiais.

A partir de um roteiro flexível de perguntas, o entrevistado falou livremente sobre suas experiências. Ele era o sujeito do conhecimento. O pesquisador intervinha apenas quando o depoente extrapolava os limites do tema e quando havia a necessidade de esclarecimento ou aprofundamento de alguma questão.

<sup>62</sup> Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Privados de Ensino dos Municípios de Indaiatuba, Salto e Itu.

<sup>63</sup> Entrevista piloto realizada durante o mestrado na disciplina de História Oral da Profª Drª Kátia Regina Moreno Caiado e, posteriormente, utilizada nesse trabalho com o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pela depoente.

Em seguida, os depoimentos gravados passaram por um processo chamado “transcrição”, fase primária em que o primeiro registro escrito dos depoimentos foi fiel a todos os elementos lingüísticos presentes nos diálogos entre pesquisador e colaborador (depoente). Nessa primeira fase da transcrição, expressões como "né", "tá", entre outros vícios de linguagem foram mantidos. Em um segundo momento, o depoimento – agora já na forma escrita – passou pelo processo de textualização. Houve, então, uma mudança no texto da transcrição. Nesse processo, os dados coletados foram respeitados, omitindo-se as perguntas e os vícios de linguagem, foi construído um texto orgânico e coeso, onde as informações foram colocadas de forma corrente e integradas com os eixos de análise da pesquisa. Esta textualização foi devolvida ao entrevistado para que ele fizesse suas considerações, censurando ou acrescentando informações, enfim, corrigindo o que julgasse necessário para, feito isso, retornar o material para as possíveis alterações em vista dos objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, nas entrevistas com os alunos com deficiência auditiva que não se comunicavam através da fala, alguns procedimentos foram adaptados, principalmente no que diz respeito à situação de relação-comunicacional imediata da entrevista e à transformação do depoimento<sup>64</sup> em documento escrito. O não conhecimento da estrutura e do uso da língua de sinais, e o fato dessa língua não contar com nenhuma tradição de registro escrita, trouxeram dificuldades para transcrição. As duas alunas deficientes auditivas eram pouco oralizadas e somente uma tinha domínio da Libras, mas esta aluna não quis uma intérprete, preferiu uma amiga que a acompanhava desde a 5ª série, para ajudar na comunicação durante a entrevista. A comunicação com a outra aluna também foi difícil, a pesquisadora contou com a ajuda dos pais.

As transcrições das entrevistas das alunas com deficiência auditiva foram feitas de forma literal.

Os excertos dos depoimentos, que também foram utilizados neste trabalho, no item 3.3, para apresentação dos participantes da pesquisa, foram extraídos das entrevistas textualizadas.

---

<sup>64</sup> Entende-se, nesta pesquisa, por depoimento a narrativa do entrevistado (depoente).

De fato, os questionários “têm alcance mais superficial”, como ressaltam Lüdke e André (1986, p. 34); e, após a leitura e análise das entrevistas, foram estas que trouxeram informações consistentes sobre o objeto da pesquisa, por isso, principalmente baseados nelas é que os dados foram construídos.

### 3.4.3 Fontes documentais

Os dados empíricos foram construídos também com a ajuda de fontes documentais. Os documentos, conforme André e Lüdke (1986, p. 38), “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais [...] até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Esses autores ressaltam:

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (ANDRÉ, LÜDKE 1986, p. 39).

As fontes documentais utilizadas para construção de dados, neste estudo foram: documentos escolares e documentos oficiais.

Os documentos escolares analisados foram: projeto político-pedagógico das escolas; plano de ensino dos professores e boletim escolar de desempenho individual dos alunos com deficiência.

A pesquisa aos documentos escolares foi realizada em abril de 2007. Na escola “A”, a pesquisadora teve acesso irrestrito aos documentos, com a ressalva de que nenhum poderia sair da escola e não seria permitido xerocá-los. Na escola “B” foi agendado um dia para a leitura de todos os documentos com o acompanhamento da vice-diretora. Os documentos escolares ampliaram,

confirmaram, e complementaram informações obtidas nos questionários e nas entrevistas.

Os documentos oficiais analisados foram os dados estatísticos educacionais extraídos de duas instituições federais: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (IBGE/PNAD) e os do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), responsável pelo censo escolar. Também foram analisados os resultados das avaliações externas SAEB e ENEM.

### **3.5. Análise dos dados**

#### **3.5.1 Análise das respostas dos questionários**

Após a leitura dos questionários aplicados aos professores e coordenadores pedagógicos, as respostas consideradas relevantes foram agrupadas por temáticas, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

A partir da análise das respostas emergiu um novo eixo de análise: condições de trabalho. Os eixos de análise trabalho pedagógico e formação foram definidos *a priori*.

Algumas respostas apareceram com frequência, conforme o quadro que segue:

**Quadro 7.** Freqüência das respostas dos participantes da pesquisa nos questionários.

Temáticas	Participantes da pesquisa <sup>65</sup>												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>1 – Formação inicial:</b> não tiveram formação no campo da educação especial.	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
<b>2 – Formação continuada:</b> não tiveram no campo da educação especial.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
<b>3. Trabalho pedagógico (planejamento do processo de ensino-aprendizagem):</b> não realiza tendo em vista as necessidades educacionais dos alunos com deficiência.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>4. Trabalho pedagógico (desenvolvimento de processo de ensino e de aprendizagem):</b> não realiza práticas tendo em vista as necessidades educacionais dos alunos com deficiência	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X
<b>5. Condições de trabalho:</b> Nas respostas sobre o trabalho pedagógico deslocou ou ressaltou as condições de trabalho.	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X

<sup>65</sup> Conforme quadro 4 p.127

Sobre as temáticas 1 e 2, só duas professoras responderam ter tido conteúdos relacionados à educação especial em sua formação. Na temática 3, a professora coordenadora pedagógica da escola “B” relatou que no planejamento escolar, no início do semestre, convidou uma psicóloga para falar sobre a aluna com deficiência visual, mas não foi feita alusão aos alunos com deficiência física e auditiva. E na temática que aborda o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, somente duas professoras responderam trabalhar de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência auditiva.

Quanto aos demais professores, no quadro abaixo há alguns exemplos das respostas sobre o trabalho pedagógico:

**Quadro 8.** Exemplo das respostas ao questionário.

Questionário	Respostas
Ao elaborar seu plano de aula, você considera especificadamente esse educando?	Não, como já citei, o aluno não tem dificuldades para realizar as atividades [Profª de Educação Artística]. Geralmente não, pois muitas vezes não o identifico [Profª Geografia].
Você desenvolve alguma prática diferenciada com o aluno com deficiência?	Não modifico nada e nem é comentado nada disso nos planejamentos anuais, nem orientado [Profª de História]. Procuro tratá-lo como os outros, incluindo-o normalmente nas aulas, porém com um pouco mais de zelo e atenção incentivando-o sempre e adaptando situações quando necessário [Profª de Educação Física] Não, já tive há uns cinco ou seis anos um deficiente mental, então eu trabalhava atividades diferenciadas com ele, mas atualmente, não [Profª de Matemática].
Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar o aluno com deficiência?	Os mesmos dos alunos normais, e também não há nas escolas nenhum material específico para ser utilizado [Profª de História do aluno]. Utilizo os mesmos instrumentos que utilizo para os demais alunos, relevando algumas limitações quando existem [Profª de Educação Física].
Com que freqüência a coordenação trata dos problemas de aprendizado especificamente do aluno com deficiência?	Toda vez que os professores acharem necessário [Professora Coordenadora Pedagógica da Escola “B”].
Os professores solicitam da coordenação o apoio técnico-pedagógico para o ensino dos alunos com deficiência?	Especificamente sobre esses três alunos que nós temos com deficiência, nunca vieram falar, porque a aluna que tem deficiência auditiva não tem dificuldade nenhuma [Professor Coordenador da Escola “A”].

As respostas dos professores revelaram que eles não reconhecem as necessidades educacionais “especiais” dos alunos com deficiência física e auditiva.

Por condições “especiais”, neste trabalho, entende-se o mesmo que Sousa e Prieto (2002). As autoras dizem que o ‘especial’ na educação especial, refere-se:

às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério. (SOUSA; PRIETO, 2002, p. 124).

Além disso, quando lhes foi pedido para descrever o dia-a-dia, em sala de aula, com os alunos com deficiência, nas respostas emergiram as condições de trabalho, conforme os exemplos do quadro 9:

**Quadro 9.** Exemplo das respostas ao questionário.

Questionário	Respostas
Descreva seu dia-a-dia com o aluno com deficiência?	Na maioria das vezes é tratado como se não houvesse tal deficiência, pois em uma sala de aula com mais ou menos 40 alunos, fica um pouco difícil direcionar cuidados especiais e específicos a esse aluno [Profª de Geografia].
	Muito complicado. devido a minha falta de preparo, falta de apoio da direção, da coordenação e pais e principalmente a super lotação das classes, é impossível dar uma atenção especial a esses alunos [Profª de História].

Sendo assim, a partir dos questionários, verificou-se que a pesquisa não podia ficar delimitada ao estudo do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, mas deveria abarcar o trabalho pedagógico com todos os alunos do ensino médio, bem como problematizar em que condições esse trabalho se desenvolve.

### 3.5.2 Análise dos depoimentos das entrevistas

As entrevistas realizadas com os professores foram analisadas sob duas perspectivas:

- 1) Que trabalho pedagógico estava sendo desenvolvido com os alunos com deficiência e os demais alunos do ensino médio?
- 2) Em quais condições estava sendo desenvolvido tal trabalho?

As entrevistas realizadas com os alunos com deficiência foram analisadas tendo como enfoque o trabalho pedagógico do professor, tendo em vista as necessidades educacionais especiais desses educandos .

As respostas obtidas foram agrupadas por temáticas, levou-se em consideração, não apenas a relevância das palavras ditas nos depoimentos, mas também o silêncio.

O não dito pode ser compreendido como o silêncio de uma voz desacostumada à prática de se expressar em ocasiões diversas, mesmo oficiosas, pois, sonegada desse direito, ou desviada dos mesmos em instâncias institucionais excessivamente burocratizadas, é agora convidada de modo oficial a se manifestar, revelando assim, numa pausa, seu sentimento de desconfiança. (ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p. 66).

Assim, após leitura dos depoimentos, os três eixos de análise se confirmaram:

- 1) condições de trabalho: esse eixo será discutido no próximo capítulo em primeiro lugar, pois foi imperativo na fala dos professores as más condições de trabalho;
- 2) a formação do professor: os dados revelaram despreparo dos professores para atuarem no ensino médio e, sobretudo, com o aluno com deficiência;

3) o trabalho pedagógico no contexto escolar: constatou-se a inexistência de trabalho coletivo e de planejamento do processo de ensino e de aprendizagem, aulas centradas no professor e práticas discriminatórias e homogeneizantes.

### **3.5.3 Análise dos documentos**

Os documentos escolares analisados foram: o projeto político-pedagógico da escola, documento onde se registra as intenções educativas do coletivo da escola e da comunidade do entorno, que dela participa; plano de ensino do professor, ou seja, o registro do planejamento de ensino, onde constam os objetivos, os conteúdos, as metodologias, os recursos e a avaliação, que visam o melhor processo de aprendizagem dos alunos; e o boletim escolar individual do aluno, onde são apresentados os resultados das avaliações realizadas pelo aluno na escola, bimestralmente.

Os documentos escolares foram analisados com intuito de verificar se estava previsto:

- no projeto político-pedagógico: estratégias para atender as necessidades específicas do aluno com deficiência, para que ele pudesse freqüentar a escola e a classe comum com autonomia, participando de atividades acadêmicas e extra-curriculares proposta para todos;
- no plano de ensino do professor: procedimentos específicos (conteúdos, métodos, técnicas e avaliações), para o trabalho com esses educandos.

O boletim escolar do aluno foi analisado para se ter noção do desempenho escolar dos alunos com deficiência, participantes da pesquisa em comparação com os demais.

Importante ressaltar que na escola “B” não foi possível a pesquisadora fazer a leitura do projeto político-pedagógico, pois a vice-diretora alegou que o mesmo estava na diretoria de ensino para homologação e a escola não dispunha de uma cópia naquele momento, então, as informações sobre o conteúdo dele foram obtidas nas entrevistas com os professores e com o coordenador da escola “B”.

Quanto aos documentos oficiais, os dados estatísticos, estes foram analisados tendo em vista o acesso, permanência e desempenho escolar dos alunos, no ensino médio. Para analisar o acesso: considerou-se a evolução do nº matrículas; para a permanência, as taxas de escolarização, promoção, repetência e evasão. Sobre o desempenho dos alunos, analisou-se os resultados comparativos do período de 1995 a 2005 do SAEB e os resultados do ENEM 2006.

O capítulo seguinte dedica-se à análise dos dados da pesquisa de campo. São apresentados os resultados das respostas dos questionários e das entrevistas realizadas com os professores e alunos com deficiência, bem como o resultado das análises dos documentos escolares. O capítulo é uma tentativa de se travar um diálogo com a teoria e o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar.

**4 TRABALHO PEDAGÓGICO: DESAFIOS PARA  
INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO**

---

No capítulo 2, constatou-se o aumento do fluxo de alunos com deficiência e dos demais alunos no ensino médio, todavia a escola pública estadual tem se distanciado da principal finalidade de uma instituição de ensino: “Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 2003, p. 23). Desse modo, o debate sobre inclusão está intrinsecamente relacionado ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade.

Os dados revelaram que os eixos de análise, trabalho pedagógico e formação dos professores, definidos *a priori*, estão articulados com outro eixo que surgiu *a posteriori*: as condições em que o trabalho do professor se desenvolve. Portanto, o objetivo deste capítulo é problematizar os três eixos de análise da pesquisa: condições de trabalho, formação do professor e trabalho pedagógico.

Durante a pesquisa empírica, na construção, na organização e na interpretação dos dados sobre condições de trabalho, formação docente e trabalho pedagógico, a pesquisadora lembrou-se, várias vezes, do artigo de António Nóvoa (1999), cujo título é “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. Nóvoa (1999) faz uma análise da realidade discursiva que marca grande parte dos textos sobre educação no final do século XX; enfoca questões relevantes sobre a situação dos professores nas sociedades capitalistas. A chave para leitura do artigo está na lógica excesso-pobreza, ou seja,

do excesso da retórica política e dos *mass-media* à pobreza das políticas educativas; do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores; do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas e do excesso das “vozes” dos professores à pobreza das práticas associativas docentes (p.11-grifo no original).

Dessa forma, a realidade investigada nesta pesquisa pode ser resumida em um enunciado, inspirado nesse artigo: “excesso de retórica e pobreza de práticas”, ou seja, muita conversa e pouca ação.

As questões que nortearam o estudo, neste capítulo, foram: como os fatores condição de trabalho e formação interferem, no cotidiano das escolas, impondo limites às atribuições do professor na realização das suas atividades fins? Quais são as condições de trabalho e formação do professor do ensino médio? Que práticas pedagógicas os professores estão desenvolvendo tendo em vista as necessidades educacionais dos alunos com deficiência?

#### **4.1 As condições de trabalho do professor na escola estadual paulista e os efeitos sobre o trabalho pedagógico**

##### **4.1.1 Rotatividade dos professores, organização do tempo e do currículo do ensino médio: descontinuidade do trabalho pedagógico**

“Nunca nesses sete anos foi possível acompanhar uma sala até o fim” [Profª Alice - Física e Matemática].

Os dados demonstraram que o trabalho do professor, nas escolas investigadas, era marcado pela descontinuidade pedagógica, que decorria, principalmente, em virtude das condições de trabalho, como a rotatividade dos professores, organização do tempo e do currículo no ensino médio.

A rotatividade dos professores se caracterizou pela itinerância deles nas diversas escolas da rede e dentro da própria escola, quando, de um ano para outro, assumiam classes diferentes. A rotatividade também foi evidenciada quando na falta do professor, este era substituído pelo professor eventual.

No depoimento dos coordenadores pedagógicos entrevistados, o principal problema apontado para desenvolver o trabalho pedagógico na escola foi a rotatividade dos professores, seja em aula ou nas horas de trabalho pedagógico (HTPCs):

Hoje os professores estão andando de uma escola para outra, têm que se adaptar um pouco aqui, um pouco ali, um pouco na outra escola. O professor chega, dá

sua aula, o conteúdo que planejou, ele sai da escola, vai embora ou vai para outra atividade. [Prof. Adalberto - PCP].

Conforme apresentado anteriormente, no capítulo 2, o quadro de docentes do magistério paulista, em 2006, contava, na educação básica, com 45,8% de professores admitidos em caráter temporário. Além de trabalhar em várias escolas, o professor OFA não tinha garantia de aulas durante o ano todo, ou no ano seguinte; nem garantia de ter sua jornada de trabalho completa. Uma professora, formada em Biologia, contou na entrevista que precisou fazer um outro curso de graduação, pois era “muito difícil pegar aula de Biologia por ser poucas aulas, então, eu resolvi fazer Matemática, uma complementação para eu dar aula de matemática, porque Matemática tem mais aulas” [Profª Júlia - Física]. As aulas atribuídas pela Diretoria de Ensino aos professores contratados em caráter temporário (OFAs), obedeciam ao critério de classificação: escolhiam primeiro os inscritos com maior pontuação. Dessa forma, o professor OFA, a não ser que lhe fossem atribuídas aulas livres<sup>66</sup>, durante o ano estava sempre mudando de escola e na iminência de ficar sem aula.

Acreditava-se que com a efetivação dos professores nos últimos concursos, esse cenário seria atenuado, mas isto não aconteceu; ao contrário, outros problemas surgiram. A começar por ser um concurso estadual e não regional, muitos professores foram efetivados em escolas distantes da região em que viviam. Na escola “A”, por exemplo, na esperança de obterem rápida remoção, três professores, num total geral da escola de trinta e cinco, se efetivaram longe da família, dos amigos, e arcam com aluguéis altos em moradias precárias. Esta situação que a princípio parecia provisória permanece até hoje, em 2008, quase três anos após serem admitidos. Assim, os professores seguem pedindo remoção até se efetivarem em uma escola próxima à cidade de onde vieram ou numa escola que melhor lhes convenha. Conforme a secretária de educação do estado de São Paulo, em entrevista à Folha de São Paulo, em 25 de fevereiro de 2008, só no começo desse ano, mudaram de escola 45 mil professores.

---

<sup>66</sup> Aulas livres são aquelas remanescentes que ainda não foram atribuídas.

Atualmente, trabalhar cada ano em uma escola da rede estadual não é prerrogativa dos professores temporários, mas também uma realidade para o professor efetivo. Com a diminuição de alunos na educação básica nas escolas públicas estaduais acarretando o fechamento de classes, o professor efetivo não tem conseguido completar sua jornada de trabalho em apenas uma escola. No município onde foi realizada a pesquisa 90% das escolas tiveram classes fechadas.

A municipalização das escolas públicas estaduais na região gerou também instabilidade, pois os efetivos podiam ficar adidos<sup>67</sup> e os OFAs perderem suas aulas para os efetivos ou outros OFAs com maior pontuação, promovendo, da mesma forma, a rotatividade dos professores nas escolas.

Desse modo, para não ficar sem aula, adidos, ou mesmo para saírem da sala de aula, os professores da escola pesquisada transitaram por diversas funções no magistério público estadual. É o caso da professora Aimê, efetiva, pedagoga, professora de 1ª a 4ª séries, que em virtude do fechamento de salas não tinha garantia de aula no município onde residia, então foi Supervisora de Ensino, voltou para sala de aula como professora e, em 2006, assumiu a coordenação pedagógica da escola "B". A professora Alice, efetiva de matemática, já havia sido Assistente Técnico Pedagógico (ATP) na Diretoria de ensino e, na escola "B", no momento da pesquisa, alternava entre a vice-direção e a sala de aula. O professor coordenador da escola "A", OFA, também tinha, recentemente, assumido a função de coordenador pedagógico, anteriormente lecionava em duas escolas da rede pública estadual. A rotatividade dos professores, ora lecionando nas diversas escolas, ora em outras funções no magistério, traz lacunas ao trabalho pedagógico tanto em sala de aula, quanto fora dela.

---

<sup>67</sup> Conforme a Lei Complementar 444/1985, o titular de cargo do Quadro do Magistério será declarado adido, após ter sido considerado excedente no órgão de classificação do respectivo cargo. Seus vencimentos serão proporcionais ao tempo de serviço, nos termos do parágrafo único do artigo 100 da Constituição Federal (Emenda nº 1).

A forma como as aulas eram atribuídas, tanto pela escola, como pela Diretoria de Ensino, também contribuiu para a rotatividade dos professores nas escolas pesquisadas.

Uma professora argumentou que seu trabalho não tinha continuidade porque na maioria das vezes não conseguia, no ano seguinte, escolher a classe para qual havia lecionado no ano anterior.

Nessa escola estou há sete anos. Não, não [acompanhar a classe de ano para ano], porque eu sou a quarta a escolher. Eu só tive alguns alunos que eu peguei à tarde, no primeiro, depois eles vieram pra manhã, acabei pegando eles no segundo e no terceiro, mas não foi uma sala inteira. Nunca nesses sete anos foi possível acompanhar uma sala até o fim. Nunca porque eu não sou a primeira a escolher. Geralmente sobra as salas dos piores mesmo, porque todo mundo quer pegar o quê você já consertou. Entende, eu passo um ano pra consertar eles, depois o pessoal pega, isso acontece muito. [Profª Alice - Física e Matemática].

Nas escolas pesquisadas, as aulas não eram atribuídas, mas sim, escolhidas conforme a classificação dos docentes efetivos; escolhiam primeiro os docentes com maior pontuação.

Quanto aos professores OFA, uma professora falou: "Como eu tenho pontuação, eu pude pegar aula onde eu quisesse, tinha Física na escola que eu quisesse" [Profª Júlia - Física]. Dessa forma, a distribuição de aulas na Diretoria de Ensino aos OFAs foi feita também segundo a classificação geral e conforme o interesse do professor, podendo este assumir quantas aulas quisesse, na escola que melhor lhe conviesse, até o máximo de 32 aulas semanais.

Importante ressaltar que o diretor tinha autonomia para atribuir aulas e classes, a bem da escola, aos professores efetivos, no processo inicial de atribuição que acontecia no início do ano, após as férias docentes. Conforme a Resolução SE 90/2005, parágrafo único,

O Diretor de Escola, no processo inicial, fará a atribuição aos titulares de cargo compatibilizando as cargas horárias das classes e das disciplinas, bem como os horários e turnos de funcionamento da escola, com as respectivas jornadas de trabalho, inclusive nas situações de acumulação de cargos públicos, desde que com legitimidade e sem detrimientos, de ordem legal, aos demais docentes. (Op. cit. 2005).

A rotatividade também foi evidenciada na maneira como as faltas dos professores eram supridas, e emergiu nos depoimentos dos professores coordenadores como fator importante à descontinuidade do trabalho pedagógico.

Na falta do titular o professor eventual era chamado para substituí-lo naquela aula. As escolas tinham um cadastro de professores eventuais que atuavam em diversas unidades de ensino e, na falta do professor da classe, o professor eventual disponível era chamado. Por isso, o professor eventual nem sempre era o mesmo e muitas vezes era solicitado poucas horas antes do início da aula. A coordenadora pedagógica relatou em que condições o professor eventual lecionava:

Quando o professor [da classe] falta e deixa matéria, a maioria a gente pede para deixar, então se é uma falta prevista, a matéria está lá, a aula dele [do eventual] é aquela, agora, quando não, a gente improvisa, e infelizmente, você sabe como é que é, não fica a contento, às vezes o professor eventual não consegue dominar a classe, não consegue passar nada, ou sabe, perde algum aluno pelo corredor. Sempre tem esse tipo de constrangimento. [Profª Aimê - PCP].

O nome 'eventual' sugere que esse professor poderia, esporadicamente, substituir o professor titular ou OFA. Mas durante o ano todo, principalmente no segundo semestre do ano letivo, quando o índice de faltas dos professores era maior, esse professor estava cotidianamente na escola, muitas vezes mais tempo que os demais professores.

O professor eventual não necessariamente era formado, a maioria era estudante. Em sala de aula, muitas vezes, não lecionava a disciplina para a qual era habilitado ou estava estudando. Então, trabalhando de forma improvisada, preenchia apenas a lacuna deixada pela falta do professor. Nesse sentido, enfrentava as mais diversas situações de indisciplina. O fato de não ter vínculo com a classe também contribuía para não ter o domínio da turma.

Os outros fatores ligados às condições de trabalho, que tiveram como efeito a descontinuidade pedagógica, dizem respeito à forma como a escola pública estadual pesquisada organizava seu tempo e o currículo.

Como no ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, o ensino médio estava organizado em séries, com aulas de cinquenta minutos, e mantinha um currículo composto por disciplinas fragmentadas. Além de não respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos, essa forma de organização do tempo e currículo nas escolas investigadas acarretava um ensino fragmentado. Uma professora disse que recebia os alunos no ensino médio sem conhecimentos básicos do fundamental:

Eu acho que para eles aprenderem também está muito difícil por causa da base. Geometria é para eles aprenderem em todas as séries, desde o 1º ano, é para terem noção de geometria; da quinta a oitava eles têm que ter aprendido em todas as séries. Quando eu fui começar geometria agora no meio do ano, a primeira coisa que eu perguntei foi quem já aprendeu geometria, quem sabe calcular área do quadrado e do retângulo. Em cada sala pelo menos metade nunca viu geometria, por isso até que eu falei que a gente voltou tão atrás, tem geometria no segundo ano, tem, só que você entra com geometria no segundo ano já mais avançada, com resolução de problemas. Como você vai dar problemas se ele não sabe pegar o quadradinho e calcular a área, então está complicado porque você tem que voltar o tempo todo, o tempo todo você volta pra ensinar uma coisa que eles deveriam saber. E muitos não é que esqueceram, muitos é que nunca viram mesmo. [Profª Alice - Física e Matemática].

Também foi relatado pelo aluno com deficiência física, Afonso, que durante o ano de 2007 só assistia às aulas das disciplinas em que ficou retido no ano anterior, ou seja, Física, Química, Biologia, Matemática e Filosofia. Quanto às demais disciplinas, estava dispensado e no horário de aula delas, sem orientação de estudos para ocupar seu tempo vago, ficava aguardando ou no supermercado, localizado na frente da escola, ou no pátio interno. Afonso, naquele ano, estava estudando sob o regime de progressão parcial, esse mecanismo é previsto para o ensino médio, conforme Resolução SE nº 21/1998. Distanciado um ano das bases científicas de outras áreas do conhecimento, com certeza o aluno teria dificuldade ao retomá-las no ano seguinte. Sem estratégias eficazes para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as escolas públicas utilizavam mecanismos como o da progressão continuada, no fundamental, e a progressão parcial, no ensino médio, que além de não resolverem as defasagens de aprendizagem, geravam problemas aos professores que não dispunham de condições de trabalho para saná-las.

A rigidez de tempo e horário da escola seriada, nas escolas investigadas, trazia dificuldades aos professores para atender aos alunos com deficiência, isto quando eles tinham conhecimento de tal deficiência. Os professores de Filosofia da escola “B” e o de Geografia da escola “A” disseram que não sabiam sobre a deficiência das alunas Melissa e Nádia, e o de Física, da escola “A” disse que sabia, mas que durante a aula esquecia que a aluna tinha tal deficiência. E a professora de matemática lembrou:

O ano passado eu dava aula de física para ela (aluna com deficiência auditiva), então eu tinha menos contato porque eram menos aulas, eu sentia que ela tinha dificuldades, mas não conseguia pegar que grau era. Só que **este ano** eu senti que ela tem bastante dificuldade. [Prof<sup>a</sup> Alice Física e Matemática].

Quando a professora se referia a “este ano” era o ano que estava lecionando Matemática, cuja carga horária era seis aulas semanais, então, o contato mais freqüente com a aluna com deficiência auditiva, propiciou identificar melhor as dificuldades dela.

Dentre as causas para terem dificuldades ou não perceberem as necessidades educacionais dos alunos com deficiência em sala de aula (salas numerosas, falta de informação sobre o aluno com deficiência, etc), está o fato de os professores do ensino médio terem pouca convivência com os alunos. Com exceção das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, as demais têm, em média, uma carga horária que corresponde a duas aulas semanais; além disso, a aula é de 50 minutos, pouco tempo para o professor desenvolver o conteúdo de seu componente curricular, avaliar o aluno, estabelecer vínculos com eles e ainda cumprir tarefas burocráticas.

A descontinuidade do trabalho pedagógico tem como conseqüência o anacronismo didático e a fragmentação do saber, além disso o fato do professor não dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, e ter que assumir outras classes no ano seguinte, implica em criar novos vínculos, que muitas vezes não se sedimentam. A interação em sala de aula, que mobiliza a participação e o envolvimento dos alunos nas situações de ensino e de aprendizagem, e o

envolvimento do professor com a escola e os alunos, estão relacionados ao tempo de permanência do professor na mesma classe e escola.

#### 4.1.2 Perda da autonomia

“Cumpra-se!” [Profª Aimê; Prof Adalberto - PCPs].

Os dois coordenadores pedagógicos, conforme os excertos abaixo, utilizaram o mesmo termo “cumpra-se” para os projetos pedagógicos da SEE/SP, que eram definidos sem consulta às unidades de ensino e impostos às mesmas para serem executados e, posteriormente, cobrados pela Diretoria de Ensino.

Eu acho assim, eu não gosto desses moldes prontos que vem da diretoria de ensino, eu acho que cada escola é uma escola, não adianta você me mandar um projeto da diretoria de ensino para eu fazer na minha escola, não é a cara da minha escola, então é essa autonomia que a escola particular tem que a escola pública não tem. E vem tudo pronto, **cumpra-se**, senão a gente leva puxão de orelha do supervisor, você sabe como é que é. [Profª Aimê- PCP].

O ideal, ou se você vê no papel, eles deveriam estar junto nas decisões, mas efetivamente isso não acontece, as decisões já são tomadas ou já vêm tomadas, e eles são comunicados a respeito das decisões, então, no dia-a-dia é isso que acontece, eles são comunicados a respeito das decisões que são tomadas na escola, quase um **cumpra-se**, então dificilmente, existem escolas, onde a participação do professor é necessária, às vezes quando o conselho de escola precisar se reunir para tomar alguma decisão, aí sim, ele é chamado, mas normalmente as decisões já são tomadas, eles tem que referendar apenas aquilo que já está imposto pela escola, isso é uma realidade que nós estamos enfrentando. [Prof Adalberto- PCP].

Os professores da escola “B” apresentaram o mesmo depoimento sobre esses projetos. A Profª Alice disse que: “As coisas vem de cima e atrapalham, exatamente, esse é o problema, se já tivesse sido planejado desde o começo [Profª Alice - Física e Matemática]. E outro professor complementou:

Eu estou muito preocupado, falando assim, especificamente, nesta data, está se cobrando muito, exigindo muito, muito dever, dever e, tudo que gera vigilância e punição, por outro lado também tem uma reação de quem é vigiado e punido, né?” [Prof. Honório - Filosofia].

A desarticulação da categoria por falta de um sindicato organizado, o trabalho em várias escolas, assumir várias funções no magistério e fora dele, bem como a sobrecarga de trabalho, tem como conseqüência a precarização do trabalho do professor. Nóvoa (1999) no artigo citado no começo desse capítulo, alerta sobre a necessidade de reinventar as práticas associativas docentes

Tem faltado ao professorado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da “colegialidade” docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão. A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta idéia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas (p.19 - grifo no original).

Por falta da dimensão coletiva e política era que a SEE/SP e os diretores das unidades de ensino encontravam um espaço de pouca resistência para ditar o quê, como, quando e os professores devem fazer.

Embora os professores tenham abordado sobre os projetos impostos pela SEE/SP, os programas com conteúdos curriculares já formatados, e a não participação nas tomadas de decisão da escola, o Prof. Honório levantou uma questão importante sobre a autonomia dos docentes e da equipe de gestão escolar, quando reivindicou a participação dos pais na escola:

Gostaria que os pais viessem, inclusive para dar um norte, porque a gente quer também que ele fale. E que eles viessem também mais, por exemplo, nos conselhos, dirigindo, inclusive a prática do gestor, porque a gente percebe o seguinte: o diretor faz o que quer, a coordenação faz o que quer, os professores fazem o que querem”. [Prof. Honório-Filosofia].

Realmente, quando se analisaram outros depoimentos, estes pareciam ter a conotação apresentada pelo professor Honório. Como, por exemplo, os coordenadores que disseram só assistir aula se forem convidados; também disseram que a diretoria de ensino vai à escola, via de regra, somente para tratar

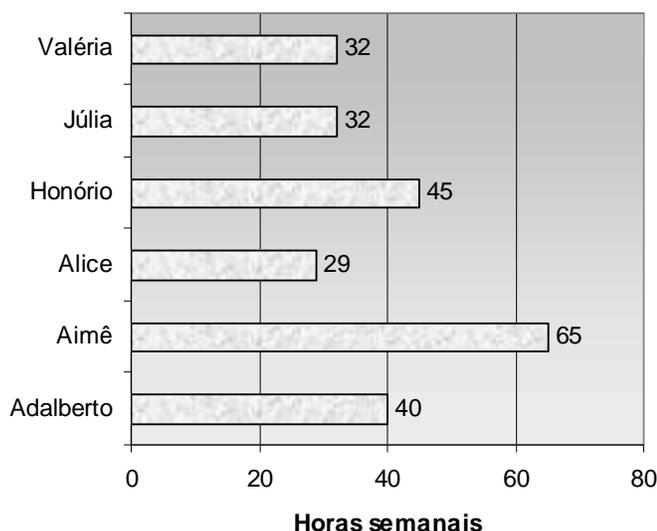
de assuntos burocráticos, ou o professor que disse não planejar sua aula. De fato, parece que cada um faz o que quer, no entanto, o que acontece é um desvio das funções em virtude da burocracia instaurada nas escolas públicas, em detrimento do pedagógico.

Conforme Kruppa (2001), “no interior das escolas a burocracia conta com um poderoso aliado: o poder disciplinar” (p. 102). As duas escolas públicas pesquisadas funcionavam por intermédio de um modelo burocrático baseado na submissão e na acomodação. Os docentes e coordenadores pedagógicos desempenhavam suas funções em razão da coerção exercida pelos seus superiores hierárquicos, ou seja, desempenhavam suas funções porque são obrigados, coagidos e por temerem sofrer as punições instituídas. No entanto, o controle sobre os professores não era pedagógico, era burocrático. Não existia, conforme os depoimentos dos professores e coordenadores, um controle sobre o como e o que ensinar, mas um controle aparente, por intermédio de preenchimento de papéis (planilhas de alunos e planos de ensino) e outras exigências. Como esses controles não são eficazes, os professores passam a burlar a legislação, as normas e o próprio trabalho; além disso, como será verificado adiante, na escola pública, não há espaço para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, um espaço para que o professor construa conhecimento; por isso, eles se tornam cumpridores de tarefas e de ordens, e os níveis intermediários da administração de ensino público, as diretorias, divisões regionais e os órgãos encarregados de planejar mudanças técnicas e ou pedagógicas são os “guardiões fiéis da burocracia, da divisão entre o pensar e o fazer, que justifica sua existência” (KRUPPA, 2001, p. 106).

#### **4.1.3 Jornada de trabalho e salários**

“Eu sou a favor da dedicação exclusiva, mas isso também passa, além da formação profissional, pelo salário” [Prof<sup>a</sup> Valéria - Língua Portuguesa].

Importante registrar que a jornada de trabalho não foi um critério para escolha dos participantes da pesquisa, no entanto, de um universo de 6 professores entrevistados, 2 professores, ou seja, 33%, apresentavam uma jornada de trabalho acima de 40 horas semanais, conforme o gráfico 11:



**Gráfico 11.** Jornada de trabalho dos professores entrevistados.

Todos os docentes entrevistados eram a favor da diminuição da jornada em sala de aula e de ter um período na escola para estudar, pesquisar e desenvolver, coletivamente, seu trabalho, mas uma professora reconheceu que a diminuição da jornada tinha um impacto significativo no salário. Ela explicou:

Esse ano eu peguei aula só de manhã, mas a diferença no salário é muito grande, então, você pega menos aulas para ver se consegue se dedicar mais, só que você não consegue suprir suas necessidades financeiras. Se eu conseguisse dar aula só de manhã e ganhar pelo menos, o mínimo, então, eu falo, nem precisava ser quatro, eu trabalho seis horas por dia, se eu ganhasse por oito horas, eu ganharia como eu ganhei o ano passado, já seria melhor, não seria suficiente, mas já seria melhor, porque as quatro aulas que eu tenho a menos esse ano, é uma diferença muito grande no salário. Eu já fui ver se essa diferença está certa, eu e o secretário, e a gente chegou à conclusão que está certo mesmo, então assim, algumas mudanças devem ser feitas, mas o essencial seria diminuir o número de alunos, ter material pra trabalhar com o aluno e quem sabe se eu ganhasse melhor, ajudava mais. [Prof<sup>a</sup> Alice - Física e Matemática].

O depoimento de outra professora foi significativo, pois ressaltou a importância da escola propiciar um espaço para pesquisar: “ceder um horário para o professor fazer pesquisa, pois, se eu for fazer isso em casa, eu perco muito tempo e eu já nem tenho tanto” e complementou “eu levo bastante coisa da escola para fazer em casa” [Profª Júlia - Física].

Pode-se inferir através dos relatos dos professores e coordenadores que a extensa jornada de trabalho concorria com outras atividades que exigiam tempo adicional: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno, atividades administrativas relacionadas à escola e principalmente a formação continuada. Um professor ressaltou que não pôde participar de um curso de formação continuada em virtude de trabalhar no período no qual o curso foi oferecido, e que por esse motivo também outros professores perderam a oportunidade de fazê-lo.

Foi oferecido pela diretoria de ensino aos professores interessados, um curso de capacitação de linguagem de surdos e mudos em Libras, que era toda terça-feira, não sei se esse curso terminou. Procurei alguma coisa a esse respeito, mas, terça-feira algum tempo atrás, era meio difícil, porque eu lecionava à noite, o curso foi realizado durante o período de trabalho, então foram poucos os professores que se inseriram nesse projeto. [Prof Honório - Filosofia].

E a professora Aimê ressaltou a dificuldade dos gestores para se encontrarem para tratar de assuntos pedagógicos, mencionou que os encontros com a coordenadora do noturno aconteciam “quando dá um tempinho, ah! vamos fazer isso com a coordenadora do noturno, porque ela dá aula de manhã também, então nas janelas<sup>68</sup>, nós ficamos juntas aqui conversando” [Profª Aimê - PCP].

Foi enfatizado pelo professor coordenador pedagógico que os docentes, em virtude da jornada de trabalho, não tinham descanso entre um período e outro, e que isso interferia no desempenho das atribuições do professor e no trabalho coletivo, nas HTPCs:

Tem uma série de coisas que atrapalham, como é que eu vou querer que o professor renda o suficiente ou participe, se ele acabou de sair de uma aula, está

---

<sup>68</sup> Janelas: significa que o professor não tem todas as aulas em um determinado período, ou seja, não tem seu horário de aulas completo.

praticamente no horário de almoço esperando mais dez minutos para chegar e começar o período da tarde ou se locomover até outro espaço [Prof. Adalberto - PCP].

Além disso, o magistério é uma profissão compreendida como majoritariamente feminina e, a professora, na nossa sociedade, tem que dar conta de outras jornadas além da profissional.

Sobre os salários, importante destacar que dentre os entrevistados somente o professor Adalberto deu ênfase ao salário, ressaltando os prejuízos acarretados pela baixa remuneração a sua profissão:

O professor hoje, a gente ganha o suficiente pra comer e pra se vestir, qualquer outra coisa que ele queira fazer a mais é com prestações a se perder de vista, e que compromete o salário dele, então, ele não consegue fazer mais do que isso. Hoje, com o salário que ele está recebendo, quem quer fazer alguma coisa a mais tem que ser efetivo em duas escolas, ou ter emprego em outro lugar para somar o rendimento, então é difícil cobrar alguma coisa a mais do professor, algum curso, o professor não tem falta de vontade de fazer curso, ele quer fazer, mas ele quer escolher, ele quer receber um salário digno, onde ele possa escolher o curso, a especialização e pagar por isso se for preciso, ele não quer uma coisa imposta, você tem que fazer algum curso, nas férias, não ele quer oportunidade de escolher, pagar e fazer.[...] [Prof Adalberto – PCP].

Os demais não colocaram a questão salarial como condição importante para o desempenho do seu trabalho, ao contrário, ressaltaram outras condições, como número de alunos em sala de aula e recursos materiais. Os excertos abaixo ilustram a questão:

Eu penso assim, quanto ao salário, eu esqueço um pouquinho, infelizmente a gente tem que por de lado o salário para trabalhar direito, porque se eu fosse trabalhar de acordo com o salário que eu ganho, meu marido falou esses dias, que vai subir o salário mínimo de novo, daqui a pouco o salário mínimo está igual ao nosso salário, mas tudo bem, então eu não fico comparando salário pelo meu esforço, eu vou atrás, só que eu me limito por falta de recurso. [Profª Júlia - Física].

Então, houve uma paralisação, mas não foi falado nada além da questão salarial. Sobre melhorar as condições de ter trinta e cinco alunos, de ter equipamento, isso aí foi deixado, deixado, ninguém falou! [Prof Honório - Filosofia].

Algumas mudanças devem ser feitas, mas o essencial seria diminuir o número de alunos, ter material para trabalhar com o aluno e quem sabe se eu ganhasse melhor, ajudava mais. [Profª Alice - Física e matemática].

A docência é um trabalho ideologicamente vocacionado, talvez por isso, ou por não reconhecerem o valor de seu trabalho, que os professores não priorizaram o salário como condição relevante para o desempenho de suas funções. A má remuneração salarial tem conseqüências para a vida pessoal e profissional do docente, conforme discutido no capítulo 2. Com um salário insuficiente para se manter, nas escolas investigadas, os professores buscavam outras fontes de renda, trabalhando em mais de um emprego ou no aumento de sua jornada de trabalho no próprio magistério, uma vez que ao professor admitiesse o acúmulo de cargos. Nesta pesquisa, temos como exemplo o Prof. Honório, que trabalhava na escola estadual como professor, no sindicato das escolas particulares no atendimento aos professores, e numa Fundação pública do município. Também a Prof<sup>a</sup> Aimê que trabalhava como coordenadora na escola estadual e na mesma função na particular, com uma jornada de trabalho de trabalho de 60 horas semanais.

Os baixos salários também fazem com que os professores desistam do magistério, segundo estudos de Lapo e Bueno<sup>69</sup> (2003), que demonstraram que, em São Paulo, no período compreendido entre 1990 e 1995, houve um aumento de 300% nos pedidos de exoneração no magistério público, com um crescimento médio anual de 43%, o que confirma a existência crescente da evasão de professores na rede estadual; aos baixos salários somam-se outros fatores importantes como as péssimas condições de trabalho e a falta de perspectivas de crescimento profissional.

#### 4.1.4 Falta de recursos

“A professora intérprete a gente esperou o ano inteiro, a mãe entrou na justiça e não conseguiu”. [PROF<sup>a</sup> Alice – Física e Matemática].

---

<sup>69</sup> LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. Cad. Pesqui. , São Paulo, n. 118, 2003 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 17 Mar 2008.

A jornada de trabalho, a falta de autonomia e a questão salarial não foram as principais questões levantadas pelos professores entrevistados. Tanto os professores que participaram da entrevista, quanto os professores que responderam os questionários, enfatizaram a falta de recursos pedagógicos.

Os professores coordenadores pedagógicos das duas escolas relataram que a escola tem recursos, mas que estes eram subutilizados pelos professores. A coordenadora pedagógica da escola “B” disse que:

Tem sala de vídeo, sala de informática, sala de jogos, biblioteca, laboratório de química e física. Tem a biblioteca do professor. Eles utilizam com bastante frequência. Nossa e como! Tem bastante material de físico-química. Olha, de física e química eu vou ser bem sincera, eu não vejo assim muita atividade ainda, uma porque tem muito vidro, muita coisa, e eu percebo que o professor tem um pouco de medo de estar usando aquilo, mas tem bastante material. A sala de informática, todos eles podem usar quanto eles precisarem. [Se o professor utiliza a sala de informática] Muito, muito, porque que nós temos o projeto e todos os professores, a maioria dos trabalhos são feitos lá. Eles vão lá e fazem gravam. É uma das poucas escolas que eu percebo esse uso contínuo da sala de informática. Porque você sabe, que a maioria das salas de informática é pra visita e de enfeite, a gente não tem muito acesso, não. Pelo menos da que eu vim, era assim, agora, aqui, é do aluno, eles entram, eles pesquisam, eles vão lá. “eu preciso fazer alguma coisa na Internet”, o professor de filosofia é responsável pela sala, então ele vai, ele deixa usar, não tem problema. A biblioteca, nós estamos pensando em informatizá-la também, mas a gente está pensando, vem agora uma professora readaptada que é justamente pra cuidar da biblioteca, aí ela vai informatizar, ela funciona sim, precariamente, porque não tem uma pessoa lá, se o professor levar, tudo bem . Se o funcionário levar, “ah! Eu preciso desse livro”, ele pega. Só que não está aberta toda hora porque não tem funcionário, sabe, o Estado, cortaram nossa verba. Funcionando bem redondinho é a sala de informática. [Profª Aimê- PCP].

As contradições presentes na fala da Profª Aimê evidenciaram-se quando afirmou existir tais recursos e, em seguida, apontou o pouco uso dos materiais do laboratório de físico-química, a precariedade de funcionamento da biblioteca e concluiu dizendo que “funcionando bem redondinho é a sala de informática”. Sobre os recursos, os professores que trabalhavam na mesma escola, alegavam que, a não ser pela sala de vídeo, a escola não tinha recursos suficientes para atender a demanda de cerca de 1.600 alunos:

Tem sala de informática com três computadores funcionando. A biblioteca, não pode ser usada, tem um processo correndo aí. Agora têm alguns livros numa outra sala, mas de matemática tem muito pouco, tem mais que é pra usar com os pequenos.[...] mas do ensino médio mesmo tem pouca coisa que dá pra gente estar usando. Então a sala de vídeo, eu já usei bastante para aula de Física. No ano passado

nós fomos na Bienal, compramos materiais, inclusive CD, DVDs pedagógicos, que dá pra usar na sala de vídeo[...] [Profª Alice - Física e Matemática].

De fato, as escolas pesquisadas estavam bem equipadas com aparelhos de TV e DVD. A escola “A” tinha 6 TVs e 4 DVDs, mas não tinha laboratório de química e biologia. Tinha biblioteca que era utilizada regularmente; Tinha também uma sala de informática ainda não liberada para todos os alunos e professores, porque estava destinada ao desenvolvimento de um projeto da SEE/SP e a formação em informática básica dos professores da escola. Embora as escolas estivessem recebendo bastante material e recursos pedagógicos, existia dificuldade por parte do professor para utilização desses, ou porque não sabia utilizá-los ou porque havia resistência por parte da equipe de gestão para liberá-los para uso, com receio de depredação. O fato dos professores não saberem utilizá-los estava relacionado a sua formação acadêmica. No currículo da maioria dos cursos de graduação em licenciatura, a teoria é dissociada da prática e, além disso, muitos desses cursos, ou não têm laboratório, ou funcionam de forma precária. A professora Júlia disse que o conhecimento prático adquirido na faculdade de Biologia não foi suficiente, “o laboratório de Biologia estava começando a ser construído, então vi poucas peças, para gente poder trabalhar” [Profª Júlia - Física].

Quanto aos recursos para o atendimento aos alunos com deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no art. 8º, IV e V, prevê como apoio pedagógico especializado disponível às classes comuns: professor especializado em educação especial; professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação e salas de recursos. No entanto, todos os professores participantes da pesquisa relataram a falta de tais recursos para o trabalho com o aluno com deficiência.

ação que nós temos hoje, não suporta o aluno com necessidades especiais dentro de uma sala de aula da escola pública, que tem quarenta alunos, nós temos que dar conta de quarenta alunos. [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

Além disso, o comentário da Prof<sup>a</sup> Alice, que disse ter esperado a professora intérprete o ano inteiro e que “a mãe entrou na justiça e não conseguiu” [Prof<sup>a</sup> Alice - Física e Matemática], mostrou o descaso das autoridades com a inclusão escolar, pois para a compra de materiais e contratação de pessoal de apoio, é necessário investimentos, e o estado não tem interesse em investir em educação pública, principalmente na educação especial, assunto explorado neste estudo no capítulo 1 e 3.

O quadro abaixo apresenta os recursos das escolas pesquisadas.

**Quadro 10.** Potencial de recursos das escolas “A” e “B”.

Recursos	Escola “A”	Escola “B”
TV e DVDs	Suficiente	Suficiente
Sala de informática	Insuficiente para o total de alunos em sala de aula	Insuficiente para o total de alunos em sala de aula
Laboratório de físico-química	Sem recursos	Suficiente
Biblioteca	Suficiente	Sem recursos
Professor Intérprete	Sem recursos	Sem recursos
Apoio pedagógico para o trabalho com aluno com deficiência: materiais	Sem recursos	Sem recursos
Apoio pedagógico para o trabalho com aluno com deficiência: professor especializado e professor intérprete	Sem recursos	Sem recursos

Quanto aos recursos nas escolas pesquisadas, chegou-se à seguinte conclusão: muitos recursos e materiais pedagógicos importantes para o professor desenvolver o seu trabalho, no ensino médio, não existiam, como a biblioteca na escola “B” e o laboratório de físico-química na escola “A”. Para o aluno com deficiência não havia recurso material e nem humano necessários para o apoio a sua aprendizagem. Para os alunos com deficiência física, nenhuma das escolas investigadas possuía rampas de acesso ao piso superior, muito embora os diretores das escolas tenham solicitado tal reforma arquitetônica às autoridades competentes.

#### 4.1.5 Excesso de alunos em sala de aula e o mal-estar docente

“Acho que se a gente tiver menos alunos a gente consegue trabalhar melhor” [ProfªAlice - Física e Matemática].

Foi unânime o descontentamento dos professores participantes em relação ao excesso de alunos em sala de aula, em consonância com os resultados da pesquisa realizada pela APEOESP em conjunto com DIEESE apresentada no capítulo 2.

O excesso de alunos em sala de aula impossibilita o professor de dar atendimento adequado às necessidades educacionais individuais do aluno, traduz-se em baixo rendimento escolar e, por conseguinte, em baixo nível de ensino. Os limites máximos de alunos por sala de aula, estabelecidos pela Organização Mundial do Trabalho (OIT), são de 30 alunos. No entanto, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em países mais desenvolvidos, como Dinamarca e Suíça, esse número é menor, 20.

Nas escolas pesquisadas, o número de alunos em sala de aula girava em torno de 40. Sobre isso, uma professora argumentou:

Enquanto eu estou dando atenção para ela [aluna com deficiência auditiva] os outros trinta e nove estão se pendurando no teto, derrubando lustre, quebrando vidro da janela, então como é que faz? Não é todo dia que dá para fazer isso [dar atenção]. [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

Outro professor falou sobre as más condições de trabalho em sala de aula, em Indaiatuba, cidade onde o verão tem altas temperaturas, acrescenta-se o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de ventilação e o calor das salas:

Como você vai trabalhar em sala de aula com quarenta alunos, e você transpira de calor, é tão insuportável, você não consegue ficar dentro da sala, a gente olha, pensa, mas você entra numa sala para dar um recado, por exemplo, você fica cinco minutos, sai de lá transpirando, imagina o professor e o aluno que são obrigados a ficar cinco ou seis horas sentados no local com esse tipo de estrutura, muito difícil ! [Prof. Adalberto - PCP].

Estudos realizados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pela Universidade de Brasília (UnB) apontam que o principal fator que contribui para a Síndrome de Burnout<sup>70</sup> é o excesso de alunos em sala de aula. No Brasil, a síndrome atinge 48% dos educadores.

Pressionados por uma realidade em que encontram mais dificuldades do que podem dar conta, os professores têm sua saúde abalada, e isso reflete no absenteísmo. Conforme o relato do Prof. Adalberto, coordenador pedagógico, as faltas dos professores da escola “A”, em 2007, aconteceram em maior número no 2º semestre, chegando a “fugir do controle” [Prof. Adalberto - PCP].

A desvalorização social do professor, a escassez de recursos materiais, as condições de trabalho, as mudanças na relação professor-aluno, o aumento das exigências em relação ao papel do professor, a fragmentação do trabalho docente confrontam-se com o esforço dos professores em realizar o seu trabalho, resultando no chamado mal-estar-docente: Eu, francamente, tenho uma filha de 6 anos que jamais colocaria na escola estadual, na atual situação, mesmo que eu desse aula para ela” [Prof. Honório - Filosofia].

Outro professor, que possui um filho com deficiência, se manifestou da mesma forma:

Eu não colocaria meu filho na escola pública, de jeito nenhum, de jeito nenhum, nem que ele ficasse em casa, mas eu não colocaria na escola pública. Não colocaria na particular muito menos na escola pública, isto aqui é um depósito, isso aqui é um hospício, a escola pública é um hospício. [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

---

<sup>70</sup> Carlotto (2002) define a Síndrome de *Burnout*, baseada em Harrison (1999), ou seja, como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. *Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão. CARLOTTO, Mary Sandra. P. A *Síndrome de Burnout e o trabalho docente*. Revista Psicologia em Estudo. Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

O mal-estar-docente, termo introduzido por Esteve<sup>71</sup> (1999), se refere aos sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou desencanto que emergem nos professores que desacreditam de seu próprio trabalho. As falas do professor de Filosofia e da professora de Língua Portuguesa evidenciam essa questão.

## **4.2 A formação do professor**

### **4.2.1 Formação dos professores: a fragilidade da formação inicial e a responsabilidade pela formação continuada**

“Não foi na faculdade que eu aprendi, eu quem fui atrás, buscando em livros”. [Profª Júlia - Física].

Os professores têm um papel fundamental para o desenvolvimento social e cultural do país. Nas políticas de formação e nas reformas educacionais eles ocupam lugar central. Atributos quase que divinos são exigidos desses profissionais através do currículo por competência nos cursos de graduação, da avaliação do desempenho, da promoção por mérito, da cobrança de produtividade, eficiência e eficácia, dentre outros. Por outro lado, a formação que eles têm recebido nos cursos de graduação tem sido suficiente para responder a todas essas exigências?

Os quadro 11 traz a formação dos professores que participaram da pesquisa.

---

<sup>71</sup> ESTEVE, José M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP, EDUSC, 1999.

**Quadro 11.** Função e formação dos professores que participaram da entrevista.

	Professor (Habilitação)	Função	Componente curricular para qual lecionam	Formação
1.	Geografia Escola "A"	Professor PEB II	Geografia	Licenciatura em Geografia
2.	Profª Júlia Escola "A"	Professor PEB II	Física	Magistério, Licenciatura em Ciências e Licenciatura em Matemática
3.	Prof. Adalberto Escola "A"	Coordenador Pedagógico	Matemática	Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Administração de Empresas (não concluído)
4.	História Escola "A"	Professor PEB II	História	Licenciatura em História
5.	Matemática Escola "A"	Professor PEB II	Matemática e Física	Licenciatura em Matemática. Em 2007 fazendo especialização Lato Sensu em Educação Matemática
6.	Educação Física Escola "A"	Professor PEB II	Educação Física	Licenciatura em Educação Física
7.	Profª Valéria Escola "A"	Professor PEB II	Língua Portuguesa e Literatura	Licenciatura em Letras
8.	Arte Escola "A"	Professor PEB II	Arte	Licenciatura em Educação Artística e Pedagogia especialista em Psicopedagogia
9.	Arte Escola "B"	Professor PEB II	Arte	Licenciatura em Arte
10.	Profª Alice Escola "B"	Professor PEB II	Matemática e Física	Licenciatura em Matemática e Pedagogia com ênfase em Administração Escolar
11.	Prof Honório Escola "B"	Professor PEB II	Filosofia	Licenciatura em Filosofia, Mestrado em ética (não concluído), atualmente fazendo especialização Lato Sensu em Ciências da Educação
12.	Arte Escola "B"	Professor PEB II	Arte	Licenciatura em Arte
13.	Profª Aimê Escola "B"	Coordenador Pedagógico	1ª a 4ª Ciclo I	Magistério e Pedagogia com ênfase em Administração Escolar

Todos os professores tinham habilitação para lecionar no ensino médio e mais de 50% deles não ficaram restritos a uma graduação. Além disso, conforme os depoimentos, há uma grande concentração de professores que participaram de atividades de formação continuada:

Fiz, enquanto eu morava em São Paulo eu fiz alguns na USP, que tinha fácil acesso, depois que eu vim pra Indaiatuba, não! [...]. Cursos de pequena duração, geralmente eu fazia nas férias de verão, porque lá também é durante a semana, de dia, bem complicado! [Profª Alice – Física E Matemática]

Faço cursinhos assim de especialização, porque na escola particular aparece muitos cursos de aperfeiçoamento para os professores e coordenadores, então eu aproveito esse espaço, simpósios, cursos rápidos, cursos de algumas horas que o próprio sindicato das escolas particulares oferece, então eu aproveito, e a maioria é no final de semana, e quando é do interesse da escola particular, eles deixam a gente fazer no horário de trabalho, então daí eu também aproveito. [Profª Aimê - PCP] .

A SEE/SP, por intermédio das Diretorias de Ensino, responsabilizava-se pela formação continuada dos professores, que era realizada por meio de oficinas, cursos presenciais, e à distância.

Sobre as oficinas, todos os professores entrevistados já participaram, e disseram que elas tratavam de assuntos pontuais, na maioria das vezes dissociados da prática do professor:

Nas oficinas eu procuro ir. Alguma coisa a gente aprende, mas não tem aquela aplicabilidade. Vai do professor que quer fazer uma aula diferente, ele tem que ir atrás.[...] Primeiro, a diretoria de ensino neste ano me chamou uma vez só numa oficina, eu gostei até, só que eu gostei do que o ACT (Assistente Técnico Pedagógico) falou, que ia marcar excursão para fazer isso, que era para guardar latinha, que ia fazer aquele tira foto na latinha, que eu não sei nem como se faz, eu acho muito interessante para eu aprender para passar para os alunos, fiquei toda empolgada, aí nunca mais chamou. [Profª Júlia - Física].

Em relação aos cursos à distância oferecidos pela Diretoria de Ensino, um professor fez a seguinte avaliação:

As capacitações que o Estado tem realizado, inclusive à distância, eu gostei muito de uma que eu fiz de filosofia e vida, foi ótima, mas estou detestando, por exemplo, uma que o Estado me ofereceu de uma universidade espanhola que não tem interação nenhuma. Eu vou lá e respondo no computador. E eu não aprendo nada. E num vai. O Estado deveria ter esse cuidado, se fosse dar uma capacitação, de personalizar, e não de massificar, sabe bandeirão, e falar assim “olha capacitei 6 mil gestores”. Tudo bem, eu acho que foi assim, uns 20 ou 30 por cento que aproveitaram bem, porque o resto foi perda de tempo, a gente não está vendo isso nas práticas escolares das escolas de Indaiatuba, pelo menos eu não vejo nenhum destaque, e aqui da Diretoria de Ensino muito raro, não tirando o mérito pessoal de cada professor. [Prof. Honório - Filosofia].

Os depoimentos dos professores revelaram que os cursos de formação continuada promovidos pela SEE-SP não têm provocado mudanças no trabalho pedagógico em sala de aula.

No âmbito das escolas da rede pública estadual, a formação continuada era realizada nas horas de trabalho pedagógico (HTPCs). O professor coordenador pedagógico era o principal responsável pela articulação do trabalho pedagógico, dando suporte ao professor e promovendo a formação em serviço dos mesmos. No entanto, não havia como critério para exercer a função (capítulo 3) exigência de formação específica no campo da pedagogia. O depoimento abaixo ressalta o quanto a falta de formação específica prejudica o desempenho da função.

Eu tenho algumas deficiências que eu realmente estou buscando, estou aprendendo como lidar com elas, então eu acho que há uma necessidade mesmo de um conhecimento maior na área pedagógica, como minha formação é matemática, parte estatística, eu estou trabalhando muito nessa área, então eu tenho um pouco de deficiência no trato com os professores, mas é compensado de outras maneiras. Alguns professores, a outra coordenadora, todos me ajudam nessa minha deficiência, mas eu tento suprido em termos de organização, que era o problema que o período estava enfrentando, estou tentando organizar essa parte, lógico que uma vez organizada, a parte pedagógica vai ter que ser trabalhada, ou vou ter que buscar os recursos para eu poder me atualizar e poder saber como lidar com isso. Não estou sentindo falta nesse momento porque tem muita coisa para fazer, mas vai chegar o momento que realmente eu vou precisar mesmo dessa parte, desse conhecimento. [Prof Adalberto - PCP].

Quem assim se manifestava era o professor coordenador da escola “A”, licenciado em matemática e com um curso de Administração de Empresas inconcluso. No dia-a-dia, segundo seu relato, direcionava seu trabalho conforme o conhecimento adquirido nessas áreas, priorizando o burocrático. E de fato uma professora da escola reclamou dos HTPCs: “Aqui, infelizmente a gente perde muito tempo preenchendo estas fichas” [Profª Júlia - Física].

Sobre a desvirtuação da função de coordenador, Roman<sup>72</sup> (2001) ressalta que isso faz com que o professor coordenador pedagógico acabe tendo muito pouco de professor, de coordenador e muito menos de pedagógico.

---

<sup>72</sup> ROMAN, M.D. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo, SP. 2001

Desta forma, um professor da escola “B” explicou como são as HTPCs, tempo que deveria propiciar a formação em serviço dos professores, naquela escola:

O que é, o que são as reuniões de HTPC? Salvo melhor juízo, algumas que eu participo, são reuniões de avisos do que vai acontecer e, nada de estudo, nada mais profundo sobre este assunto ou qualquer outro assunto. Só chorar lamúria: “aí eu tive essa experiência detectável com tal sala...” e, não se chega a uma conclusão. [Prof Honório - Filosofia].

Também foram significativas as respostas sobre a responsabilidade pela própria formação:

Hoje, opções temos, n opções, mas ele (o professor) quer ter opção de escolher, de pagar, escolher e fazer o curso que ele sente necessidade pra ele se especializar, acho que o governo, não há necessidade dele vir e falar, eu “dou essa opção de graça, pra você fazer nas férias ou no recesso”. [Profº Adalberto - PCP].

Salvo, os nossos vários, os nossos professores aqui, que buscam por conta própria, um curso, uma leitura, um debate, um seminário, alguma coisa do tipo para se interar das novidades sobre inclusão, mas precisaria mudar tudo! [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

O discurso oficial tem se apropriado de questões relevantes sobre a educação democrática e, na retórica sobre a formação em serviço dos “professores reflexivos” dissimula toda uma gama de questões políticas e problemas estruturais do sistema educativo, ignorando condições de trabalho e formação docente (POPKEWITZ, 1998 - grifo meu). Então, o que se tem evidenciado na formação dos professores é a substituição dos cursos de formação como espaços de produção do conhecimento, deslocando-se o referencial de qualificação profissional, para qualificação do indivíduo pela valorização das competências. De acordo com essa concepção, o trabalhador deve ter um conhecimento genérico e amplo para se adaptar a um mercado de trabalho flexível, além disso deve com os próprios meios buscar sua formação continuada. Assim, o Estado tem investido em programas de educação continuada, negligenciando a formação profissional geral básica dos professores,

suas condições de trabalho (incluindo salário) e aspectos estruturais do sistema escolar como condicionantes decisivos para a melhoria do ensino nas escolas.

Nóvoa (1997) ressalta que a formação do professor “não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25). Ele propõe a formação de professores em três dimensões: a pessoal, que significa produzir a vida do professor articulando os processos de autoformação e a troca de experiência e saberes docentes; a profissional, ou seja, produzir a profissão docente por meio dos saberes da experiência com os saberes da educação e da pedagogia; e a organizacional:

Para formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1997, p. 29).

Marilena Chauí (2001), no livro “Escritos sobre a Universidade”, discute a crise das universidades brasileiras; faz uma avaliação do papel da Universidade, avaliação esta, que pode ser estendida a todos os cursos superiores que formam professores:

Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material, quanto na produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino reverteu seu sentido e finalidade - em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. (p. 46).

Conforme Nóvoa (1999), nos programas de ação política e nas reformas educacionais, o professor está no centro das preocupações,

ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização (p.11).

Pela importância estratégica da profissão, o professor deveria passar por um processo formativo inicial dos mais exigentes e completos, que articulasse teoria e prática educacional, formação geral e formação pedagógica, conteúdos e métodos. Contudo, a centralidade dos professores nas políticas de valorização do magistério tem ficado só no discurso e no papel, não tem sido reconhecida na prática.

#### **4.2.2 Formação para trabalhar com alunos com deficiência**

“A gente vai pela espontaneidade (intuição), e se deu certo eu continuo aplicando, mas não tem nenhuma fundamentação teórica”. [Prof. Honório - Filosofia].

Conforme os resultados levantados pelos questionários e entrevistas, no total de 13 professores participantes da pesquisa, somente dois tiveram algum conhecimento, na sua formação, no campo da educação especial. A professora de Educação Física, no questionário, respondeu ter no seu curso de graduação, uma disciplina que tratava da educação física para “portadores de deficiência”, mas “apenas um pequeno conhecimento a respeito de algumas deficiências” [Profª de Educação Física], e quando lhe foi perguntado sobre como ela avaliava o curso pensando em sua prática pedagógica e no aluno com deficiência, a professora escreveu: “mínimo de informação”. A outra professora é a Profª Aimê, que fez um estágio na APAE, no magistério, contudo, o conhecimento adquirido, segundo ela, foi mais focado na Síndrome de Down. Os demais professores responderam que não tiveram nem na sua formação inicial, nem na sua formação continuada, conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos com

deficiência, apenas algumas informações sobre legislação, conforme os excertos abaixo:

Não, em nenhum ano no decorrer do curso, não existiu nenhuma disciplina específica sobre o aluno com deficiência. Praticamente não leio nada sobre esse assunto. [Profª de História].

No curso de licenciatura, não. Às vezes na aula de psicologia a professora falava alguma coisa, mas naquela época os alunos (deficientes) ainda ficavam separados, eu terminei a faculdade em 1994, até 1994 ainda não tinha muita inclusão, às vezes a professora de psicologia falava, a gente comentava, mas praticamente ninguém tinha aluno especial na aula, na sala regular. Aí, nas aulas de legislação se falava sobre inclusão, mas na aula de legislação só se falava de legislação. Fiz pedagogia com ênfase em administração escolar, mas não se falava nada sobre os alunos com deficiência, não. [Profª Alice - Física e Matemática].

Anos de mil novecentos e oitenta e sete até noventa, isso não era uma preocupação. Nesses dezoito anos pegando a terceira Diretoria de Campinas que seria uma parte que nós tivemos da gestão e depois a de Capivari, nós nunca tivemos; soubemos pela televisão, por cartazes, mas nada, vi um dicionário pra surdos, que estava em cima da mesa da coordenação, mas esse dicionário ficou lá na mão do coordenador, e aquilo que o governo falava de inclusão, é uma preocupação da gente, pois há uma propaganda televisiva dizendo que pode vir para escola, mas não foi dado nada. [Prof. Honório - Filosofia].

Os professores participantes da pesquisa lembraram que até 1998 a educação especial não era objeto de estudo na maioria dos cursos de graduação, mas a Profª de Geografia, formada em 2001, respondeu no questionário que no seu curso de graduação, “se é que foi discutido, foi tão pouco, que nem me recordo” [Profª de Geografia]. O Prof. Adalberto, formado em 2003, afirmou que “nós não temos isso na faculdade, na minha formação eu não tive, ou se aconteceu foi muito pouco que não influenciou em nada [Prof. Adalberto - PCP]. E a Profª Júlia, que concluiu uma de suas graduações em 2006, disse: “A gente estudava as leis, sobre legislação falava, mas a parte de didática mesmo, essa parte de como trabalhar, não, direcionada a isso, não!” [Profª Júlia - Física].

Então, para educação especial, na formação inicial pouco se tem oferecido, pois, conforme Prieto (2003), o MEC tem poder restrito sobre as Instituições de Ensino Superior particulares, não tendo como exigir que cumpram as orientações previstas nas diretrizes no que tange a perspectiva de formação.

Essas instituições são responsáveis por uma parcela significativa dos cursos de formação de professores no âmbito do estado de São Paulo. Assim sendo, os poucos cursos que oferecem formação em educação especial, segundo Glat e Pletsch (2004)

em sua maioria seguem o modelo tradicional de formação especializado e segregado, com orientação clínica, tal como o adotado na Educação Especial dos anos 70, com pouca ênfase sendo dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para a questão da educação inclusiva como fenômeno complexo e atual. (p.4).

Ainda que a Resolução SE 32 de 23/05/2007, art 1º estabeleça como obrigação do estado:

- I- efetivar ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- II - oferecer aos professores, recursos teóricos e técnicos apropriados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais da rede estadual de ensino;

Segundo os professores, a pouca informação sobre o processo de ensino e aprendizagem da aluna com deficiência auditiva foi adquirida na troca de experiências com os pares e algumas leituras individuais. Uma professora relatou: “minha experiência só tem como referência minha irmã e meu sobrinho que são surdos” [Profª de Arte]. Outra professora disse que, “as informações que obtive (as poucas) foram através de revistas da área de educação, textos que chegam até nós sobre o assunto” [Profª Alice - Matemática e Física].

Os professores das duas escolas não possuem formação e nem informação para reconhecer as necessidades educacionais dos alunos com deficiência física e auditiva, tanto que nas respostas dos questionários e nas entrevistas, com exceção da professora de Educação Física, ora manifestavam que os alunos com deficiência estavam perfeitamente inseridos na sala de aula e que não tinham dificuldades para aprender, ora atribuíam as dificuldades de aprendizagem à falta de interesse dos mesmos e até ao “gênio (temperamento do

aluno)” [Profª de Matemática]. Uma declaração que causou impacto foi da professora de Artes, que em resposta a como desenvolvia o seu trabalho em sala de aula com o aluno com deficiência, falou: ”Normal, pois o aluno é deficiente físico (paraplégico) e não tem dificuldades para realizar as atividades”. Ora, Artes, não é uma das disciplinas que exige habilidade motora e desempenho físico para realização das tarefas?

Na escola “A”, a aluna Melissa, que é surda, segundo os professores, não apresentava problemas de aprendizagem: “É muito tranquilo com a aluna deficiente auditiva, pois ela faz leitura labial muito bem, além de não ter dificuldades de aprendizagem na minha disciplina” [Profª de Matemática].

Eu sei assim, que ela tem muita facilidade na parte de matemática, eu dou aula de física e na parte de conta e raciocínio, eu acho que ela tem facilidade, mas também é porque ela tem uma colega que passa tudo para ela nos mínimos detalhes, porque eu mesma esqueço que ela está lá, que ela está lá eu vejo, mas que ela está lá e tem problema. Ela vai bem, dá de dez a zero em relação a muitos alunos que são normais ali. [Profª Júlia – Física]

No entanto, não é isso que a aluna Melissa relatou: “Eu tenho dificuldade para entender professores. Eu não entendo nada matérias. O professor eu não falo muito. A professora Matemática só!” [Melissa - DA]. Conforme o relato da aluna, ela interagiu pouco com os professores e só conseguia fazer a leitura labial da professora de Matemática que lecionava olhando para ela.

Lima (2006) ressalta que os professores devem saber informações gerais sobre a trajetória histórica das idéias sobre a deficiência, que compreendam o contexto sócio-histórico da exclusão e da proposta de inclusão; “que tenham um domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de interagirem com elas, obtendo assim, subsídios para atuarem pedagogicamente” (LIMA, 2006, p. 122) e que o professor não tem que saber *a priori* tudo sobre deficiência, mesmo porque as deficiências são dinâmicas, bem como as ciências pertinentes a esse campo, que progressivamente ampliam a sua compreensão sobre o tema, que o “aprofundamento deve decorrer, inicialmente, da necessidade que a prática na

sala de aula impõe, das demandas concretas de alunos que já estão inseridos nela” (p. 122).

Uma resposta recorrente nas entrevistas e nos questionários, foi que: “Esses alunos com deficiência, não os impede de interagir com os demais, mas não acredito que os alunos com deficiência mental consigam um bom e adequado aprendizado numa sala regular” [Profª de Matemática].

Os professores entendem que somente o aluno com deficiência intelectual é que necessita de atendimento educacional especial; somente ele requer dos professores ações que garantam sua aprendizagem por não poder se beneficiar das condições comuns de ensino, por isso, numa concepção equivocada, disseram que os alunos com deficiência física e auditiva estavam perfeitamente inseridos na escola.

Os PCPs também tinham a mesma concepção que os demais professores em relação às necessidades educacionais dos alunos com deficiência: “a aluna deficiente auditiva é oralizada, ela tem comunicação, dá para ela levar, eu acho que ela é um problema menor que nós temos” [Profª Aimê – PCP]. E o PCP da outra escola respondeu o seguinte, quando lhe foi perguntado com que frequência os professores vinham solicitar apoio técnico-pedagógico para o trabalho com os alunos com deficiência.

Especificamente sobre esses três alunos que nós temos com deficiência, realmente, nunca vieram falar, até porque a menina que tem deficiência auditiva ela tem um relacionamento na sala quase que normal, o cuidado é que precisa ter é o direcionamento pra falar com ela, até em termos de colegas, em termos de professores, ela não tem dificuldade nenhuma, não apresenta dificuldade nenhuma, isso é até visto nas notas que ela tem em sala de aula, então ela não apresenta dificuldade, tem boas notas, acompanha perfeitamente todo desenvolvimento da sala, participando ainda. [Prof. Adalberto – PCP]

Dessa forma, sem formação e informação sobre a educação das pessoas com deficiência, os docentes utilizam práticas espontâneas, na base do acerto e erro, “mas enfim a gente vai pelo espontaneísmo, e se deu certo eu continuo aplicando, mas não tem nenhuma fundamentação teórica” [Prof Honório - Filosofia].

### **4.3 Trabalho Pedagógico no contexto escolar**

O trabalho pedagógico, nesta pesquisa, compreende o trabalho desenvolvido pelo professor coordenador pedagógico e pelos professores no que tange ao planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem para a inclusão dos alunos com deficiência e dos demais alunos, em classes comuns, no ensino médio.

#### **4.3.1 Planejamento do processo de ensino e de aprendizagem**

##### **4.3.1.1 Construção do Projeto Político-Pedagógico**

“Nós trouxemos o corpo de bombeiros para ensinar primeiros socorros, eu trouxe o pessoal para fazer palestra sobre drogas, e com a psicóloga falamos de motivação e conflitos”. [Profª Aimê – PCP].

A legislação prevê que a escola trace o seu próprio caminho educativo conhecido como projeto político-pedagógico (PPP). A LDB/96, no inciso I do artigo 13 e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) afirmam a necessidade de uma proposta escolar autônoma, ressaltando a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes, para estimular a autonomia da escola.

Segundo Veiga (2003),

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem

desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (p. 275).

Nas duas escolas pesquisadas, os coordenadores pedagógicos disseram que “participaram parcialmente da construção coletiva do projeto político-pedagógico” [Prof Adalberto; Prof<sup>a</sup> Aimê - PCPs], justificando que quando assumiram suas funções, o documento já estava pronto: “Quando eu passei para a coordenação já estava feito, então não cheguei a participar” [Prof. Adalberto - PCP].

Os professores que atuavam em sala de aula, afirmaram que não participaram, ou que participaram isoladamente.

Nós não temos projeto político-pedagógico, tem um documento que a gente chama projeto político-pedagógico, mas que não foi projeto, na questão de você elaborar alguma coisa, para acontecer no futuro e depois mensurar; político muito menos, porque a escola não sabe quem é sua clientela, não abre caminhos democráticos de participação e muito menos pedagógico, porque como eu acabei de dizer a gente não avaliou e não sabe aquilo que, eu sei mais ou menos porque eu mensuro, mas sentar e discutir alguma coisa formal por parte da escola, não.[...] Buscando uma democratização na gestão, nós não temos isso na escola. Infelizmente. Assim eu fui chamado pra fazer isso, é claro que eu coloquei algumas coisas que eu achava considerável, mas eu isoladamente, porque sabiam que eu gostava de fazer projetos, mas nós não temos. [Prof. Honório - Filosofia].

A professora coordenadora falou sobre a pauta do replanejamento, no momento destinado a retomar e discutir o PPP com a equipe escolar no segundo semestre de 2007:

No primeiro momento, nós fomos para um sítio, nós tivemos uma palestra com um psicólogo, e nós falamos sobre motivação, sobre conflitos, nós trabalhamos toda essa parte onde o professor tem mais problema. Nós trouxemos o corpo de bombeiros para nos ensinar primeiros socorros, porque nós temos alunos aqui epiléticos, nós temos alunos aqui que sofrem convulsões, a maioria dos professores não tem conhecimento, não sabe como lidar, não sabe como fazer, então eu trouxe o corpo de bombeiros e eu trouxe também, o pessoal para fazer palestra sobre drogas. Então, falar de drogas sob o ponto de vista legal, familiar, social e todos os aspectos, e no aspecto biológico, dos malefícios. Foi maravilhoso! Eles amaram, sabe, aquela coisa bem gostosa, carinhosa, com café, então, nós fizemos assim uma valorização, e ao mesmo tempo proporcionamos conhecimento que eles nunca tiveram. [Prof<sup>a</sup> Aimê - PCP].

Os assuntos abordados, conforme a exposição da professora coordenadora, são importantes para a rotina do professor em sala de aula e da escola, contudo, não foi priorizada a reflexão coletiva sobre a identidade da escola, sua política, os interesses, aspirações, dúvidas e expectativas da comunidade escolar.

A partir da fala dos professores, e da leitura do documento do Projeto Político-Pedagógico da escola “A”, este estudo pôde inferir que nas escolas pesquisadas o PPP cumpria função burocrática, pois não expressava a reflexão do trabalho realizado pelo conjunto da escola, era apenas um documento e não um projeto em construção que deve ser retomado, avaliado e reconstruído periodicamente. No documento projeto político-pedagógico da escola “A” em nenhum momento havia referência aos alunos com deficiência, e o da escola “B”, segundo a coordenadora pedagógica, fazia alusão “da legislação, da proposta legal da inclusão” [Profª Aimê-PCP].

Como foi visto no capítulo 1, a partir dos anos 90, o Banco Mundial (BIRD) adquiriu expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras (FONSECA,1999). Por conta da política educacional preconizada por esses agentes internacionais, como “escola democrática”, “escola cidadã”, “autonomia”, as escolas passaram a elaborar seus PPPs. Contudo, Hidalgo (2000) tem razão em afirmar:

Visto que autonomia não é dada, mas construída e que há de se levar em conta o sujeito como fator fundamental desse processo, não se poderá considerar que a autonomia venha acontecer no interior da escola pública a partir de uma estratégia ditada apenas por um grupo minoritário que detém o poder, com seus interesses privados (no caso, econômicos). Haverá possibilidade sim, caso seja construída a partir e dentro do próprio grupo de sujeitos que compõem a escola. (p.65).

Os professores coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa também relataram que, esporadicamente, a equipe gestora da escola se reunia para tratar de assuntos pedagógicos, e que a Supervisão de Ensino ia à escola, com mais frequência, para tratar das questões administrativas.

Houve visitas dos supervisores, mas apenas para conversas na área administrativa da escola, a parte pedagógica, a parte do funcionamento em termos de professor, de coordenador, não houve envolvimento nenhum, houve algumas reuniões sobre projetos que a Diretoria está recomendando para as escolas, nada além disso, então esse pouco tempo que estou na coordenação eu não senti o envolvimento da supervisão na parte de ensino, na parte de aprendizagem, na parte de estimular alguma coisa. [...] Os problemas, “chão de fábrica” mesmo”, chão da escola, não senti a presença deles. [Reunião] Com a vice- direção e direção esporadicamente. [Prof Adalberto - PCP]

A desarticulação dos diversos segmentos responsáveis pelo planejamento do processo de ensino e de aprendizagem da escola, resultou em um trabalho isolado, conforme destacou o coordenador pedagógico.

Isso acho que já vem de muitos anos, então poderia citar, o próprio professor, o isolamento dele em sala de aula. O professor chega, dá sua aula, o conteúdo que planejou, ele sai da escola vai embora ou vai em outra atividade. Ele está sozinho, com os recursos dele, ou os recursos que a escola promove, mas ele não está na escola, ele passa pela escola, mesmo ele sendo efetivo, ele não tem um momento onde ele vai se preocupar em preparar dinâmicas, preparar aula junto com outros, ou sozinho, procurando recursos, elaborando aulas diferentes, ele faz o que ele viu os seus professores fazerem, e o que ele acha que é o certo. [Prof. Adalberto - PCP].

Para que houvesse mudanças no trabalho pedagógico do professor, em sala de aula, seria preciso que o PPP da escola fosse construído efetivamente por todos envolvidos no processo (professores, diretores, supervisores, alunos e responsáveis pelos alunos), de forma que os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos delineados no projeto, fossem orientadores das atividades passíveis de realizar na sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que o trabalho coletivo se manifestaria nas decisões dos agentes (professores, diretores, supervisores, alunos e responsáveis pelos alunos), que por intermédio de um trabalho intelectual definiriam suas posições, e isso envolveria a aquisição de conhecimento, capacidade de análise crítica e escolha política em termos práticos para a sala de aula.

#### 4.3.1.2 Elaboração do plano de ensino

“Professor não é consciente daquilo que está produzindo, daquilo que está realizando na docência”. [Prof. Honório - Filosofia]

O planejamento do ensino aqui é entendido como os momentos em que os professores de uma mesma área de conhecimento se reúnem para pensar, coletivamente, sobre a realidade que irão atuar, o que implica conhecimento sobre essa realidade, seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas. Nas palavras de Balzan (2003)

isso significa dar prioridade ao planejamento como processo dialético, deixando para um segundo nível de exigência os planos, isto é, os documentos escritos contendo as principais conclusões a que se chegou através do processo de planejar (p.48).

Os professores revelaram que o planejamento como resultado de um trabalho coletivo, praticamente inexistiu em 2007, e que nos dias destinados especialmente a ele, com a presença de toda equipe docente, no início do ano e no início do segundo semestre, os assuntos foram focados no administrativo, no preenchimento de formulários padronizados, na escolha de conteúdos e pouco no pedagógico.

O planejamento e o replanejamento servem o seguinte: como preencher, agora não é mais tarjeta, mas é no computador, quais as implicações do diário correto, essas coisas que são propriamente burocráticas, então, você passa um tempão falando sobre isso. Esse ano o nosso replanejamento teve alguém que veio trabalhar um pouquinho o ego do professores, eu achei até interessante, porque uniu um pouquinho mais a turma enquanto professores, no espírito da equipe da escola, e falar da importância do professor [...] [Prof. Honório - Filosofia],

Outro momento para discussão coletiva do planejamento eram as HTPCs. Conforme constatado na seção anterior, os trabalhos conduzidos nas HTPCs não privilegiavam o pedagógico e, conseqüentemente, os professores

entrevistados, além de não realizarem o planejamento coletivo, eventualmente planejavam sua aula, segundo relato deles mesmos.

Aula-a-aula? depende da série, por exemplo, primeiro ano, eu estou dando aula no 1º ano desde 2001, todos os anos, é o terceiro ano! eu não faço mais, eu não faço mais porque eu já meio que, só de abrir o livrão eu já sei onde eu parei, o que eu vou continuar, eu já tenho vários exercícios extras, eu já tenho todo material que eu uso, todo ano eu vou colocando mais coisas, eu procuro mais coisas, mas não faço aula por aula, agora que nem do 2º ano que já fazia alguns anos que eu não pegava o 2º ano, esse ano eu peguei o 2º ano, dependendo da matéria que eu vou ter que trabalhar com eles, daí faço, aí eu faço, resolvo os exercícios, depende da necessidade, depende do conteúdo que eu vou estar trabalhando. [Profª Alice - Física e Matemática].

E um professor complementou:

Eu tenho planejamento de semana a semana no teleduc que é o que vamos dar em aulas presenciais e o ambiente é um apoio às aulas presenciais, mas eu desconheço professores que façam planejamento aula-aula, nessa escola específica. [Prof. Honório - Filosofia].

E quando foi perguntado como eram definidos os objetivos, selecionados os conteúdos, os instrumentos de avaliação, as metodologias, a professora respondeu:

Quanto ao planejamento, eu peguei aquele esqueleto da diretoria de ensino pela Internet, em seguida eu peguei o da escola, do professor o ano passado, comparei, então tinha algumas coisas, que não constava, eu olhei assim analisando o livro, pela quantidade de conteúdo, e achei muito interessante o que a Diretora falou, que é para colocar o essencial, privilegiar os conteúdos, isso eu achei muitíssimo importante, porque a gente começa colocar o que acha importante, e não dá tempo, principalmente em matemática, que nunca acaba, é um conteúdo que nunca acaba. E para física, para eu que estava começando, eu peguei o esqueleto da diretoria, tem alguma coisa que eu acrescentei, outros que eu deixei só assim como, para explicar e não se aprofundar, só para eles saberem, pelo menos, sobre o que se trata. E o replanejamento, eu acho que tinha que ser mais tempo direcionado para isto. [Profª Júlia - Física].

Conforme a resposta da professora, o planejamento era feito baseado em planos anteriores, no livro didático e no plano da diretoria de ensino. Dessa forma, as necessidades específicas especiais dos alunos com deficiência não eram previstas no plano do professor, conforme também constatado após leitura

dos planos. Somente no momento da entrevista, surgiu a idéia de investigar as necessidades dos alunos com deficiência. O professor comentou:

Esta nossa conversa esta me fazendo propor uma retomada de trabalho que já foi feito, que eu fiquei sabendo, pela professora E. M. que era coordenadora e professora de Educação Física, ela fez um trabalho sobre os níveis de acessibilidade na cidade, dos deficientes que tinham necessidades especiais para locomoção. Mas, especificamente, o que eu estaria pensando é fazer um fórum com os alunos para ver como eles tem percebido e se eles têm percebido essas eventuais necessidades, que precisam e que devem ser sanadas. [Prof. Honório - Filosofia].

A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades de ação coletiva enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Ensinar é um ato de comunicar-se, num dado momento, com alunos historicamente situados, para os quais há um projeto de aprendizado, o que pressupõe a intencionalidade do professor em ação objetivando a aprendizagem de seus alunos; no entanto, nas escolas pesquisadas, a improvisação que deveria ser uma prática esporádica acaba sendo “regra”. Balzan (2003) diz que “a tarefa é bem mais complexa: não se trata de apenas dar condições de planejamento, mas de se recuperar um conceito, de se reconquistar para uma idéia. Isso implica em estimular uma mentalidade de planejamento” (p. 49). Entende-se que se deve recuperar no professor a dimensão política, dimensão esta perdida nos anos 90 com as reformas educacionais que trouxeram de volta as concepções tecnicistas de trabalho na educação (capítulo 1), transformando o professor num técnico acostumado, principalmente, a executar e, pouco, a elaborar.

#### **4.3.2 Trabalho pedagógico na aula**

Conforme Tardif e Lessard (2005), a docência é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana”.(p. 8). Por isso, além de complexa é

interativa e está sempre em estado de tensão frente aos desafios impostos pela sociedade na qual vivemos, contraditória e também complexa.

Esse profissional que trabalha com a educação, talvez um dos processos mais importantes da vida, tem a responsabilidade do ensino.

O ensino é entendido, segundo Moran *et al* (2000) como um processo voltado à compreensão do mundo. Segundo os mesmos autores, no ensino “organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática)”.(p.12). Moran *et al* (2000) ressalta que ensinar é “um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria” (p.12).

#### **4.3.2.1 Centralidade no professor e no conteúdo**

“O professor fala, fala, fala, fala, não pára para explicação”.  
[Nádia - DA].

Os quatro professores entrevistados, que estavam na sala de aula, disseram transmitir os conteúdos das disciplinas as quais lecionavam, principalmente através da aula expositiva utilizando o livro didático, considerado, por eles, como peça importante no processo de ensino e de aprendizagem. A fala da Prof<sup>a</sup> Valéria apresentava essa situação:

A nossa educação é ainda aquela educação tradicional,[...], o nosso material é o livro, a nossa formação é ainda aquela que nós tivemos na faculdade[...] Nós temos o livro, e nos damos por satisfeitas por ter o livro, porque antes nem livro tínhamos, precisava melhorar a formação profissional mesmo e ter outros materiais além do livro. Eu preciso explicar a matéria, então é uma aula expositiva, não tem outro jeito, e qual o material que tem em sala de aula além do livro? O giz e a lousa, só! e a minha voz enquanto eu puder falar, porque na hora que eu não puder falar mais, então nem aula expositiva, porque ao mesmo tempo que você está explicando tem que interromper para pedir silêncio, parar aquele que está conversando lá no fundo, então é isso. [Prof<sup>a</sup> Valéria – Língua Portuguesa].

Todos os alunos com deficiência também reclamaram da centralidade do professor na sala de aula. A aluna Nádia ressaltou que durante as aulas os professores não estabelecem uma relação dialógica, ora ficam na lousa, ora na preleção:

A professora de matemática, não explica, só fica na lousa, normal. O professor fala, fala, fala, fala, não pára para explicação, todo mundo dormindo, só eu.[gesto mostrando que está prestando atenção] Ai! Não dá pra entender! [Nádia- DA].

O Afonso tinha essa mesma queixa e arriscou uma sugestão de como a aula expositiva poderia ficar mais interessante e dinâmica:

Acho que não é só ficar prendendo na sala de aula, eles deveriam sair, lá tem sala de vídeo, poderia passar um vídeo, passar um DVD, mas não, tem professor ele fica só lousa, lousa, lousa, lousa, isso cansa o aluno e o próprio professor. Tem a pracinha, a gente podia sentar lá, podia dar aula ali, mas tem professor que não, lousa, lousa, cinquenta minutos de aula e ele fica na lousa, sai um pouco daquele ritmo, eu acho assim...[Afonso-DF].

Afonso propôs a ampliação do espaço de aprendizagem e uso de outros recursos além do giz e a lousa, contudo, conforme Saviani (1996), na perspectiva de uma concepção pedagógica crítica,

não existe preferência por determinadas técnicas de ensino e condenação a outras. É possível transformar a aula expositiva numa técnica de ensino dinâmica e capaz de dar ao aluno a oportunidade para o desenvolvimento da reflexão crítica, da criatividade e da curiosidade científica" (p. 35).

Mas, para o professor desenvolver uma aula assim, e fazer uma leitura crítica do conteúdo do livro didático, ele tem que ter domínio sobre o conhecimento teórico do componente curricular para o qual leciona articulado com o pedagógico, saber mobilizar esses conhecimentos com criticismo e, sobretudo, ter condições objetivas para desenvolver sua aula. O ensino seriado, salas numerosas, espaço e duração de aulas controladas, falta de recursos materiais, formação precária, também são impedimentos para o professor ensinar, como abordado anteriormente.

Então, se o professor não dispuser dos elementos acima citados, a aula pouco mudará, pois ficará restrita à transmissão de conceitos abstratos e pouco se aprenderá de forma empírica. Os depoimentos dos professores mostraram essa preocupação:

As coisas são muito na verbalização, e nisso eu estou imaginando que ele deve ter sido capaz de perceber o conceito, ele deve ter sido capaz de ter visto que o conceito foi aplicado, e daí, para verificar se é realmente : “então me diga, por favor, um outro exemplo”, para que ele trace uma analogia, ou sínteses, ou que ele trace alguma coisa muito parecida, acho que é muito difícil. Alguns conseguem. [Prof. Honório-Filosofia].

Assim, o aprendizado ficava limitado ao componente de retenção de conceitos: o professor descreve o conceito, o aluno anota e repete na prova.

No decorrer do semestre, por exemplo, se eu tirei nota vermelha, na outra aula eu já tenho a recuperação, aí ele explica, se é duas aulas ele explica uma aula e dá prova na outra, agora se não é duas aulas, ele dá o que tem que estudar em casa, você estuda em casa, na hora que você chega faz a prova. [Afonso – DF].

Conforme as respostas dos alunos entrevistados, a aula expositiva era marcada não pelas perguntas dos alunos ou pelos interesses dos mesmos, mas pela seqüência dos conteúdos. Esse ritmo pode ser entendido como a expressão do saber pronto a ser transmitido, cuja lógica assenta-se no conhecimento acabado. O Afonso disse que,

a maior dificuldade para entender o conteúdo é a rapidez que eles explicam, principalmente o meu professor de matemática, quando você está entendendo lá um pedaço da explicação, ela já terminou de explicar, aí você tem que pedir pra voltar, ela volta, mas já não é mesma coisa, aí ela volta mais rápido ainda, então na rapidez, na hora que você vai tirar a dúvida daquele conteúdo ela já está no outro bem mais adiantado. [Afonso-DF].

Três professores disseram que gostariam de mudar a dinâmica da aula, e se mostraram preocupados em articular teoria à prática, mas a professora Júlia explicou que não tem conhecimento para isso:

Eu tenho vontade de trabalhar experiência, principalmente com os 3ºs da manhã, que eles são ótimos, você explica assim, claro que tem um ou outro que não

acompanha muito bem, a maioria é excelente, só que eu não sei, eu não tenho aquele pé no chão. Primeiro, eu não sei qual material vai substituir para eu poder pedir para eles trazerem, apresentar em sala, eu não tenho aquele pé no chão para isso; segundo, por causa do conteúdo, se dá uma diferença, se não dá certo na primeira, não dá do jeito que a gente quer, o professor é que vai direcionar, não deu certo aqui, por que será? O que está faltando? Eu preciso disso para eu poder direcionar a aula, então eu acho assim: por falta de material, se eu tivesse material e manual, eu até encararia, para eu fazer em casa primeiro, e aí eu acho que eles iam aprender bem mais. [Profª Júlia - Física].

Essa perspectiva tem o seu lugar na prática docente em função do modelo de formação, mas não decorre unicamente disso. Existia a cobrança exacerbada das autoridades escolares e governamentais quanto ao cumprimento do currículo prescrito. Todos os depoentes mostraram preocupação em cumprir o plano de ensino.

O ano passado, matéria dos 1º anos nós conseguimos cumprir o conteúdo todo e até adiantamos alguma coisa, eu só tinha 1º de matemática e física, de matemática eu consegui cumprir tudo, de física não deu pra dá tudo, porque poucas aulas, muitas caíram assim de quinta e sexta que eu tinha aula, teve muito feriado, então de física eu não consegui cumprir o ano passado, de matemática eu consegui, mas acho que a gente vai conseguir cumprir, aos trancos e barrancos mais vai (risada nervosa). [Profª Alice - Física e Matemática].

A professora Júlia tem essa preocupação, e na sua fala ficou evidente a contradição entre o que é aprendido na teoria, na academia, e o que é vivenciado na prática, no âmbito da sala de aula.

O que acontece é que eles querem que a gente trabalhe o construtivismo, só que a gente tem que ser tradicional também, e o que é ser tradicional, você tem que passar o conteúdo, então não adianta falar: olha, você vai aprender, você que vai montar o seu raciocínio, tudo bem, até entendo que o aluno é que tem que construir o conhecimento dele, mas ele tem que ter conteúdo, então tem que **encher** o aluno de conteúdo, porque conteúdo nunca acaba. Por mais que você se forme você sempre tem alguma coisa que você vai aprender. [Profª Júlia – Física].

O professor que dá ênfase ao acúmulo de conteúdos e informações não permite que os alunos estabeleçam a relação entre os conteúdos e os seus saberes e interesses, isso resulta, no máximo, na aquisição de informação, não de conhecimento.

Para Aquino (1996),

o papel da escola passa a ser o de fermentar a experiência do sujeito perante a incansável aventura humana de desconstrução e reconstrução, no campo do pensamento, dos processos subjacentes à realidade dos fatos cotidianos, na incessante busca de uma visão mais dilatada de suas múltiplas determinações e dos diferentes pontos de vista sobre eles. Isso, a nosso ver, define o conhecimento em seu sentido último (p.97).

O conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem significativa. Segundo Moreira (2003), “essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende” (p.2). Conforme essa teoria, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos; portanto, se quisermos promover a aprendizagem significativa, será preciso averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, caso contrário, os alunos não conseguirão reconhecer, nos conteúdos, o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade; ou seja, não conseguirão fazer a síntese do aprendido com o já experimentado. Foi o que relataram a aluna Nice e a professora de matemática:

Difícil, porque não gosto da escola [risos], ai não sei porque...é um lugar chato, nunca parei para pensar sobre isso, simplesmente eu falo que ele é chato porque você passa horas sentada aprendendo, sendo que muitas coisas você não vai por, por exemplo, no seu trabalho, no seu dia a dia, são coisas sem nexos, não tem sentido, matemática mesmo, a maioria das contas que eu aprendo eu não vou passar mais para frente, eu não vou precisar daquilo no meu futuro, então eu acho muito absurdo. [Nice – DF].

Aí, eu falo, falo de matemática e eles olham para minha cara e dizem: “onde é que eu vou usar isso”, essa é a pior pergunta, eles sempre fazem essa pergunta, sempre, toda vez que você muda de conteúdo, eles olham pra sua cara e perguntam “onde é que eu vou usar isso”. Muitas coisas eu consigo mostrar onde eles vão usar, mas têm umas coisas que eu até falo, mas está muito longe do que eles imaginam, então assim está bem difícil. [Profª Alice Física e Matemática].

Outra questão importante é sobre a manutenção de um modelo pedagógico autoritário e disciplinar em sala de aula, dificultando as interações sócio-afetivas (TARDIF; LESSARD, 2005). O professor é colocado como o

principal, se não o único, responsável pelo funcionamento da classe. Essa situação é reforçada tanto pelos diretores que exigem dos professores o controle da sala, quanto pelos pares que vivem a mesma situação e não buscam solução juntos. O professor acredita que se conseguir o controle disciplinar os conflitos em sala de aula serão menores. Daí a busca sistemática para manter a ordem na classe. Então, existe uma linha tênue entre instaurar uma ordem coletiva para promover a aprendizagem e limitar o aluno na interação com o grupo. Veja o comentário da professora Júlia:

Antes de você fazer uma experiência, pelo menos eu sou assim, eu converso muito com a sala por causa do barulho, indisciplina, no caso: “então, olha, nós só vamos trabalhar em grupo se vocês se comportarem, se vocês souberem falar baixinho”. Inclusive você disse que a sua pesquisa está direcionada para o ensino médio, mas eu peguei a 7ª série de matemática eu já estou trabalhando isso com eles, falaram para mim que é uma das melhores salas daqui, tudo bem, só que são falantes, e eu acho que a conversa atrapalha, eu já estou conscientizando eles: “se vocês aprenderem a conversar baixo, não é para ficar mudo, a gente vai fazer um jogo em sala de aula”. [Profª Júlia – Física].

Será que a 7ª série não é a melhor sala porque interage mais? Será que o professor, para ter um relativo controle da sala de aula, não exacerba na autoridade? O professor, investido de uma autoridade institucional, muitas vezes confunde e transforma esta em abuso de poder e excesso de autoritarismo, não permitindo um clima propício à aprendizagem.

Por fim, todos os professores entrevistados comentaram sobre o desinteresse dos alunos, centralizando os problemas de aprendizagem neles (nos alunos) e nunca no trabalho desenvolvido por eles mesmos. A professora Alice atribuiu as dificuldades da aluna Nádia, que escuta parcialmente com auxílio de aparelho e não tem domínio da Libras, a problemas de comportamento e desinteresse.

Bom, no segundo bimestre, eu tive bastante problema com ela, ela estava mais afastada no fundo da classe, ela estava meio distante, então, a gente conversou com a coordenadora e a diretora no conselho de classe se não seria interessante trocá-la de classe, ela não está numa classe muito boa. A coordenação conversou com ela e ela falou que não queria trocar de classe porque tem as colegas lá. A coordenadora conversou bastante com ela. Ela falou que ia tentar vir pra frente, prestar mais atenção; ela realmente veio pra frente, agora parece estar prestando mais atenção, não está dormindo na aula, teve muitas aulas que ela ficou só dormindo. A gente falou com a

coordenadora, para conversar com ela para saber por que ela estava dormindo. Agora sim, a gente precisa prestar atenção, ela pediu para gente prestar atenção, se ela começasse cair de novo, porque ela prometeu, melhorou um pouco, ela melhorou o comportamento, pelo menos não está disperso, ela está tentando prestar atenção, que já é muito, porque antes ela não estava nem fazendo isso. [Profª Alice - Física e Matemática].

Todavia, antes de recriminar os alunos pelo desinteresse em sala de aula, a professora Alice refletiu e trouxe a realidade da escola pública estadual:

Eu acho também que a escola é muito desinteressante para eles, porque aí fora tem um mundo inteiro de informações visuais o tempo todo, computador, tudo o que você pode imaginar. Eles chegam na escola, e eu estou no giz, lousa e saliva. [Profª Alice - Física e Matemática].

Ainda assim, a professora não cogitou que o desinteresse e as dificuldades de aprendizagem dos alunos em geral poderiam ser em decorrência da maneira como desenvolve sua aula.

As aulas expositivas centradas no professor, dissociadas da realidade do aluno, desarticuladas da vida, do trabalho, evidenciaram que a atuação dos professores investigados era a de um técnico que aplicava, na sua prática, um conjunto de conhecimentos, considerados inquestionáveis, verdadeiros, sem a preocupação com o contexto.

#### **4.3.2.2 Práticas pedagógicas discriminatórias**

“Porque ao invés deles explicarem para classe toda, eles só explicam para aquele grupinho”. [Nice - DF].

Na aprendizagem interferem os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Esses aspectos, tão importantes para o aprendizado do aluno, estão cada vez mais complicados em uma sociedade onde a lógica é a competição e o individualismo.

Os professores entrevistados disseram que passavam a maior parte de sua aula mediando conflitos, isto quando eles próprios não estavam envolvidos também em um, conforme os relatos dos alunos entrevistados. Então, não era só complexa a relação aluno-aluno, mas a relação professor-aluno era também marcada por conflitos e práticas discriminatórias. Uma aluna contou:

A professora de matemática tem o costume de falar só para turma lá da frente, eu estudo lá trás, então, eu não entendo, não dá para escutar muito bem, também porque ela é assim, grudada com as meninas da frente, ela tem uma certa amizade com as meninas lá da frente, ela explica mais pra elas, elas são meninas de ouro [ênfase] assim dizendo, eu não gosto delas! [riso], e não é só eu que penso assim, não, a maioria da turma pensa a mesma coisa, as minhas colegas lá mesmo, que ficam lá no fundo comigo, elas falam, ah! Ela só explica pra turma da frente. Acontece, acontece bastante [a mesma coisa com outros professores], professor de português, inglês, há, não tanto [sente dificuldade], eu entendo bastante, mas que incomoda mesmo, porque ao invés deles explicarem para classe toda, eles só explicam para aquele grupinho, isso me irrita, eles deviam falar um pouco mais alto para todo mundo escutar. [Nice-DF].

As práticas discriminatórias decorrem principalmente porque o professor não abandonou a idéia mítica de aluno-ideal:

Então eu queria que eles fossem mais colaborativos, que eles pudessem ser construtores do conhecimento, e também ajudassem na tarefa que eu tenho na minha disciplina específica, que eles me ajudassem também com temas, que eles fossem mais participativos, criando um ambiente de colaboração, que eu não tivesse que ficar falando “olha aluno, responda”, mas, por exemplo num fórum de discussão, eles respeitassem a opinião dos outros, argumentar, cobrassem de quem não está falando uma posição, que mudassem de posicionamento, se tivessem argumentações propostas por outras pessoas que fossem diferentes. Assim, eu ficaria felicíssimo se alcançasse isso. Por quê? Por que a partir do momento que eles comessem a ter essa estrutura, vamos dizer, assim, dialética, de uma coisa levando a outra, levando a contradição que gera, o que não é difícil de acontecer, mas tanto na sala de aula, quanto nos ambientes virtuais, eu acho que eles seriam, vamos dizer assim, verdadeiros protagonistas. Então, eu bato muito, falo “não responda eu não sei”. Isso cansa, cansa. [Prof. Honório-Filosofia].

Esse aluno interessado, colaborativo e autodidata como cita o professor em uma outra passagem da entrevista:

Eles (todos os alunos) deveriam ter um postura de auto-didatismo, quer dizer, o professor falou, então eu vou correr atrás, vou na Internet, na biblioteca pública, vou complementar e vou trazer perguntas” [Prof. Honório-Filosofia].

Este não é o aluno que todos os professores gostariam de ter? É muito difícil supor que o educando disponha desses pré-requisitos sem que o professor crie condições para que o aluno presentifique-os. Conforme Aquino (1996):

Crianças e jovens, por incrível que pareça, são absolutamente ávidos pelo conhecimento, pelo convite à descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que sejam convocados e instigados para tanto. Tudo depende, pois, da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse microcosmo que é cada sala de aula. Entretanto, a tarefa é intrincada, pois pressupõe sempre um recomeço, a cada aula, cada turma, cada semestre (p.96).

Charlot (2006) diz que “se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno” (p.15). Embora aluno e professor tenham a responsabilidade compartilhada no ato de aprender, veja o depoimento do aluno sobre o incentivo para o estudo além da aula:

Estudo de vez em quando, quaaaaaase de vez em quando. Então esse de vez em quando é quando eles passam lição. Normalmente porque eu faço DP [dependência], eu furo uma aula então naquela aula eu faço. Aí não tem nada pra fazer, eu faço. [Afonso – DF].

Na fala de Afonso, fora da aula ele estuda de vez em quando, e é também de vez em quando que o professor passa lição, além da aula. Então, não basta o professor desejar que o aluno aprenda, é preciso estimular nele a vontade de aprender.

Sobre os alunos com deficiência, embora a maioria dos professores tenha dito que não realiza nenhuma prática diferenciada:

Então, um trabalho diferenciado com ela, na realidade, não faço, mesmo porque a deficiência auditiva dela, não é tão... grave, ela escuta um pouco, e ela tem dificuldades que são mais antigas do que isso, e eu ainda não consegui pegar desde onde as dificuldades dela. [Profª Alice - Física e Matemática].

Todos os professores entrevistados delegavam a um monitor, no caso um colega, o aporte a esse aluno. Essa ação configura-se em uma prática diferenciada e discriminatória, pois em poucas ocasiões os demais alunos ficam juntos, em sala de aula, com a atribuição de serem coadjuvantes no trabalho do professor, assessorando um colega que tenha dificuldade. Veja os exemplos dos depoimentos dos professores:

Então, a gente acaba fechando os olhos ou... facilitando as coisas para ela [a aluna com deficiência auditiva], sim, a gente deixa mais ou menos.. num grupo perto de alunos que são bons alunos, a gente pede: olha, ajuda o seu colega, ajuda o seu colega, a fazer, tenta explicar, me ajuda explicar a ele... a lição. Os colegas de sala ajudam, ajudam, porque a gente, professor, permite também, a gente pede para ajudar. [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

Às vezes eu peço, pela correria, para alguém sentar próximo dela, e verificar se está tudo certo, e me assessorar, então é uma espécie de tutor, um aluno, melhor dizendo, monitor que fica junto dela. [Prof. Honório - Filosofia].

Nesta pesquisa, ficou evidente que essa prática era uma das razões pela qual os alunos entrevistados permaneciam na escola pública estadual, bem como era o único suporte que os auxiliava no processo de ensino e de aprendizagem. Em outras atividades, de outras naturezas, o auxílio de um colega era fundamental. Nádia e Melissa relataram que tinham uma colega que as ajudava na escola desde a 5ª série, e a Nice disse que

tem uma amiga minha que eu me dou muito bem com ela, porque ela me ajuda em tudo que preciso, tudo mesmo, assim por exemplo, se eu preciso ir na biblioteca, ela me ajuda a subir. A minha amiga me ajuda na lição, caso eu não entenda ela me ajuda, me dá uma idéia de como pode ser mais fácil para eu fazer, ela, por exemplo, se eu preciso correr ao banheiro, preciso de uma ajuda pra me trocar, de repente, assim, ela me ajuda. [Nice- DF].

Além de não promover a autonomia necessária ao aluno para enfrentar a vida, pois, via de regra, ele não terá para sempre um colega ao lado para ajudá-lo, com essa prática, o professor transferiu a responsabilidade pelo ensino a outra pessoa; bem como o estado, pelo processo de escolarização desses educandos conforme previsto no Parecer CNE/CEB nº 17/01, que estabelece que a educação especial deva ocorrer:

Nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. (BRASIL, PARECER CNE/CEB, 2001).

E o estado reconhece na Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008, que “a inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, do ensino regular, representam a alternativa mais ‘eficaz’ no processo de atendimento desse alunado” (p.1 - grifo meu). Contudo, só será eficaz “com apoio de serviços especializados” (p.1) prestado pelo estado, conforme disposto na referida legislação.

Ainda sobre as práticas discriminatórias, os professores disseram facilitar as tarefas, em sala de aula, para os alunos com deficiência física e auditiva. “Ele sentava na frente [Afonso], demorava para fazer a prova, nós tínhamos frente aos outros alunos essa tolerância” [Prof Honório - Filosofia].

E outra professora explicou:

A prova para ela nunca é individual, nunca sem consulta, eu tenho que dar sempre prova em dupla ou prova com consulta, eu não posso fazer diferença na sala de aula, mas eu também não posso exigir dela o que ela não pode corresponder. Depende do que a gente chama estar aprendendo, às vezes eu acho que sim. nós não temos formação profissional para lidar com esse aluno, então a gente acaba facilitando as coisas, senão você vai ficar reprovando, reprovando, reprovando, até quando? [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

A professora Valéria está se referindo a aluna com deficiência auditiva, a qual a maioria dos professores considera como uma aluna ‘esforçada’. Ela diz que não pode exigir “dela o que ela não pode corresponder”, na fala da professora, evidenciou-se a concepção médico-psicológico, ou seja, “o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2006, p.301). Segundo Prieto (2005),

Com vistas a ir substituindo o referido modelo, o princípio básico da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem, é considerar as limitações dos sujeitos como apenas um indicador que não pode ser desprezado, mas a intervenção deve identificar suas possibilidades, apostando na construção de alternativas para garantir condições para que se torne sujeito de direitos iguais (p.14).

Os professores participantes da pesquisa também privilegiaram em suas falas a integração social dos alunos com deficiência, dizendo que estes não são excluídos das atividades na escola; no decorrer das entrevistas, contudo, vieram à tona situações que mostraram o contrário:

O cadeirante que temos em sala de aula, ele também não tem dificuldade nenhuma, a única dificuldade, em termos de escola, por exemplo, é a dificuldade de vir até a biblioteca que fica no piso superior, fora isso ele também participa de todas as atividades da escola no piso inferior. Ele não tem como subir, então, a única dificuldade são as barreiras arquitetônicas, ele não pode ir na biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, ele fica limitado, ele fica no pátio, por exemplo, na aula de leitura, é levado até ele os livros, ele fica no pátio fazendo a leitura, nesse caso fica separado dos demais. [Prof. Adalberto- PCP].

Quanto aos alunos com deficiência auditiva, relatos dos próprios alunos são exemplos de práticas excludentes: A professora de Educação Física da Nádia exibiu um filme aos alunos para, a partir dele, fazer uma avaliação, mas o filme não tinha legenda. Nádia disse que não entendeu o filme e, por isso, ficou com nota baixa naquela disciplina; já a Melissa contou que em um seminário, onde os alunos em dupla deveriam fazer uma apresentação oral, ficou limitada a segurar um cartaz. Melissa dominava Libras, se houvesse na sala de aula um intérprete, poderia ter participado interagindo com a classe. A dificuldade de comunicação aluno-aluno e aluno-professor foi expressa o tempo todo na fala dos entrevistados. Como pode haver integração onde não há uma relação dialógica? Como falar em integração social onde a maioria das pessoas não possui conhecimento sobre a língua de sinais e existe dificuldade no acesso aos intérpretes, mediadores entre as duas modalidades lingüísticas?

### 4.3.2.3 Práticas pedagógicas homogeneizantes

“O professor não liga para mim!”. [NÁDIA - DA].

Os docentes participantes da pesquisa responderam que utilizavam os mesmos instrumentos e os mesmos critérios para avaliar todos os alunos, bem como, que não havia adaptações nos currículos, e nem métodos e técnicas específicas tendo em vista as necessidades educacionais dos alunos com deficiência física e auditiva.

Nas escolas pesquisadas, a avaliação tinha como principal objetivo a classificação do aluno, e era centrada nos aspectos quantitativos. Uma professora deixou evidente o quanto para ela era importante o resultado quantitativo, quando comentou a recente alteração normativa, que obrigava o arredondamento de notas: “Essa cultura de que eu vou passar de qualquer jeito, e o governo está fazendo tudo pra ajudar, que agora 4,1 é 5” [Profª Alice - Física e Matemática].

Quando se avaliava o processo, não vinha junto uma proposta de intervenção, somente a verificação para atribuir uma nota, e o resultado era o foco do professor, bem como do aluno. A Profª Valéria, quando lhe foi perguntado se a aluna Melissa estava aprendendo, respondeu que

Depende do que a gente chama estar aprendendo, às vezes eu acho que sim, às vezes ela tem muita dificuldade, na avaliação individual a nota nunca é azul, o que a faz alcançar uma média azul, são as avaliações em grupo, trabalhos em grupo, o caderno, nas avaliações individuais ela nunca alcança os objetivos daquela avaliação, às vezes ela falta no dia da avaliação, ela sabe que tem avaliação ela falta nesse dia, então, ao invés de dividir por cinco eu divido por quatro. Nós não temos formação profissional para lidar com esse aluno, então a gente acaba facilitando as coisas, senão você vai ficar reprovando, reprovando, reprovando, até quando? [Profª Valéria - Língua Portuguesa].

A nota era também utilizada como artifício para motivar os alunos, uma espécie de barganha que o professor fazia com todos eles, para que realizassem as tarefas:

Você entra, faz chamada, se você não der visto no caderno eles não fazem lição, então eu dou visto no caderno, no 1º, no 2º e no 3º do ensino médio[...]. O visto vale nota no final do mês, é só assim que você consegue as coisas, na base da nota. Eu

olho o caderno dez, quinze vezes, estas dez quinze vezes valem uma nota que vai somar para fazer média, aí eles fazem! [Profª Alice- Física E Matemática].

Todavia, antes de condenar os professores por não fazerem a avaliação processual<sup>73</sup>, veja o que a professora falou:

É muita coisa, porque se você tiver que tirar dúvida dos alunos, às vezes eu passo de carteira em carteira para tirar dúvida, numa aula você não consegue tirar dúvida de metade da classe, porque é muito aluno, então é assim, eu vou, passo, dou uma olhada qual é a dúvida que mais gente tem, vou na lousa e explico na lousa, aí vou passo de novo, vejo que é outra dúvida que mais gente tem, explico na lousa. A aula é curta, cinquenta minutos, e você não consegue tirar as dúvidas deles e é assim muito corrido. [Profª Alice - Física e Matemática].

A tentativa de fazer a avaliação e intervenção foi impedida por outros fatores que estão relacionados às condições de trabalho do professor, assunto já abordado anteriormente, mas que não deve ser esquecido: alunos em excesso na sala de aula e a rigidez de tempo, por exemplo.

Um dos nós na prática dos professores é a avaliação de ensino. A avaliação só tem sentido quando há condições de saber se o aluno está aprendendo, e, caso não esteja, é necessário um redirecionamento no processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, não era isso que acontecia nas escolas pesquisadas. Ao avaliar, os professores não reconheciam a diferença e desconsideravam a especificidade de cada deficiência, comparando o desempenho escolar dos alunos com deficiência, inseridos na escola sem as condições necessárias de aprendizagem, aos demais alunos ouvintes:

A Nádia especificamente a gente tentou, ver se isso podia ser sanado com a introdução dela num ambiente chamado Teleduc, oficina de filosofia, ela foi assessorada

---

<sup>73</sup> Entende-se que a avaliação como processo é contínua. Resulta do acompanhamento do professor ao processo de construção do conhecimento pelo aluno. Significa, portanto, que avaliação e ensino vinculam-se no cotidiano do trabalho pedagógico e não apenas em momentos especiais (VASCONCELLOS, 1994).

por alguns monitores, mas ela não atingiu totalmente os objetivos como outros alunos que não tinham essa deficiência. O ambiente não é um lugar onde a gente só coloca matéria, mas que ela também poderia interagir, escrever, isso eu não consegui, muito dificilmente ela escreve, só aquilo que é esperado, como um aluno mediano, nada mais, e ainda porque tem o monitor que fica junto dela. [Prof. Honório – Filosofia ].

Embora o professor tenha dito que a aluna com deficiência “não atingiu totalmente os objetivos como outros alunos que não tinham essa deficiência” [Prof. Honório - Filosofia], conforme o capítulo 2, os resultados do SAEB e do ENEM, de 2005 e 2006 respectivamente, mostraram que os alunos da escola pública obtiveram, nessas avaliações, desempenho muito aquém do desejado, portanto, o rendimento escolar abaixo do esperado para a série não é uma prerrogativa da população com deficiência, mas abrange toda a população da escola pública em questão.

Nas escolas investigadas, o boletim escolar apresentava os resultados das avaliações dos alunos no bimestre (Tabelas 22 e 23).

**Tabela 23.** Boletim escolar dos alunos do ensino médio com deficiência física e auditiva – Escola “A”.

Escola “A”- Nota Bimestral – 2007						
Melissa (DA) -1ª série			Nice (DF) - 3ª série			
	1º bim	2º bim		1º bim	2º bim	
Disciplina	Nota	Nota	freq%	Nota	Nota	freq%
Língua Portuguesa	6,5	6,0	89,0	6,0	4,0	90,0
História	5,5	5,0	91,0	8,0	7,0	92,0
Geografia	6,0	7,0	91,0	7,0	6,0	88,0
Física	7,0	5,0	98,0	4,0	4,0	95,0
Química	9,5	9,0	98,0	8,0	6,0	91,0
Biologia	5,0	6,0	89,0	3,0	5,0	98,0
Matemática	8,0	10,0	92,0	2,5	2,0	90,0
Inglês	10,0	6,0	91,0	8,0	5,0	90,0
Filosofia/Sociologia	5,5	10,0	95,0	8,0	7,0	87,0
Ed. Física	10,0	9,0	98,0	Dispensa médica	Dispensa Médica	Dispensa médica
Arte	8,0	9,0	98,0	Não consta no currículo	Não consta no currículo	Não consta no currículo

Fonte: Boletim escolar individual do aluno.

**Tabela 23.** Boletim escolar dos alunos do ensino médio com deficiência física e auditiva – Escola “B”.

Escola “B”- Nota Bimestral – 2007						
Disciplina	Nádia (DA)– 2ª série		freq%	Afonso (DF) - 2ª série		
	1º bim	2º bim		1º bim	2º bim	freq%
Língua Portuguesa	5,0	5,0	91,4	AP	AP	-
História	3,0	6,0	98,3	AP	AP	-
Geografia	2,0	5,0	89,8	AP	AP	-
Física	5,0	4,0	85,0	7,0	1,0	82,1
Química	4,0	6,0	89,7	6,0	2,0	78,0
Biologia	4,0	4,0	87,5	4,0	2,0	84,6
Matemática	3,0	3,0	95,0	5,0	1,0	80,0
Inglês	4,0	5,0	95,2	AP	AP	-
Filosofia	3,0	4,0	92,1	5,0	1,0	68,4
Ed. Física	3,0	6,0	90,5	AP	AP	-
Arte	4,0	5,0	97,6	AP	AP	-

Fonte: Boletim escolar individual do aluno.

Nota:AP=Aprovado

Para avaliar o aluno, o professor utilizava vários instrumentos de verificação de aprendizagem: observação das produções dos alunos nos cadernos, participação em sala de aula, provas objetivas ou dissertativas, dentre outros. A nota bimestral era obtida pela média ou pela soma das notas parciais das avaliações, conforme critério do professor. Percebe-se que, com exceção da aluna Melissa, os demais alunos apresentaram, em mais de 25% das disciplinas, nota abaixo de 5,0, que correspondia ao alcance de 50% dos objetivos previstos. Sendo que o aluno Afonso, que permanecia na 2ª série sob o regime de retenção parcial, ou seja, só cursava as disciplinas nas quais havia ficado retido no ano anterior, não obtivera, no segundo bimestre, o rendimento mínimo em 100% das disciplinas, embora estivesse, em teoria, retomando os conteúdos da 2ª série. Não por acaso, a aluna Melissa, dentre os alunos entrevistados, obteve os melhores resultados. Importante lembrar que, conforme relatou a aluna, ela tinha ajuda da amiga que a acompanhava desde a quinta-série, de parentes, domínio da língua de sinais, participava regularmente de reuniões com um grupo de pessoas surdas que se comunicavam por meio da Libras e tinha melhor condição

sócio-econômica que os demais alunos com deficiência. Isso significa que, além da vantagem comunicacional, ela tinha acesso a outros instrumentos que a ajudavam na interação com o meio e na aquisição do conhecimento.

Sobre técnicas utilizadas para ajudar no aprendizado dos alunos com deficiência, já que não havia um professor intérprete, o mínimo que os professores poderiam fazer para auxiliar os alunos com deficiência auditiva, era falar olhando para os mesmos, para que pudessem fazer a leitura labial. No entanto, somente três docentes, dos onze que participaram da pesquisa, disseram que durante a aula faziam as explicações olhando para a aluna, para que ela pudesse fazer a leitura labial.

Segundo Lima (2006), na educação da pessoa surda, “deve-se priorizar: o diagnóstico precoce, o uso de aparelhos, a aprendizagem de Libras e da Língua Portuguesa, a interação com os ouvintes e a participação na escola comum” (p.65). Para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, deve-se, então, levar em consideração sua condição sócio-lingüística; para tanto, concessões metodológicas são necessárias, e o currículo deve ser repensado visando a incorporar aspectos significativos na perspectiva da pessoa surda.

De acordo com os relatos dos professores, constatou-se que nas atividades elaboradas para sala de aula, o currículo era igual para todos os alunos, sem a preocupação com as expectativas, interesses e motivações dos alunos em geral, quanto mais dos alunos com deficiência. Projetos já vinham prontos e eram trabalhados com todos os alunos e da mesma forma. Uma professora contou que a SEE/SP sugeriu um projeto, cujo tema era “Cem anos de imigração japonesa”, que foi acatado, prontamente, pela direção da escola, sem consulta prévia aos professores. Também foi relatado pela aluna Nádia que uma professora passou um filme sem legenda para a classe e não levou em consideração sua dificuldade de audição. Outra professora, a de português, exigia que ela, na produção de textos, entregasse um texto coeso, com a mesma linearidade de escrita que os demais alunos.

Nas escolas pesquisadas, os alunos com deficiência auditiva e com deficiência física eram apenas um aluno a mais. E, com um gesto, a aluna Nádia

confirmou esta constatação: levantando a cabeça, e colocando a mão na altura dos olhos, demonstrou e disse como os professores e coordenadores olhavam os alunos: “todos iguais” [Nádia - DA].

As práticas dos professores revelam a permanência e a tendência à homogeneização. Esta tendência niveladora revela-se na inflexibilidade dos métodos, currículos e processos de avaliação, tão danosa aos alunos com deficiência, quanto para os demais alunos, pois todo o aluno tem uma história peculiar que caracteriza seu ritmo de aprendizado, tornando-o único. Contudo, é importante ressaltar que o fracasso escolar pode afetar com mais intensidade a população com deficiência, menos em função de suas limitações, mas muito mais pelas limitações impostas pelo sistema educacional. A possibilidade de inclusão fica ainda mais distante se os professores assumirem a idéia de que os alunos com deficiência estão na classe comum com o objetivo apenas da ‘socialização’, e que o desempenho escolar pode ser desprezado (CAPELLINI; MENDES, 2001).

Para concluir esta seção, remete-se ao artigo da professora Alda Junqueira Marin, publicado em 1998, há dez anos atrás. A professora, nesse artigo, trouxe os resultados da realidade educacional no estado de São Paulo, por meio de uma pesquisa, realizada em 1990, que caracterizava a situação de ensinar e aprender no ensino médio:

No ensino de segundo grau, a situação não é muito diferente: não há laboratórios e bibliotecas; existe uma visão de que os alunos são desmotivados e também se apresentam sem pré-requisitos e sem tempo para estudo (sobretudo os do período noturno); há dificuldade em adequar conteúdos e carga horária; há necessidade de processo de educação continuada; as classes são muito numerosas. (Op.cit, 1998).

Diante desse cenário, que se apresenta, aparentemente pouco mutável, o que fazer? A seção seguinte vai apresentar as considerações finais deste trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

## 5 Considerações finais

Após o término da escrituração, organização, análise, e discussão dos dados, passou-se algum tempo de reflexão até ser possível sedimentar as primeiras linhas do capítulo conclusivo.

Nesse ínterim, novamente, reflete-se sobre as situações de trabalho do professor, no diálogo com a teoria já produzida, para buscar, numa perspectiva emancipatória, caminhos ou soluções possíveis para as questões aqui levantadas.

Algumas linhas conclusivas foram esboçadas, mas sempre da forma: é necessário fazer isso na escola para haver inclusão, é necessário fazer aquilo nos cursos de formação de professor, é fundamental financiamentos à educação.

A pesquisadora ficou imaginando, e também é sua preocupação, o que seriam feitos dos resultados? Além de divulgá-los, como poderiam contribuir, concretamente, para uma escola melhor? A pesquisa estava recebendo ajuda financeira da SEE/SP, será que de alguma forma os resultados, quando divulgados, sensibilizariam a Secretaria, no sentido de olhar a escola pública como uma instituição que tem uma função social relevante e não apenas como uma instituição para disseminar o pensamento burguês e gerir a pobreza?

Ao mesmo tempo, a pesquisadora refletiu sobre os últimos dez anos. Nunca, nos meios acadêmicos, se pesquisou tantos temas ligados à educação; e, embora não se tenha esgotado, nem de perto, a pesquisa sobre a inclusão das pessoas com deficiência em classe comum, muito menos sobre o ensino médio, atualmente, na literatura produzida pelos pesquisadores, há caminhos que poderiam melhorar e transformar o ensino básico na escola pública, a educação da pessoa com deficiência e a formação do professor, no Brasil, sobretudo, no estado de São Paulo.

No âmbito da escola, por exemplo, para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência, é preciso haver um trabalho articulado entre a educação especial e a educação em classe comum, com apoio pedagógico aos educandos

e formação inicial sólida e continuada aos professores; no ensino médio, a orientação é superar o caráter dualista e excludente desse nível de ensino, tendo como referência a construção da escola integral, formando alunos com conhecimento técnico e geral. Essas orientações de estudiosos críticos, somados a alguns documentos legais oficiais que as contemplam, se fossem consideradas e implantadas, seria superado o discurso ideológico da escola pública de qualidade e para todos.

Assim, o Estado sabe o que deve ser feito para melhorar o ensino público no país; contudo, pouco se mobilizou e tem se mobilizado para resolver os problemas da educação pública, e poucas vezes se sensibilizou com a literatura educacional que apontam soluções e reivindicam a melhoria da educação para as classes populares, pois o Estado cumpre o papel de regulador ideológico e defensor dos interesses das classes dominantes. Nas palavras de Ponce (2001), não foi com essa finalidade que o Estado foi instituído?

Mas ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o “direito” da classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: O Estado. (p. 32).

Em se tratando da escola pública estadual paulista, o atual momento remete a Freitas (1995), que ressaltava o interesse repentino do Estado pela educação bem como da mídia, a qual publicava, regularmente, longas reportagens, em 1995, sobre a educação básica “na Folha de São Paulo, na revista Veja e na Gazeta Mercantil” (p.126). Observa-se o mesmo interesse, hoje, em 2008, pelo governo do estado de São Paulo, e da mesma forma, um bombardeio de notícias, quase que diárias, por intermédio da mídia, sobre o fracasso escolar na escola pública.

Freitas (1995) atribuía a preocupação do Estado com a educação, à crise do capitalismo, ele dizia que “para serem recuperadas as taxas de riqueza, deve-se mudar o padrão de exploração da classe trabalhadora” (p. 126), e acrescentou que nos novos padrões de exploração “o capital procurará

equacionar a contradição educar/explorar tentando controlar mais diretamente o aparelho educacional e impondo o seu projeto político” (p.128). A previsão de Freitas (1995) confirma-se e é essa situação que está sendo vivenciada na escola pública estadual paulista, em 2008, ou seja, uma intervenção do estado na educação básica.

Sem qualquer interlocução com a sociedade e, especialmente, com os que estão envolvidos com a escola, a SEE/SP impôs o seu projeto educacional, reorganizando o currículo de todas as séries e níveis de ensino. Com o foco na formação centrada no desenvolvimento de competências, todos os componentes curriculares do ensino fundamental e médio passaram por uma uniformização, que deverá ser implantada nas 5.530 escolas da rede pública, sem se levar em consideração a realidade educacional de cada escola. No ensino médio, sem alterar a carga horária, houve um retorno à educação profissional, suprimindo disciplinas da formação geral, como sociologia e filosofia.

A secretária de educação, em matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, de 25 de fevereiro de 2008, disse que a autonomia pedagógica das escolas gerou queda na qualidade de ensino, e que “as escolas agora sabem o que devem ensinar aos alunos” (CASTRO, 2008)<sup>74</sup>. E para garantir que o projeto crie raízes, atrelou a remuneração do trabalho dos professores ao alcance das metas estabelecidas pela SEE/SP, que serão verificadas segundo as avaliações institucionais SAEB e SARESP.

Antes do projeto educacional imposto pela SEE/SP, o trabalho pedagógico do professor, na maioria das escolas públicas estaduais, era marcado pelo baixo desempenho escolar dos alunos, formando indivíduos acrícos e despreparados para a vida. Hoje, como solução para esse problema, a SEE/SP impôs ao professor o chamado Caderno do Professor:

Os cadernos do professor são organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a

---

<sup>74</sup> CASTRO, M. H. Folha de São Paulo, Caderno C5, São Paulo, 2008.

recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008, p.4).

Produzido sem interlocução com os professores, o caderno do professor é um material datado e circunscrito por sua origem, a SEE/SP. Nada mais é, então, que um manual, onde está prescrito o quê e como o professor deve desenvolver sua aula.

Se a escola pública estadual reproduzia os interesses do capital, mas ao mesmo tempo era um espaço de lutas, onde havia a possibilidade de explorar os contraditórios interesses de classes (SAVIANI, 1983), hoje, com o projeto educacional da SEE/SP, que impõe às escolas um currículo único, com conteúdo ideológico, esse espaço de lutas ficou reduzido e o trabalho do professor mais fragmentado e alienado. O ensino, subordinado aos interesses de uma minoria, distancia-se ainda mais de formar o cidadão, o sujeito histórico com vontade própria, que consiga decodificar as formas pelas quais o capitalismo produziu-se e materializou-se. Ao contrário, a escola pública estadual se apresenta como parte importante do sistema de internalização que, segundo Mészáros (2005), assegura “que cada indivíduo, sob o domínio do capital, adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (p. 44), garantindo, assim, a manutenção da ordem social estabelecida, pautada na estratificação e na exclusão social.

As reformas educacionais, uma após outra, conduzidas por governos neoliberais e conservadores num sistema excludente como o do capital, reforçam as desigualdades sociais,

Essas reformas conspiraram e ainda conspiram, contra a possibilidade de criar condições efetivas de democratização do sistema escolar, fortalecendo os efeitos excludentes (exógenos e endógenos) que marcaram o desenvolvimento da educação latino-americana durante as últimas décadas. Assim, mesmo que os sistemas educacionais tenham vivido uma profunda transformação institucional, esta mudança só fez cristalizar um padrão histórico de discriminação escolar que consolida a tendência de que e os pobres latino-americanos tenham “direito” a permanecer alguns anos no sistema educativo, embora ainda

estejam, como sempre estiveram, aliados do direito a uma educação de qualidade que questione o monopólio do conhecimento exercido por parte das minorias que detém o poder político e econômico em nossas sociedades. (SADER, 2006, p. 443).

Isto posto, volta-se à inclusão, que está relacionada com a visão de mundo das pessoas. Na escola, ela depende das atitudes positivas dos professores face aos alunos com deficiência, da capacidade deles relacionarem-se socialmente com todos, das formas como percebem as diferenças e da capacidade de conduzirem harmoniosamente essas diferenças, e de conseguirem fazer com que os alunos se apropriem do saber científico historicamente acumulado de forma crítica. Dessa forma, a escola pública, tal qual sempre existiu e como está estruturada hoje, não se torna uma escola inclusiva só porque abriu suas portas a alguns alunos com deficiência nas classes comuns, pois

a exclusão e a inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista. Uma só existe em relação à outra. Ou seja, ‘ a inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão’. (MICHELS, 2006, p. 418, grifo no original).

Assim, a escola pública só será inclusiva fora dos limites da sociabilidade contemporânea e da lógica que a preside, a do capital, que se caracteriza pela divisão hierárquica do trabalho e do conhecimento (MÉSZAROS, 2005).

Reafirma-se aqui, em concordância com Mézáros (2005), a necessidade de transcender as relações sociais de produção capitalista, “de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (p.45). Conforme JINKINGS (2005),

o que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais - que praticam o *apartheid* social - mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (p. 14).

A escola pública, democrática e gratuita, que garanta às camadas populares a aquisição de conhecimentos para mudanças estruturais na sociedade, é incompatível com o capital, pois “é conhecido o medo que o capital tem de instruir demais o trabalhador” (FREITAS, 1995, p.126). Para superar essa concepção, deve-se pensar numa nova ordem social em direção da emancipação humana, desvinculada dos processos de exploração alienantes do trabalho.

Como alternativa urgente e necessária, Mészáros (2002) afirma que somente um processo de contra-internalização seria capaz de cessar a ordem opressiva e dominante instaurada, e enfatiza que “não há possibilidade de ‘emancipação parcial’ e ‘libertação gradual’” (p. 573 - grifo no original). Nesse sentido, a ruptura com o sistema de sociometabolismo do capital, fundado no tripé capital, trabalho e Estado, deve ser global e universal. Para o autor, somente a mais consciente das ações coletivas poderá livrar as pessoas da grave e paralisante situação dos indivíduos que adotam “as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais” (p.45). Isto significa, nas palavras de Mészáros (2005), “a aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (p. 44).

Se é assim, o que deve ser feito? Como desafiar as formas atualmente dominantes de internalização grandemente reforçadas a favor do capital? Que estratégias adotar para que as mudanças objetivas ocorram, para promover a emancipação do indivíduo em uma sociedade acríica, despolitizada e autoritária?

Para começar, a tarefa de um projeto histórico emancipatório para a sociedade, não é tarefa que deva ficar circunscrita à escola, embora ela seja uma instituição que tenha um papel importante na atividade de contra-internalização, principalmente a escola pública, pois é nela que passa o proletário. Nas palavras de Bauman (2008),

o proletário é que, em última instância, vai reformar a realidade segundo as regras da razão e os princípios da justiça - mas não o fará a menos que seja espicaçado, forçado e, de outras maneiras

coagido pelos que conhecem e/ou codificam tais regras e princípios. (p. 214).

Sendo assim, para se concretizar o projeto emancipatório e conter a barbárie, causada pelos efeitos do capitalismo, é necessário compreendê-lo até seu âmago (BAUMAN, 2008), tarefa que tem ficado restrita a uma minoria privilegiada que tem acesso ao conhecimento.

Como só o conhecimento é capaz de transformar em realidade o ideal da emancipação humana, é necessário que se dissemine esse conhecimento à população, e isso exige que os que “pensam devem se encontrar com os que sofrem” (BAUMAN, 2008, p. 214), ou seja, “aqueles que têm a chance de dedicar suas vidas ao estudo do mundo social não podem recolher-se, neutros, indiferentes, diante da luta da qual a aposta é o futuro do mundo” (BORDIEU, 1998 apud BAUMAN, 2008, p. 226). Nesse sentido, o papel dos intelectuais que acreditam no projeto emancipatório não poderia ser maior na tarefa histórica de transformar a sociedade. Mas Bauman (2008) alerta que:

o pacto entre os “intelectuais” e “o povo” que eles um dia pretenderam soerguer e conduzir no rumo da história, da liberdade e da coragem da auto-afirmação, foi rompido - ou melhor revogado tão unilateralmente quanto fora anunciado na Era Moderna. Os descendentes dos intelectuais de outrora, a atual “elite do conhecimento”, tendo compartilhado a “secessão” dos satisfeitos, agora se move em um mundo profundamente diverso, e decerto não sobreposto, dos muitos e diferentes mundos em que as vidas e expectativas (ou ausência delas) do “povo” são ocultas e trancadas (p.227 - grifo no original).

Então, os intelectuais comprometidos com a elaboração de uma proposta de democratização real e efetiva do conhecimento, com uma visão humanística de homem, cômicos das mazelas do capital, devem retomar o diálogo com o povo, envolver-se na vida dos sujeitos e grupos sociais constitui-se como uma medida imediata, que pode se tornar profícua para a ruptura de uma organização administrativo-pedagógico alienante, hierarquizada e fragmentada, que separa “os educacionalmente privilegiados (sejam esses indivíduos empregados como educadores ou como administradores no controle das

instituições educacionais) e aqueles que têm que ser educados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 69).

Se o que se pretende é uma sociedade emancipada e uma escola inclusiva, deve-se pensar a educação conforme Comenius (1971) há muito tempo a preconizava:

que a educação deve articular as dimensões do intelecto, a consciência e a vontade, ou o saber, a ética e a virtude para fazer do homem um ser “humano”, no sentido de que “o homem tem necessidade de ser formado para se tornar homem” e não apenas máquina produtiva. (COMENIUS apud GAMBOA, 2002 p.101 - grifo no original).

Longe de ser uma utopia a transformação dessa sociedade para uma sociedade melhor, mas um objetivo a ser perseguido, convoca-se aqui, todas as pessoas que têm discernimento do poder destrutivo do capital, a combater sua ordem, em benefício não só de proporcionar conhecimento necessário à emancipação humana, mas a favor da vida.

## Referências

- ALMEIDA JÚNIOR, J.B. *A qualidade de aprendizagem e a produção discente nos cursos das áreas de Ciências Humanas e Ciências sociais Aplicadas*. Revista de Educação. Campinas: PUC-Campinas. n° 15, 2003.
- ALVES, G.L. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: Ed UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ANDRÉ, M. E.D.A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- APEOESP. Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. *Perfil, saúde e condições de trabalho do professores: resultados preliminares da pesquisa*. 19/11/2004. Disponível em <[www.apeoesp.org.br](http://www.apeoesp.org.br)>. Acesso em 20/05/2007.
- AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- AZANHA, J. M. P. *Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão*. Cadernos de Pesquisa, Campinas, SP, n° 85, 1998.
- BALZAN, N.C. *Supervisão e didática*. In: ALVES, N. et al. *Educação e Supervisão – o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAUMAN, Z. Z. *Amor Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BOTO, C. *Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: O relatório de Condorcet*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.24, n°84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso: 18/09/2006.
- BRASIL (MEC/INEP). *Estatísticas dos professores no Brasil*. Brasília: MEC, out, 2003.
- BRASIL. Constituição (1824) - Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23/05/2006
- \_\_\_\_\_. Constituição (1891) - Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23/05/2006
- \_\_\_\_\_. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23/05/2006.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23/05/2006.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23/05/2006.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 444, de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Editora do Brasil, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. In: Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Legislação e normas básicas para sua implementação. São Paulo: SE/CENP, p.78-162, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394 de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004b. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Escassez dos professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: MEC, maio, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº. 1793/94. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27/12/2006.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB/CNE nº 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Parecer nº. 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27/12/2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB/CNE nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11/05/2006.

\_\_\_\_\_. (IBGE/PNAD) Perfil dos Municípios Brasileiros. 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 01/04/2007.

\_\_\_\_\_.(MEC/INEP) SAEB 2005. Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília:MEC, fev, 2007a. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/04/2007.

\_\_\_\_\_.(MEC/INEP) SAEB Perguntas freqüentes. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/04/2007b.

\_\_\_\_\_.(MEC/INEP). Censo Escolar. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10/04/2007.

\_\_\_\_\_.(MEC/INEP). Desafio de Universalização do Ensino Médio. (2006). Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/2006/universalizacao.htm>>. Acesso em: 25/11/2006.

\_\_\_\_\_.(MEC/INEP). Eixos Cognitivos do ENEM. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10/01/2007e.

\_\_\_\_\_.(MEC/INEP). ENEM. Documento Básico - 2006. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10/01/2007d.

\_\_\_\_\_.(MEC/INEP). ENEM: Relatório do Desempenho do Ensino Médio - 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 10/01/2007c.

\_\_\_\_\_.(MEC/SEESP). Evolução da Educação especial no Brasil. 2007. Disponível em:<[www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf)> Acesso em 19.09.2007.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais*. São Paulo: Autores Associados UNC. 2002.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAPELLINI, V.L.M.F; MENDES, E.G. *Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 20/03/2008.

CARVALHO, R. E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R.E. Removendo Barreiras para a aprendizagem. In: *Salto para o futuro: educação especial:tendências atuais*. Secretaria de Educação à distância . Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (Org). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados, UNC, 2002.

CHACON, M. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27/12/1994*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHARLOT, B. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de educação. Volume 11, nº 31, 2006.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação. nº24, 2003.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *O ensino médio integrado*. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.) *Políticas públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1975.

DALAROSA, A. A. Globalização, Neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados /UNC. 2002.

DAVIES, N. O financiamento público às escolas privadas. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

Declaração de Salamanca. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>> Acesso em 15/11/2006.

DIAS, R. E. ; LOPES, A. C. *Competências na formação de professores: o que (não) há de novo*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, 2003.

FACCI, M.G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação e Sociedade, vol. 23, no. 80, 2002.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *A dialética da inclusão e da exclusão: Por que as mudanças não acontecem*. II Seminário Internacional de Educação. Campinas, SP, Julho de 2003.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação e formação técnico profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural*. Revista Apeoesp, agosto, 2003.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, S. *A escola pública numa perspectiva anarquista* Disponível em <[http://www.nu-sol.org/verve/n1/verve\\_1\\_-\\_2002.pdf](http://www.nu-sol.org/verve/n1/verve_1_-_2002.pdf)> Acesso em: 04/03/2007.

GAMBOA, S. S. A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do Novo Século. Um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J. C. (Org). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados / UNC. 2002.

GARCIA, R. M. C. *Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico*. Revista Brasileira de educação Especial, Marília, , v.12, n.3, set.-dez. 2006.

GENTILI; P. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI Jr. P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez.1990.

GILES, T. R. *História da Educação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda,1937.

GLAT, R., e PLETSCHE, M.D. *O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva*, in *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n.º 29, ano 10, pp. 3-8, 2004.

HIDALGO, L. A. Autonomia da escola pública: o discurso e a prática. In; MAIA, G.Z.A.M (Org) *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000.

HOFLING, E. M. *Estado e políticas (públicas) sociais*, Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

JANNUZZI, G. *Algumas concepções de educação do deficiente*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1979.

\_\_\_\_\_. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, SP: Editores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

KASSAR, M. III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural. 2000. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2340.doc>>. Acesso em 05/04/2006.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUPPA, S. M. P. *Sociologia da Educação*. São Paulo, Cortez: 2001.

KUENZER, A. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R. *Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto*. Revista ADUSP. Dossiê Fundações. São Paulo: Associação dos docentes da USP, 2005.

LIMA, A. P. *Educação inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, E. M. S. T. *Origens da Escola Pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII*. São Paulo, ed. Loyola, 1981.

LUZURIAGA, L. *História da Educação Pública*. São Paulo, Nacional, 1959.

MARIN, A. J. *Com o olhar nos professores: Desafios para o enfrentamento das realidades escolares*. Cad. CEDES, Campinas, vol.19, nº.44, 1998.

MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. *Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores*. Revista educação e Sociedade, vol.23, nº.78, 2002.

MATOSO, M.C; DUBOIS, M.C. T. *Orientações para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Campinas: PUC, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, G. N. *O Ensino Médio Brasileiro: Os números, os problemas e as oportunidades*. 1998 Disponível em:  
<[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/aprendizaje\\_vida\\_ensino\\_medio\\_brasileiro\\_pgues.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/aprendizaje_vida_ensino_medio_brasileiro_pgues.pdf)> Acesso em 18/05/2006.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP. 2002.

MICHELS, M. H. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006.

MINAYO, M.C.S. (org) *Pesquisa Social: Teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

MINTO, C. A. *Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação - do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira*. Revista Brasileira de Educação Especial, UNESP, Marília - Publicações, v. 1, n. 1, 2000.

MINTO, C. A et al. *Plano Estadual de Educação: dois projetos em disputa*. Revista da ADUSP, São Paulo, SP, v. 32, p. 53-64, 2004.

MITRULIS, E. *Ensaio de inovação do ensino médio*. Campinas, SP: Cadernos de Pesquisa, n. 116, 2002.

MONLEVADE, J. *Educação Pública no Brasil: Contos e Descontos*. São Paulo: Cortez, 2ª ed, 2001.

MORAN, J.M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, A.M. *Linguagem e aprendizagem significativa*. Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, 2003. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>> Acesso em 05/05/2008.

MOURA, D.H. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. Disponível em < [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em 02/04/2007.

NORONHA, O.M. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas: Editora Alínea, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NOVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, vol 25 n° 1. São Paulo, jan/jun, 1999.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino médio secundário: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, n° 14, 2000.

OBATA, REGINA. *O livro dos nomes*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

ODEH, M. M. *O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 1, n. 6, 2000.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, 2004a.

OLIVEIRA, D. A. et al. *Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Número 20, Vol IX, 2004b.

OLIVEIRA, M. M. *As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização de ensino*. Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v.12, n.45, 2004c.

OLIVEIRA, P.S. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In OLIVEIRA, Paulo de S. *Metodologia das Ciências Humanas*, 2ª ed, São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998a.

OLIVEIRA, R. P. *LDB, uma questão emblemática na política educacional brasileira*. Revista ADUSP. Dossiê Fundações. São Paulo: Associação dos docentes da USP, n. 22, 1996.

OLIVEIRA, R. P. (Org) *Política educacional: Impasses e alternativas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998b.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO G. C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 28, 2005.

OLIVEIRA, R.P. *Da universalização do ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 100, 2007.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à Ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PINO, I. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*. Disponível em <[www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br)> Acesso em 25/02/2007.

PONCE, A. *Educação e Luta de Classes*. Campinas, SP: Cortez, 2001.

POPKEWITZ, T. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC/SP, 1998.

PRIETO, R. G. *A construção de políticas públicas de educação para todos*. Palestra apresentada para o Curso de Capacitação para Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Carlos/SP, 2001. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em 24/10/2007.

PRIETO, R. G. Formação de Professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: Diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. IN SILVA, S.; VIZIM, M. (org). *Políticas públicas: educação tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

PRIETO, R.G. II Encontro Interinstitucional de Atendimento Psicológico a queixa escolar. 2005. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br>>. Acesso em 15/11/2007.

RODRIGUEZ, M. V. Globalização das Políticas Públicas. In: LOMBARDI, J.C.(Org). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 21ª ed. São Paulo: Editora Vozes. 1978.

SADER, E. *Século XX, uma biografia não autorizada: o século do imperialismo*. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SADER, E.; JINKINGS, I ;MARTINS, C.E.; NOBILE,R. (Orgs) *Enciclopédia Contemporânea da América Latina e Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAMPAIO, C.E. M. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Disponível em <[www.cgee.org.br/arquivos/pnad\\_m1\\_05.ppt](http://www.cgee.org.br/arquivos/pnad_m1_05.ppt)> Acesso em 25/02/2008.

SANFELICE, J. L. Pós-Modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). *Globalização, Pós-Modernidade e Educação - História, filosofia e temas transversais*. Autores Associados / UNC, 2002.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval (Orgs). *Marxismo e educação - debates contemporâneo*. 1ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANTOS, W. S. *A concepção privatista e excludente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4024/61: uma análise introdutória*. Revista Espaço Acadêmico. Set, 2007. Ano VII. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/076/76santos.htm>> Acesso em 29/03/2008.

SÃO PAULO (Secretaria da Economia e Planejamento) Desenvolvimento e inclusão social: os indicadores do estado de São Paulo. 2006. Disponível em [www.seade.gov.br](http://www.seade.gov.br) Acesso: 06/07/2007

SÃO PAULO (Secretaria da Educação). Cadernos do Professor das Disciplinas/séries/1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008. (63 volumes).

SÃO PAULO (Secretaria da Educação). Lei Complementar nº. 836/97. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.apeoesp.com.br> >. Acesso em 20/06/2007.

SÃO PAULO (Secretaria da Educação). Resolução SE nº 21/ 1998. Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em 06/07/2007.

SÃO PAULO (Secretaria da Educação). Resolução SE Nº 90/2005. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério . Acesso em 06/07/2007.

SÃO PAULO (Secretaria da Educação). Resolução SE Nº 32/2007 Dispõe sobre o desenvolvimento das ações do programa de atendimento aos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em 06/07/2007.

SÃO PAULO (Secretaria da Educação). SE Nº 11/2008 Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>> Acesso em 06/07/2007.

SÃO PAULO. Atlas SEADE de economia paulista. Disponível em : <[http://www.seade.gov.br/produtos/atlasecon/intro/cap10\\_intro.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/atlasecon/intro/cap10_intro.pdf)> Acesso em 02/04/2007.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo Secretaria de Economia e Planejamento. *Região Metropolitana de Campinas*. Disponível em: <<http://www.planejamento.sp.gov.br/AssEco/textos/RMC.pdf>> Acesso em 02/04/2007.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. *Eqüidade e qualidade em educação: Eqüidade ou igualdade?* Revista PUC Viva nº 2, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Historiografia da escola pública no Brasil*. IN: NASCIMENTO, M.I.M.; LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. (Orgs) *A escola pública no Brasil: História e Historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. Educação especial. In: *Organização do ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. *A formação docente no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe – IESALC. Florianópolis, SC, 2005.

VALENTE, I.; ROMANO, R. *PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?*. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.23, n. 80, setembro, 2002.

VASCONCELLOS, C.S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, V. 3. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, I. P.A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dez, 2003.

VIEIRA, E. *A Política e as Bases do Direito Educacional*. In: *Caderno do Cedes*, ano XXI, nº 55, nov, 2001.

VITALINO, C. R. *Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. *Revista Brasileira Educação Especial*, vol. 13, nº. 3, 2007.

ZIBAS, D. M. L. *Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990*. *Revista Educação e Sociedade*, vol.26, nº.92, 2005.

**APÊNDICE A - Questionário para o professor****Questionário para o professor**

**Não identifique o questionário COLOCAR SEU NOME NO ENVELOPE**

**Formação: Curso(s)**

**Função: Professor PEB II**

**Disciplina que leciona:**

**Tempo no magistério:**

**Tempo na rede pública estadual:**

**Leciona para um aluno com deficiência: auditiva  visual  física  mental**

- 1.No seu curso de formação inicial havia uma disciplina que tratasse especificamente da educação para o aluno com deficiência? Qual o nome da disciplina?
2. Se não havia uma disciplina específica, em que momento e de que forma foi discutida ou abordada a educação para o aluno com deficiência?
- 3.Você tem curso(s) ou especialização em educação para o aluno com deficiência?Qual?
- 4.Você já participou de alguma capacitação (oficina) na Diretoria de Ensino, tendo em vista esse educando?
5. Que informações você tem sobre o processo de ensino aprendizagem da pessoa com deficiência? Onde obteve as informações?
- 6.Como você avalia o(s) curso(s) que você fez, pensando em sua prática pedagógica e no aluno com deficiência?
7. Como é o dia-a-dia na sala de aula com o aluno deficiente?
- 8.Ao elaborar o seu plano de aula, você considera especificamente esse educando?
9. Que metodologias você utilizada para desenvolver o seu trabalho em sala de aula?
- 10.Você desenvolve alguma prática diferenciada com o aluno deficiente? Qual?
11. Quais os instrumentos que você utiliza para avaliar esses alunos?
- 12.Qual a maior dificuldade que você encontra para ensinar o aluno com deficiência?
- 13.Quais as dificuldades que o aluno com deficiência encontra para aprender?
14. Existe alguma atividade escolar que o aluno é excluído em virtude da deficiência?
15. Por força da legislação, a escola é obrigada a aceitar o aluno com deficiência em sala de ensino regular, o que você acha disso?

## APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - coordenação

### Roteiro de entrevista - coordenação

#### FORMAÇÃO:

Função: Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a)

Tempo no magistério:

Tempo na rede pública estadual:

Tempo na função:

No seu curso de formação inicial havia uma disciplina que tratasse especificamente da educação para o aluno com deficiência?

Se não havia uma disciplina específica, em que momento e de que forma foi discutida ou abordada a educação para o aluno com deficiência?

Na sua formação continuada você fez curso(s) ou especialização em educação para o aluno com deficiência? Quais?

A Diretoria de Ensino promove capacitação para a coordenação tendo em vista esse educando?

Você acha ser suficiente sua formação para exercer a função de coordenador pedagógico? Caso a resposta for negativa. Por quê?

#### PRÁTICA:

No período de planejamento e replanejamento escolar, o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência é discutido?

Com que frequência a coordenação trata dos problemas de aprendizado especificamente do aluno com deficiência? E dos outros alunos?

Os professores solicitam da coordenação o apoio técnico-pedagógico para o ensino dos alunos com deficiência? Com que frequência? E dos outros educandos?

Quais dificuldades você percebe que os professores enfrentam para fazer com que o aluno com deficiência aprenda?

## **APÊNDICE C - Roteiro de entrevista - professor**

### **Roteiro de entrevista - professor**

#### FORMAÇÃO

Você é efetivo ou OFA?

Quantos anos de magistério público estadual?

Trabalha em outra instituição ou atividade?

Quantas horas de trabalho semanal?

Qual sua formação?

Você tem feito cursos de atualização na sua área ou outra?

Tem curso na área de educação especial?

#### PRÁTICA

Qual disciplina você leciona? Já ministrou aula de disciplina na qual você não é formado?

Você participou da elaboração do projeto político pedagógico de sua escola?

Tem ciência dele?

Você participa das tomadas de decisão da escola?

Como é o planejamento? (avaliação diagnóstica, quantos dias, o que é abordado, se você decide com seus pares o que vão trabalhar, como, por quê)

Você consegue executá-lo? Caso negativo, explique.

Você faz o planejamento aula-a-aula?

Com que frequência você discute as questões de ensino aprendizagem com seus pares e coordenação pedagógica dos alunos em geral?

Com que frequência você discute as questões de ensino aprendizagem com seus pares e coordenação pedagógica dos alunos com deficiência?

Quais os recursos pedagógicos que você utiliza diariamente para desenvolver o conteúdo em sala de aula?

Como é feita a avaliação dos alunos com deficiência e dos demais alunos?(semana de provas., avaliação negociada, quais instrumentos)

Uma vez constatado que o aluno não aprendeu, como é feito a recuperação, ou o redirecionamento do processo ensino-aprendizagem?

Quais as dificuldades que você encontra para ensinar os alunos os alunos com deficiência?E os demais alunos?

De que forma você acha que o aluno aprenderia mais facilmente?

Como são as condições de trabalho em sala de aula e fora da sala de aula?(salário, número de alunos, suporte pedagógico, trabalho em equipe )

As escolas públicas não obtiveram resultados satisfatórios no ENEM, por que não se consegue um bom desempenho escolar?

Que mudanças poderiam acontecer na escola para melhoria do processo ensino-aprendizagem?

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista - aluno****Roteiro de entrevista - aluno:**

Nome

Idade

Série

1. Como é seu dia-a-dia na escola: fale sobre o seu aprendizado, sobre sua relação com o professor e com seus colegas?
2. Você participa ativamente das atividades em sala de aula?
3. E das atividades extra-classe?
4. Com quem você realiza as atividades em sala de aula?
5. O que foi bom e o que foi ruim na escola, para você?
6. Você gosta de estudar? Por quê?
7. Qual é o seu aproveitamento nas disciplinas?
8. Quais as dificuldades que você encontra para aprender?
9. O que você pretende fazer quando terminar o ensino médio?
10. Você acha que o que aprendeu na escola é suficiente para dar continuidade aos seus estudos ou conseguir um bom emprego?