

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO, INCLUSÃO E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: COM A PALAVRA... OS PROFESSORES!**

ISABELA DAMACENO CRUZ

2018



UFRRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO
ESPECIAL: COM A PALAVRA... OS PROFESSORES!

ISABELA DAMACENO CRUZ

Sob a orientação do Professor
Allan Rocha Damasceno

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**, Área de Concentração em Educação.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C955i Cruz, Isabela Damaceno, 1992-
INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO, INCLUSÃO E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: COM A PALAVRA... OS
PROFESSORES! / Isabela
Damaceno Cruz. - 2018.
186 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2018.

1. Inclusão em Educação. 2. Educação Especial. 3.
Formação de Professores. 4. Políticas Educacionais.
I. Damasceno, Allan Rocha, 1978-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Pós Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ISABELA DAMACENO CRUZ

**“(INTER)FACES ENTRE FORMAÇÃO, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: COM
A PALAVRA OS PROFESSORES!”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 28/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – UFRRJ – Orientador

Prof^(a). Dr^(a). Miriam Morelli Lima de Mello – UFRRJ

Prof^(a). Dr^(a). Adriana Vasconcelos da Silva Bernardino – USS

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2018

DEDICATÓRIA

À minha família:
Diniz, Raquel e Thainara, meu porto seguro;
Rosinha, minha avó e maior mestra da vida.

Ao meu grande amigo,
amor e incentivador Gabriel,
com quem divido este título.

Aos meus professores e alunos,
fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de realizar esse sonho do mestrado. Isso só foi permitido pela sua graça maravilhosa que se renova a cada manhã sobre minha vida. Toda honra e glória somente a Ele. Esse título não é para mim, mas para que os propósitos dEle para minha vida na Terra sejam concretizados.

Aos meus pais, Diniz e Raquel e minha irmã Thainara por nunca terem me abandonado nesses 8 anos longe de casa. Esta caminhada só foi possível porque vocês se fizeram presentes em minha vida, compreendendo minha ausência em momentos importantes. Gratidão pelo encorajamento, pela confiança, pelas palavras de fé. Vocês são meu maior presente. AMO MUITO VOCÊS!

A Gabriel, meu “paxarinho” que encarou mais um voo ao meu lado. Obrigada por ser o primeiro a me contar da notícia da aprovação no mestrado e desde então viver cada etapa junto comigo. Obrigada pela paciência, pelas injeções de ânimo, por não me deixar desistir e por todo cuidado. Esse título não é só meu, divido ele com você.

À minha família carioca, Tia Luíza, Tio Luiz, Taciana, Rafael por me acolherem e dividirem comigo os 2 anos nessa caminhada. Obrigada por serem a prova de que nada acontece por acaso. Ganhei novos pais e novos irmãos! Amo vocês e nunca poderei retribuir tamanho carinho. Agradeço também Stellinha e Arya por em meio às longas horas de estudo sempre aparecem para me dar um “lambeijos” ou ficarem deitadas debaixo da mesa de estudos me fazendo companhia.

À minha sogra Lúcia Helena e minha cunhada Helena por me aguentarem nos finais de semana falando sobre os livros, as experiências, as ideias, os questionamentos, as lágrimas, fazendo dos jantares verdadeiros momentos de debates e construções teóricas.

À minha parceira de orientação Rosângela, por dividir comigo as dores e doçuras dessa jornada. Me ensinou sobre a vida adulta e as dificuldades da profissão, obrigada por isso. Não foi fácil, mas eu te disse que chegaríamos até o final e aqui estamos. Que a vida nos sorria sempre.

Às minhas amigas pesquisadoras Monick, Isabel e Laís. Obrigada por dividirem comigo as angústias, por me ensinarem a pesquisar, pelas risadas e por tirarem os pesos dos meus ombros quando estava me sentindo sobrecarregada. Vocês trouxeram alegria para essa jornada e sou muito feliz por tê-las encontrado.

À toda equipe do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ) pela oportunidade de pesquisar e aprender a fazer pesquisa a partir de cada encontro nas salas do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE)

A professora Mônica Pereira dos Santos pelo acolhimento, pelos ensinamentos, pela experiência. É incrível estar na frente de um referencial teórico, principalmente quando ele é tudo aquilo que escreve: inclusivo!

Por fim, e não menos importante agradeço ao meu orientador, amigo, parceiro, Allan Rocha Damasceno. Obrigada pela oportunidade de ingressar no PPGEduc, por acreditar em meu potencial quando eu mesma duvidei dele. Obrigada por fazer desse mestrado uma caminhada leve, livre de ego e vaidade, repleta de amizade, confiança, risadas e muita autonomia. Tudo vale a pena quando a alma não é pequena! Valeu a pena ser sua orientanda! Gratidão!

*Não há transição que não implique num ponto de partida, um processo e um ponto de chegada.
Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro
baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que
fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.
Paulo Freire (1979)*

RESUMO

CRUZ, Isabela Damaceno. Interfaces Entre Formação, Inclusão e Educação Especial: com a palavra... os professores! 2018. 186 p. Dissertação (Mestrado Em Educação) Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

O presente estudo constitui-se no esforço de fomentar a reflexão a respeito da formação de professores que tem sido possível, e como esse caminhar do processo formativo tem balizado a inclusão em educação, sobretudo no que diz respeito ao acolhimento dos alunos com deficiência em salas regulares, considerando as contribuições de um grupo de professores em um curso de formação continuada. As questões sobre as quais este estudo se debruçou fundamentam-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente representada pelo pensamento de Theodor Adorno, a qual contribuiu para debatermos aspectos relativos às dimensões de sociedade, cultura, educação e formação. Destacamos também alguns autores que se dedicam as temáticas formação docente e inclusão em educação, como Santos, Booth & Ainscow, Damasceno, Carvalho, Glat, Nóvoa, permitindo as inter(faces) propostas nessa dissertação. Esta pesquisa teve como lócus de estudo um curso de formação continuada intitulado “A diversidade em sala de aula - Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão”, sendo seus participantes, professores do município do Rio de Janeiro e adjacências sob a coordenação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e do Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ). Esse curso teve como material prático o *Index para Inclusão*, que serviu como elemento disparador para construção do planejamento e das atividades propostas. Dessa forma este estudo teve como objetivo: identificar em um curso de formação continuada de professores os elementos relativos à inclusão em educação e o acolhimentos dos estudantes público-alvo da educação especial; caracterizar as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando suas possibilidades de democratização da educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial; e por fim verificar se, e de que modo, o material de base “Index para Inclusão” contribuiu para ressignificação de suas culturas, políticas e práticas na escola. Por intermédio das transcrições e atividades escritas denominadas “Prazer de Casa”, foi possível constatar a aproximação da compreensão sobre inclusão por parte dos professores com a compreensão adotada na proposta da formação continuada pautada no Index para Inclusão, além da ressignificação de suas práticas no cotidiano escolar a partir do compartilhar de experiências com outros professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Inclusão em Educação; Público-alvo da Educação Especial; Teoria Crítica.

ABSTRACT

CRUZ, Isabela Damaceno. **Intertwine between formation, inclusion and Special Education: with the word... the teachers.** 2018. 186 p. Dissertation (Master's degree in Education) Institute of Education, Rural Federal University of the Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro. 2018.

The present study is the effort of promoting the reflection as to the teachers' formation that has been possible, and like that one walks of the formative process has been marking the inclusion out in education, especially what concerns the welcome of the pupils with deficiency in regular rooms, considering the contributions of a group of teachers in a course of continued formation. The questions on which this study was bent are based on the Critical Theory of the Society, specially represented by the thought of Theodor Adorno, which contributed in order that we debated aspects relative to the dimensions of society, culture, education and formation. We detach also some authors who devote themselves the themes teaching formation and inclusion in education, like Santos, Booth & Ainscow, Damasceno, Carvalho, Glat, Nóvoa, allowing them intertwine when they were proposed in this dissertation. This inquiry had how locus of study a course of formation been still entitled “The diversity in classroom - Developing Cultures, Policies and Practices of Inclusion”, being his participants, teachers of the local authority of the Rio de Janeiro and adjacencies under the coordination of the National Observatory of Special Education (ONEESP) and of the Observatory of Special Education in the Rio de Janeiro (OEERJ). This course took the Index as a material prático for Inclusion, which served like element trigger for construction of the projection and of the proposed activities. In this form this study had like objective: to identify in a course of continued formation of teachers the elements relative to the inclusion in education and welcomes of the students white-publicly of the special education; to characterize the Public Policies of Special Education in the perspective of the Included Education, considering his means of democratization of the education and of the school in the white-public process of inclusion of the students of the special education; and because of checking end if, and in way the basic material “ Index for Inclusion” contributed for ressignificação of his cultures, policies and practices in the school. Through the transcriptions and so-called written activities “Pleasure of House”, it was possible to note the approximation of the understanding on inclusion for part of the teachers with the understanding adopted in the proposal of the formation been still ruled in the Index for Inclusion, besides the reconstruction of his practices in the school daily life from sharing of experiences with other teachers.

Keywords: Teachers' formation; Inclusion in Education; Special Education; Critical Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| Figura | Título | Página |
|------------------|--|---------------|
| FIGURA 01 | Ilustração da dimensão “culturas”, do Index para Inclusão | 123 |
| FIGURA 02 | Ilustração da dimensão “políticas”, do Index para Inclusão | 124 |
| FIGURA 03 | Ilustração da dimensão “práticas”, do Index para Inclusão | 124 |

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| Tabela/Quadro | Título | Página |
|----------------------|---|---------------|
| QUADRO 01 | Dispositivos Legais para Educação Especial no Brasil | 88 |
| QUADRO 02 | Cronograma de Formação OEERJ | 129 |
| QUADRO 03 | Cronograma de Planejamento OEERJ | 129 |
| TABELA 01 | Caracterização dos Sujeitos do Estudo - Momento Inicial | 130 |
| TABELA 02 | Formação dos Sujeitos do Estudo – Momento Inicial | 130 |
| TABELA 03 | Caracterização dos Sujeitos do Estudo - Momento Final | 131 |
| TABELA 04 | Formação dos Sujeitos do Estudo – Momento Final | 131 |
| QUADRO 04 | Estrutura curricular do curso “Diversidade em sala de aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão em educação” | 137 |

LISTA DE GRÁFICOS

| Gráfico | Título | Página |
|------------------|---|--------|
| GRÁFICO 1 | Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e distribuição por tipo de turma e atendimento- Brasil 2013-2017. | 41 |
| GRÁFICO 2 | Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação infantil - Brasil 2013-2017 | 42 |
| GRÁFICO 3 | Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino fundamental - Brasil 2013-2017 | 43 |
| GRÁFICO 4 | Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio- Brasil 2013-2017 | 44 |
| GRÁFICO 5 | Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2017 | 46 |
| GRÁFICO 6 | Percentual de professores da educação básica com formação continuada por município – 2017 | 47 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CADEME | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CESB | Campanha para Educação do Surdo Brasileiro |
| CRAS | Centro de Referência e Assistência Social |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CORDE | Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| IBC | Instituto Benjamim Constant |
| ISERJ | Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OEERJ | Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro |
| ONEESP | Observatório Nacional de Educação Especial |
| PAEE | Público-alvo da Educação Especial |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPGEduc | Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |

| | |
|--------|---|
| PPP | Projeto Político e Pedagógico |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SENEB | Secretaria Nacional de Educação Básica |
| SCFV | Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 16 |
| FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 28 |
| I – INTERFACES HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ELABORANDO O PASSADO..... | 51 |
| Retrospectiva histórico-política da educação especial e suas primeiras iniciativas..... | 54 |
| Em movimento: As iniciativas oficiais em âmbito nacional | 61 |
| Da integração à inclusão escolar..... | 73 |
| II - INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO | 94 |
| 2.1 Políticas públicas e formação de professores: diálogos possíveis | 103 |
| III - SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TESSITURAS ENTRE O INDEX PARA INCLUSÃO E A TEORIA CRÍTICA – COM A PALAVRA OS PROFESSORES! | 119 |
| Index para Inclusão: um elemento mobilizador para formação de professores..... | 121 |
| Objetivos..... | 126 |
| Questões de Estudo | 126 |
| Lócus do Estudo..... | 127 |
| Sujeitos do Estudo..... | 131 |
| Procedimentos e instrumentos de coletas de dados | 132 |
| Análise e discussão de dados: Formação de professores e inclusão em educação... compartilhando experiências | 133 |
| IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 162 |
| REFERÊNCIAS..... | 170 |
| APÊNDICES | 182 |

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas, não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão”.

A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”.

Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

Este estudo versa sobre as políticas públicas de educação e a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial¹ (PAEE), tendo centralidade na problematização das políticas públicas para formação de professores e da educação especial na perspectiva da inclusão, a partir da experiência em um curso de formação continuada.

Sabe-se que o espaço escolar é diverso e reivindica que culturas, políticas e práticas educacionais permitam a superação das diversas formas de exclusão e avancem no diálogo com as diferenças, contribuindo para qualificar o acesso dos estudantes PAEE a um espaço plural, no qual seus direitos serão garantidos e a técnica não se sobreponha às relações humanas. Segundo Adorno, (1995, p.146) “é preciso lembrar que hoje inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos”.

¹ O termo necessidades educacionais especiais foi alterado, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pelo termo público-alvo da educação especial, referindo-se, considerando a legislação vigente Resolução nº 4, de Outubro de 2009, aos estudantes com deficiências: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para tanto, o presente estudo constitui-se no esforço de fomentar a reflexão a respeito da formação de professores que estão em sala de aula, e como esse caminhar do processo formativo – acreditando que o mesmo não finda, é contínuo, é eterno - tem balizado a inclusão em educação², sobretudo no que diz respeito ao PAEE, considerando a participação de um grupo de professores em um curso de formação continuada. Neste estudo nos apoiamos em inúmeros dispositivos legais, tendo a Teoria Crítica, em destaque as contribuições de Theodor Adorno, e apresentamos o material de base “*Index para Inclusão*” do referido curso, que encontra-se pautado na perspectiva teórica de Booth & Ainscow, que compreende três dimensões que interagem dinamicamente e se influenciam de maneira recíproca em prol da inclusão: a dimensão da construção de culturas de inclusão, a dimensão do desenvolvimento de políticas de inclusão e a dimensão da orquestração das práticas de inclusão. Considerando este aspecto, Ainscow (2009, p.19) problematiza:

Nesta pesquisa tomamos como ponto de partida comum uma ideia de inclusão que envolva articulação ampla de valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos, e de práticas inclusivas que acreditamos serem importantes de se tentar incorporar nas escolas. Os valores formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Ações, práticas e políticas podem ser consideradas como a incorporação de argumentos morais. Não podemos fazer a coisa certa na educação sem a compreensão, em algum ponto, dos valores a partir dos quais nossas ações se originam. O desenvolvimento da inclusão, portanto, nos envolve na tarefa de tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos. Nós articulamos valores inclusivos que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Esta lista está em estado permanente de desenvolvimento.

² Adotaremos neste estudo o termo *Inclusão em Educação*, que segundo Salgado (2008) refere-se à efetivação de uma educação para todos e expressa, dentro de um contexto educacional amplo, a realização de um trabalho pedagógico consciente para alcançar metas e objetivos educacionais que maximizem a participação e minimizem as barreiras à aprendizagem experienciadas por todos os alunos, independentemente de origem étnica, racial, socioeconômica e características pessoais aceitas ou não pelo grupo de convivência. Quando abordadas as questões de Políticas Públicas, utilizaremos a nomenclatura Educação Inclusiva, conforme consta nos documentos oficiais.

Acreditamos que essa *interface* possa despertar para a reflexão crítica sobre o cenário social e educacional, revelando o contexto contraditório que vive a escola na contemporaneidade.

Uma formação que contemple a demanda do PAEE, sobretudo em escolas regulares, enfatiza a articulação dessas três importantes dimensões, onde acreditamos que o caminho por meio da emancipação e pensamento crítico desses professores, gerada através da formação para autorreflexão, seja capaz de se opor a práticas excludentes.

Importa revisitar o campo da problematização da formação não só inicial, que tem papel preponderante para que o professor inicie sua atividade docente, mas também da formação continuada, entendendo que o professor deve ter oportunidades para se atualizar em serviço ou em cursos paralelos e complementares. Não para se reciclar como se ele fosse um objeto ou produto com "validade vencida", mas para ter melhores condições de avaliar o potencial dos antigos e novos saberes face aos desafios criados pela dinâmica da sociedade contemporânea, num processo que o respeita enquanto pessoa com história e saberes próprios (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 2000).

Acredito que esse exercício permita a ressignificação dos processos identitários profissionais, por intermédio da autorreflexão dos saberes docentes, que acionados em sua prática escolar permitam que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados, tanto nos cursos de formação docente - através de estudos e debates internos à instituição - como também em ações extensivas às escolas. Dessa forma, o sujeito deve encontrar estratégias para “tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p.168).

Para tanto, este estudo é resultado de provocações e questionamentos ainda no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, quando

esta pesquisadora se denomina justificativa e sujeito principal para a elaboração da situação-problema do mesmo.

Contrariando muitas dissertações e teses, onde esta apresentação encontra-se encharcada de elementos experienciais de atuação profissional acumulada em anos de docência, faço destas páginas iniciais espaço para apresentar-me como sujeito para a reflexão a respeito da formação de professores inicial e continuada, uma vez que concluí o curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no ano de 2015, ingressando de imediato neste curso de Mestrado em Educação, com muitos questionamentos a respeito do ciclo que acabara de completar.

Durante a graduação pude atuar como monitora de 5 (cinco) disciplinas - Dança 1, Dança 2, Dança 3, Metodologia da Consciência Corporal e Futsal 1, bolsista de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), percorrendo os 5 (cinco) anos de estudo, totalizando 3685 horas (sendo 680h de Atividades Acadêmicas e 200h de Atividades Complementares), destacando sobretudo espaços de vivências práticas nos estágios obrigatórios em espaços escolares e informais para conclusão do mesmo. No entanto, ao recordar todas essas experiências no campo da teoria e da prática, retomo em Freire (2015) o questionamento sobre a indissociabilidade Teoria e Práxis, onde afirma que “teoria por si só pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. Ainda sobre, Freire (2015, p.40) afirma:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Em meio a tantas experiências enriquecedoras neste processo formativo inicial, há dois momentos que considero fundamentais e relevantes. O primeiro na Escola Municipal Professora Creusa de Paula Bastos, localizada em uma área de assentamento no município de Seropédica – Rio de Janeiro, onde atuei como monitora de atividades rítmicas e expressivas durante 1 (um) ano, ministrando aulas para alunos que permaneciam no contra turno escolar e

onde tive o prazer de encontrar meu primeiro aluno com deficiência incluído. Dentre tantos estudantes, cada um com a sua particularidade e especificidade, havia Lucas³, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De uma inteligência e sensibilidade ímpar, nunca me esqueço de nossa primeira aula juntos e de nossa última também, onde me fez entender que para além de ensiná-lo, aprendi muito mais com ele.

A segunda experiência marcante foram os 3 (três) anos que permaneci como Facilitadora Social na Secretaria de Assistência Social e Recursos Humanos, também no município de Seropédica – Rio de Janeiro, desenvolvendo um trabalho também de atividades rítmicas e expressivas com crianças e adolescentes beneficiárias do Programa Bolsa Família – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e que devido a essa condição frequentavam no contra turno escolar, atividades no Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), divididos em quatro (4) pólos, de acordo com a distância de suas casas. Os pólos do CRAS, apresentavam uma particularidade: por estarem localizados em áreas de risco, tinham como público-alvo crianças e adolescentes vítimas de todo tipo de processo exclusório, não se limitando apenas as pessoas com deficiência, mas também alunos que sofriam preconceito racial, de gênero, e em sua maioria em situação de vulnerabilidade socioeconômica, as quais muitas – ou posso dizer todas - frequentavam os encontros para garantirem a refeição diária. Também me lembro da primeira e última vez que estivemos juntos.

Referente a isso Carvalho (2016, p.36) afirma que:

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos, particularmente os de equidade, e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (p.36).

Quando me refiro a lembrança do primeiro e último dia de aula, sobretudo nestes 2 (dois) espaços, quero dizer que apesar de completamente distintos, em ambos fui tomada pelo sentimento de despreparo pedagógico, sobretudo no que diz respeito a inclusão em educação.

³ Pseudônimo.

Nesse sentido, Nóvoa contribui para corroborar esta ideia para além de questões conteudistas e quantitativas:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA *apud* NARVAES, 2004, p. 40).

No momento em que estava sentada na sala para a entrevista – fase eliminatória para ingresso neste curso de pós-graduação – o professor, o qual hoje tenho o prazer de ter como orientador, parceiro e amigo neste estudo, disse-me a seguinte frase: “Isso me interessa, seu pré-projeto traz em seu bojo questões relacionadas a inclusão”. Naquele momento eu pensei: “Ué, eu nem coloquei nada de pessoas com deficiência aqui. Acho que ele está maluco”. E a partir daquele instante, daquela sala, daquela frase comecei a refletir sobre minhas concepções de inclusão estruturadas até ali, minhas vivências práticas, o arcabouço teórico acumulado em longos anos de graduação, ou melhor, aos 23 anos de vida, uma vez que estamos em formação desde o dia em que somos concebidos. Será que durante esses anos na graduação consegui entender que não existiam receitas de bolo para aulas práticas de atletismo, futsal e vôlei darem certo, mas que, independente do dar certo ou não, importa que todas elas busquem a liberdade do pensar, do criar, do participar, do respeitar! Costumo dizer que desde o dia 01 de dezembro de 2015 entrei em processo de reflexão sobre o que aprendi e continuo aprendendo em minha jornada, como professora, como mulher, como ser humano.

Sendo assim, no que tange a formação dos professores, é possível afirmar que o processo de autorreflexão é elemento substancial na busca pela emancipação, capaz de mudar a si mesmo e as circunstâncias, e não viver como um mero escravo de contingências. Para tal, apoio-me em Adorno (1995) que apresenta a elaboração crítica do passado como condição *sine qua non* no processo de emancipação, ao trabalhar conceitos sobre a educação na possibilidade de elaboração e reflexão do passado, em contrapartida à consciência manipulada, a semiformação.

”Sem a elaboração (no sentido da elaboração do passado, Adorno 1995 - anotação do autor) dos processos inconscientes determinantes do ser professor” (SOBREIRA, 1998, p.

213), o desvelamento dos pontos de contato entre a história da profissão e as histórias pessoais desses sujeitos (que se propõem a serem professores) que poderiam servir para restabelecer a docência como via de emancipação, são capazes de gerar o confronto necessário entre as realidades externa e interna no processo de formação contínua, permitindo a regressão, levando a barbárie.

Recém-formada e ainda com muitos questionamentos e problematizações a respeito da formação docente não só inicial, mas também continuada – foco deste trabalho –, encontrei neste estudo espaço para discutir e prosseguir em formação - uma vez que me enxergo também como objeto deste – sobretudo, com a pesquisa referente ao trabalho docente e os desafios da escola com vistas a atender à diversidade de seu alunado. Embora minha análise possa se estender para a questão da formação dos professores de maneira a problematizar o processo de Inclusão em Educação, entendo que meu objeto de pesquisa necessita se particularizar, reconhecendo os limites do estudo.

Considerando o tempo disponível para a conclusão desta dissertação, não seria possível abarcar todos os grupos que sofrem com os processos exclusórios na perspectiva da Inclusão em Educação. Para tanto, a modalidade da Educação Especial torna-se eixo para as discussões que serão realizadas, motivadas pelas vivências que despertaram a ânsia de compreender o processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da referida modalidade, considerando não somente o aspecto legal das políticas de educação, mas seus tensionamentos subjacentes produzidos/existentes no contexto da escola.

É possível observar que as demandas contemporâneas a favor da democratização da escola implicam, de sobremaneira, a percepção dos fins humanizantes da educação, através da constatação de que a diversidade é o que nos une com o outro e identifica-nos não como espécies isoladas, mas como seres humanos, que carregam em sua essência semelhanças e diferenças. Desta forma:

[...] pensar a formação e a inclusão em educação significa dizer que este processo é permanente e que só difundindo essas concepções poderemos reiterar princípios mais humanos, democráticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e menos desigual (SALGADO, 2008. p.66).

Diante disto, os questionamentos iniciais que mobilizam esta pesquisa discutem de forma crítica a formação que tem sido possível no atual cenário educacional brasileiro, no que se refere à formação de professores que atuam em salas regulares e as políticas de inclusão relacionadas a modalidade da Educação Especial.

Questões tais como: a problematização da organização da escola na perspectiva da educação inclusiva, o papel político da educação, formação de professores com vistas à emancipação, serão problematizadas e tensionadas tendo como suporte teórico-metodológico de pesquisa a Teoria Crítica, com destaque ao pensamento de Adorno, por entender que não se podem desvelar as causas da exclusão e da barbárie, ainda presentes na sociedade contemporânea, sem questionar a formação humana dentro da ótica da sociedade burguesa de classes.

Somado a isto, apresentaremos o material prático do curso de formação continuada – o qual abordaremos no 3 capítulo – “Index para Inclusão”, que aborda as dimensões de culturas, políticas e práticas propostas por Booth & Ainscow dentro da dialética exclusão/inclusão onde, conforme Silva (2008, p.70):

Historicamente, a dialética exclusão/inclusão vem galgando caminhos tortuosos e modificando-se de acordo com sua época. Desta maneira, pode-se constatar a formação de diversos grupos excluídos que se modificam a cada dia e compõem uma série de movimentos em favor dos direitos sociais e de participação, buscando minimizar as exclusões que podem ser percebidas nitidamente em muitas situações, de forma velada e muitas vezes até mesmo mascarada.

Desta forma, Booth & Ainscow (1998, apud SILVA, 2008, p.71) destacam a “inclusão e exclusão como processos ao invés de eventos”, onde “qualquer escola real, em qualquer tempo, reflete um complexo interjogo de forças inclusivas e excludentes, atuando em indivíduos e grupos de alunos”. E mais ainda, Ainscow (2009, p. 21) acrescenta que:

Inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito.

Ao considerarmos a Inclusão como um processo, não como uma entidade ou uma personificação concreta, compreendemos que a mesma implica inúmeras mudanças, e que estas devem objetivar o aumento a aprendizagem e participação plena de todos, como nos confirma Santos (2003, p. 81):

[...] é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Com isso, pensando a inclusão em educação na dialética exclusão/inclusão, voltamos nossos olhares para os agentes essenciais neste processo: os professores. Cury (2016, p. 21) afirma que:

A presença dos alunos com necessidades particulares nas salas de aula das escolas comuns põe em questão o caráter conservador da instituição e revela, ao mesmo tempo, os limites de uma formação de docentes pouco atenta a tais demandas, para as quais o professor é um sujeito essencial. Para além dos apoios concernentes à acessibilidade e de outros meios indispensáveis, é o docente quem acolhe os alunos recém-chegados; é ele quem está em contato cotidiano com eles, é quem descobre progressivamente sua singularidade e acompanha seus avanços. Eis que aí se situa o papel e a importância da formação inicial de docentes, formação geral específica, a qual se prolonga na formação continuada.

Assim, tendo como objeto de estudo a formação de professores continuada, considerando a educação em sua perspectiva inclusiva, focando o público-alvo da educação especial, os objetivos dessa dissertação se definem em:

- Identificar em um curso de formação continuada de professores os elementos relativos à inclusão em educação e ao acolhimento dos estudantes público-alvo da educação especial;
- Caracterizar as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando suas possibilidades de democratização da

educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial;

- Verificar se, e de que modo, o material de base “Index para Inclusão” contribuiu para ressignificação das culturas, políticas e práticas na escola dos professores participantes desta pesquisa.

Dessa maneira, o estudo está estruturado da seguinte forma. As primeiras páginas dedicam-se a Formulação da Situação-Problema, onde problematizamos os desafios para inclusão em educação na contemporaneidade, democratização da escola e a formação docente.

No primeiro capítulo as questões abordadas se referem as (inter)faces históricas e políticas em que se construíram as bases para inclusão em educação para pessoas com deficiência no Brasil onde, baseando o estudo na Teoria Crítica, nos propomos a (re)elaborar o passado, com destaque ao arcabouço legal sobre a inclusão em educação, com o propósito de obter mais elementos para se pensar as suas concepções e efetivação. Neste sentido, este capítulo discute a escola no passado, suas contradições acerca do atendimento dirigido aos estudantes com deficiência e a escola possível na contemporaneidade, pensando-a como possibilidade de democratização da sociedade brasileira.

O segundo capítulo versa sobre os dispositivos legais, tais como: decretos, diretrizes, resoluções, dentre outros, no que se refere à formação de professores. Procedemos à análise de aspectos legais que fomentam e orientaram ações voltadas à formação de professores, tencionando dialeticamente à formação humana, considerando suas possibilidades na sociedade contemporânea. Contamos com o aporte teórico do pensamento de Adorno (1995), para discussão e análise das Políticas Públicas de formação de professores, problematizando tais diretrizes e ações políticas de formação em sua relação com a formação humana dos indivíduos, dialogando com as dimensões de culturas, políticas e práticas propostas por Booth e Ainscow (2000) articuladas com Santos (2000, 2003, 2005).

No terceiro capítulo apresentamos o material prático *Index para Inclusão*, apresentando para os leitores seu histórico, sua estrutura e aplicabilidade, os objetivos e questões de estudo, o método, caracterização do *locus* e sujeitos do estudo, procedimentos e instrumentos para coleta de dados. O referencial teórico-metodológico da pesquisa terá como método de investigação e análise a Teoria Crítica.

No quarto capítulo analisamos e apresentamos os dados finais da pesquisa que foi realizada no curso de formação continuada “A diversidade em sala de aula - Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão” com a participação de professores de escolas do município do Rio de Janeiro e adjacências, que aconteceu sob a coordenação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ).

Destacamos, portanto, que o estudo teve como foco um curso de formação continuada, promovida pelo OEERJ, através da parceria com pesquisadores de diferentes universidades, no segundo semestre de 2016. Consideramos como um estudo relevante a ser realizado, pois reuniu em uma formação profissionais de diferentes segmentos, diferentes municípios, mobilizados pela temática da inclusão e diversidade. Além disso, destacamos o fato da referida formação ter em sua execução um diferencial em seu referencial prático, o *Index para Inclusão*, material de língua inglesa, porém traduzido para 37 línguas, entre elas o português e adaptado conforme as culturas locais, atuando como disparador das reflexões e discussões propostas no currículo construído a partir das demandas dos professores cursistas e pesquisadores atuantes.

Diante disso, essa pesquisa se propõe colaborativa à medida que desenvolve parcerias entre professores do ensino básico e pesquisadores de Universidades públicas. A formação continuada fomentou debates e a produção de conhecimentos, de modo que uniu teoria-reflexão-ação diante dos desafios postos à inclusão dos estudantes PAEE na escola comum/regular. Com isso, Pimenta (2005, p. 523) acrescenta que:

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus

professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.

As análises das narrativas dos professores cursistas, bem como as atividades por eles elaboradas e apresentadas nesse capítulo se fundamentaram no pensamento de Adorno (1995), e de seus interlocutores como Costa (2011), Damasceno (2006, 2010), Carvalho (2016), dentre outros, os quais contribuíram para problematização de questões referentes à educação; formação de professores inicial e continuada; utilização do *Index para Inclusão*, seus limites e possibilidades.

Nas considerações finais são apresentadas as conclusões de nossa pesquisa, articuladas às reflexões e experiências de professores de escolas do município do Rio de Janeiro e adjacências, elaboradas a partir de sua participação no curso de formação continuada de professores “A diversidade em sala de aula - Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão”.

Considerando os limites deste estudo e suas possibilidades enquanto elemento para se pensar a formação de professores com vistas a afirmação da escola democrática e um novo amanhã na educação dos estudantes PAEE na sociedade brasileira, este estudo contribuirá para refletirmos sobre os desafios postos à afirmação da inclusão em educação.

“Numa democracia, quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata”.

Adorno

“Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, com ou sem deficiência, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados? Consequentemente, parece que a questão central é a formação de professores na perspectiva da autonomia e da inclusão de todos”.

Allan Damasceno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO – PROBLEMA: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É evidente que no caminho percorrido pelas mudanças implementadas pela modernidade foram concebidos diversos processos e meios de transmissão social do conhecimento. No entanto, a escola foi o mais importante deles, assumindo como função principal a preparação de indivíduos para a inserção na sociedade, entendida como mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2006). Neste contexto, a educação toma para si o posto de “ficha simbólica” de acesso ao arranjo social moderno, o qual Freud (1996) denominou de mal-estar da civilização, no sentido de expressar a repressão às singularidades dos indivíduos exercida pela sociedade uma vez que, nem sempre, as exigências da modernidade vão ao encontro das necessidades de afirmação dos sujeitos, mas, muito pelo contrário, os indiferenciam.

Assim, o arranjo social moderno, centralizado pela ordem capitalista baseada na exploração do trabalho, faz com que a ideia de educação na contemporaneidade mais se aproxime da ideia de modelagem dos educandos, como diria Adorno (2003), não importando o custo humano que isso signifique. Neste caso, a transmissão de conhecimentos úteis ao processo de inserção na lógica capitalista de mercado torna-se o seu propósito básico. Paulo Freire (2015) afirmou que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”, caso contrário os sujeitos tornam-se adestrados, assumindo comportamento passivo diante da barbárie que se instaura.

Embora a exigência por emancipação seja essencial para o funcionamento de uma sociedade justa e democrática, seu estabelecimento tem sido contrário ao ideal da sociedade burguesa. Essa ambiguidade se revela na escola, que embora em seu discurso defenda/valoriza a democracia como sistema social desejável, tem revelado em suas práticas atitudes que se distanciam desse propósito.

Ao considerar a educação na contemporaneidade, destacamos o alerta feito pelo historiador Eric Hobsbawm (2005) ao finalizar a sua obra *A era dos extremos*:

Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto internamente quanto externamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na eminência de serem destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar. (...). Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado. (p.562).

Ainda nesta mesma perspectiva, Adorno permite-nos uma reflexão sobre a função do passado e a forma como a memória pode ser costurada ao presente. A partir de uma ideia de (re) elaboração do passado, Adorno (1995, p. 29) esclarece:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam.

A não repetição de Auschwitz, para Adorno, depende de um reconhecimento das forças sociais que levaram àquela situação e que ainda estão em jogo, podendo pressupor novamente um estado de barbárie. Neste contexto, a elaboração do passado é tomada como um meio eficaz de desencantamento do decorrido, na medida em que ele permite identificar estas situações e não se conformar com um esquecimento passivo ou com uma culpa estéril. “No fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permaneceremos no simples remorso ou se resistiremos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível” (ADORNO, 1995, p. 46).

Diante disso, a elaboração do passado nos possibilita pensar a escola democrática a partir da reflexão sobre “a escola que temos e a escola que queremos” (DAMASCENO, 2006). Sobre a escola que temos, ainda que com importantes movimentos relacionados à educação em sua perspectiva inclusiva, é possível encontrar no cotidiano escolar discursos segregadores, que não atendem o alunado de forma a valorizar a diversidade humana, educando para a homogeneização, desconsiderando as diferenças. Essas práticas coadunam com a reprodução da lógica dominante, onde “os fracos não têm vez” – considero aqui os fracos, como sendo os indivíduos que estão à margem dos padrões de normalidade e aceitação de acordo com os parâmetros da sociedade burguesa – através da hierarquização, onde os indivíduos, baseados na utilidade que terão para o *modus operandi* estabelecido pela sociedade capitalista, se tornam reprodutores do existente na organização social.

Considerando a Inclusão em Educação como um dos eixos deste estudo, nos apoiamos em Ainscow (2009 p. 11) quando afirma que:

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça,

classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

A afirmação de Ainscow encontra devida consonância na Constituição Federal do Brasil de 1988, que define em seu artigo 205 “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, onde às pessoas com deficiência no artigo 208 é assegurado o direito ao atendimento educacional especializado.

Diante disso, apoiados em Ainscow (2009, p.29) partimos do princípio que a inclusão envolve:

- Os processos de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.
- Reestruturação de culturas, políticas e práticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como “pessoas com necessidades educacionais especiais.

Importa destacar que vários aspectos destas caracterizações de inclusão têm importância especial: a inclusão abrange todas as crianças e jovens presentes nas escolas; tem como foco a presença, a participação e a realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. “Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009 p.20).

Desta forma, a necessidade de mudarmos os rumos da escola que temos, despindo-a de suas práticas excludentes e segregadoras não é desejo novo, mas parece-me que nunca esteve tão evidente e fortalecido como nos últimos anos. Nas plataformas virtuais que reúnem teses e dissertações, além de periódicos, encontramos diversos estudos pautados no debate

sobre a reorientação e democratização da escola, ainda que vivamos numa sociedade pseudodemocrática, mas que vem revelando contraditoriamente esforços de contraposição à lógica da marginalização, demasiadamente evidente na sociedade intolerante.

Com isso, partindo da perspectiva da inclusão em educação, acreditamos que esta estabeleça uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais na contemporaneidade, onde o desafio não se encontra estereotipado no estudante, mas em uma instância maior, ou seja, a organização e modo de funcionamento da escola, da atuação docente, da relação com a comunidade e de seus agentes externos. Tal como refere Costa (1996, p. 153):

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o déficit da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança.

Aqui, o foco volta-se para a classe, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, a problemática deste estudo vincula-se à formação de professores com vistas a afirmação da escola democrática e emancipadora, para além da instrumentalização, compreendendo que a diversidade dos estudantes, sobretudo aquela relacionada ao público-alvo da educação especial, não deverá apenas reduzir-se em métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo. Sobre isso Adorno (1995, p.27) esclarece:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado.

Acreditamos que a educação demanda professores reflexivos, caso contrário tornam-se meros reprodutores de práticas instituídas pelo próprio sistema educacional, contribuindo para

a manutenção de caminhos completamente opostos ao da educação na perspectiva inclusiva. Desta forma, importa contextualizá-los na contemporaneidade, não dissociando sua formação humana, objetivadas neste tempo de contradições sociais e identificação alienada e passiva às ideologias dominantes, impostas pela sociedade de classes.

A respeito da educação e emancipação, Adorno em seu debate com Becker acrescenta:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995, p. 141-142).

Para tanto, torna-se impossível a reflexão sobre “Formação – para quê?” Ou “Educação – para quê?”, conforme sugere Adorno (1995) se continuarmos considerando a escola como espaço livre de influências da realidade social. Esta nunca foi e nunca será instância neutra, uma vez que nela estão inseridos indivíduos que carregam em si reflexos das realidades que os cercam.

Observa-se nesta questão que a educação ao mesmo tempo que considera a adaptação dos sujeitos, considerando-os singulares e elaboradores de sua própria história, visa também sua emancipação, corroborando para o combate à alienação, à condição que está posta, com vistas a contribuir para formação de consciências resistentes à adaptação daquilo que lhe é imposto de forma externa. Nesta medida, não estamos imunes às influências de formação que tem sido possível nessa atual conjuntura, no contexto de uma sociedade baseada na divisão em classes sociais. Assim sendo, temos observado que os objetivos educacionais têm se pautado em interesses econômicos, em detrimento da formação humana dos indivíduos.

Ainda em relação à adaptação, Becker em diálogo com Adorno (1995, p.144) alerta-nos de que:

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformiza-dor. Essa tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo.

Adorno (1995 p.145) complementa:

Pelo fato do processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância.

Dentro dessa lógica, os mais aptos, ou seja, os mais adaptados, são considerados ajustados para viverem a dinâmica da escola e também as mudanças no mundo do trabalho. Costa (2007, p.21) propõe pensarmos a questão da adaptação ressaltando que “[...] a questão da adaptação é importante e a educação deve tê-la como meta. Mas deve ir além dela, no sentido da emancipação dos alunos e professores”. Por essa razão, se pretende afirmar a educação democrática.

Ao defender que a educação está para além da questão da adaptação, mas para a emancipação, a autora reitera a importância política da formação de professores no sentido de pensar a escola, como locus de formação de seres críticos, pensantes, capazes de se contrapor à manipulação e subordinação imposta pela sociedade, demarcando a educação como o caminho possível para o encorajamento e tomada de decisão advinda do próprio entendimento, pois a práxis educativa conforme afirma Adorno (1995, p. 143), nada mais seria do que a própria emancipação:

De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade... A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Apoiando-se no pensamento de Costa (2007) inferimos que na contemporaneidade as experiências formativas têm sido cada vez mais desconectadas da realidade, a formação que tem sido possibilitada aos sujeitos cada vez mais rarefaz a aptidão à experiência. Adorno (1995, p. 151) nos dá alguns esclarecimentos acerca de tal assertiva quando ressalta:

[...] consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiência. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação.

Ao propor que a educação possibilite aos sujeitos o desenvolvimento de consciências livres e pensantes, Adorno (1995) ressalta a importância da educação para emancipação. Entretanto, mesmo afirmando essa insígnia o autor nos alerta que este conceito de conscientização e emancipação é apreendido de um modo excessivamente estreito, restringindo-se a capacidade formal de pensar. No entanto, Adorno acrescenta que o que caracteriza de fato a consciência é o pensar em relação à realidade.

Nesse sentido, a educação, a formação, nestes termos, tem contribuído para subordinação, alienação e uniformização do pensamento, condição inerente à conjuntura estrutural à qual a sociedade capitalista vem se baseando, a tal ponto de atingirem a frieza em todas suas relações, ao preferirem a companhia das máquinas em detrimento dos seres humanos e equipararem os próprios seres humanos a coisas. Portanto, a educação, nessa conjuntura, tem priorizado a “produção” de indivíduos adaptados ao modo de reprodução do conhecimento, aquilo que Adorno chama de “consciência coisificada”, a saber, “pessoas que se concebem a si próprias como coisas e igualmente concebem as outras pessoas como coisas”. (ADORNO, 1995, p. 130)

Com base nas palavras de Adorno e a conjuntura educacional contemporânea – sobretudo no Brasil, onde a escola vive, ou melhor, sobrevive a tempos sombrios - constata-se que a educação tem se furtado à ocupação de seu papel como espaço para a formação do pensamento crítico a respeito da sociedade, onde a educação formal tem se contraposto à formação para emancipação, o que em nada contribui para se pensar a inclusão não apenas

dos alunos com deficiência na escola regular, mas em qualquer outra condição de vulnerabilidade. Costa (2007, p. 134) defende que a educação para a democracia deve ser pensada na perspectiva do “reconhecimento da diferença como inerente a cada indivíduo”.

No entanto, prevalece a:

[...] atitude de condescendência e comiseração para com os sujeitos cujas diferenças são identificadas como deficiências. Tal atitude manifesta-se como indiferença e desconsideração em relação à singularidade e à subjetividade da pessoa “com deficiência”, à sua capacidade de iniciativa. Mas de fato, a nosso ver, ativa os dispositivos de normalização e sujeição, tornando-os governáveis (LUNARDI, 2005, p.6).

Pensamos que as dificuldades de inclusão escolar de pessoas com deficiência são reflexos, em grande parte, da estrutura padronizada do conhecimento escolar, de modo a tratar a diferença como algo pejorativo. “Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo” (idem)

Dessa maneira:

[...] a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes já anteriores e exteriores à escola e que a mesma ajuda a ratificar (ibidem, p. 5).

Costa (2007) defende que a educação para a emancipação e respeito às diferenças deve ser pautada no reconhecimento e valorização das subjetividades e peculiaridades de cada sujeito, ou seja, ressalta a importância da educação para experiência e valorização das individualidades.

Entretanto, ao examinarmos a conduta assumida pela escola de nosso tempo percebemos que esta tem se inserido na lógica do capital, que valoriza a individualidade e a racionalidade tecnicista, ao subjugar e excluir os que não se adequam ao modelo imposto pela lógica capitalista. Desse modo, é possível constatar que a educação, enquanto mecanismo de adaptação ao sistema organizacional da sociedade de classes, tem caminhado na direção da construção de modelos ideais que se contrapõem à proposta de formação para a consciência crítica e reflexiva. A respeito disso, Becker (apud Adorno 1995, p. 141) elucida:

Eu diria que atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos. Pois se não fosse por outro motivo, a simples e acelerada mudança da situação social bastaria para exigir dos indivíduos qualidades que podem ser designadas como capacitação à flexibilidade, ao comportamento emancipado e crítico

Ao criticar os modelos ideais de educação na contemporaneidade, Adorno vai mais adiante ao apresentar o perigo do aprisionamento posto pela heteronomia e a educação por modelos como algo regressiva. E sobre esse fato Adorno (1995, p.141) acrescenta:

É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal (Leitbild). Esta expressão se encaixa com bastante precisão na esfera do jargão da autenticidade (Jargon der Eigentlichkeit) que procurei atacar em seus fundamentos. Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior.

Desse modo, problematizamos os desafios postos à educação na sociedade contemporânea, visto que esta tem contribuído mais para manutenção do estágio de “heteronomia” do que para mudança e, conseqüentemente, emancipação do pensamento. Em Adorno (1995 p.141) temos que “heteronomia” é o momento autoritário do qual, forças externas orientam, decidem sobre a educação dos outros.

Nestes termos, e com base nesse pensamento, não podemos nos furtar a pensar a relação entre escola e sociedade, formação e emancipação, uma vez que não negamos as contradições sociais existentes dentro desse contexto de formação humana.

Logo, retomamos a questão da adaptação priorizada pela sociedade contemporânea, na qual os homens orientam-se de modo a se ajustarem à situação social existente para que se encaixem no modelo que está posto. E sobre esse fato, Adorno (1995, p.43) nos dá alguns subsídios para pensarmos, tencionarmos essa ordem social vigente, na medida em que problematiza tal questão:

[...] A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa

situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão a adaptar à situação existente, se conformar.

Considerando o pensamento em destaque, faz-se necessário o tensionamento em relação à alienação imposta pelo sistema mercantil de forma a problematizar a finalidade da sociedade de mercado, uma vez que exclui todos os que não se adaptam ao modelo de sociedade imposto e, como esclareceu-nos Adorno, nada resta além da conformidade.

A partir da clareza das imposições postas aos indivíduos pela lógica do capital, que permite situações de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, sobretudo em função de não se adequarem às transformações primadas pela indústria cultural⁴, constatamos que a educação perspectivada na lógica do sistema mercantil valoriza a adequação e a subordinação às condições de vida existente. Pelo fenômeno “indústria cultural” Adorno (1995, p.23) conceitua que:

[...] é a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo.

E em razão disso, as pessoas com necessidades educacionais especiais, incluído neste o público-alvo da educação especial, se veem em desvantagem em comparação com outros sujeitos sem tais necessidades, à medida que não correspondem às expectativas das escolas e da sociedade burguesa: elitista, classista, consumista e hierarquizante.

Frente ao exposto, e defrontando-se com a realidade excludente imposta às pessoas com deficiência, encontram-se os movimentos sociais nacionais e internacionais responsáveis por defender os direitos das pessoas com deficiência, e, sobretudo, o direito à educação como princípio indispensável para se repensar a sociedade, seus valores sobre a condição humana, justiça social, equidade de direitos e democratização.

⁴ A Indústria Cultural apresenta-se como “único poder” de dominação e difusão de uma cultura na contemporaneidade, segundo Adorno. Transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a formação de uma autonomia, da elevação do nível de consciência.

Assim sendo, pensar a educação na perspectiva democrática é pensar a educação que inclua a todos. Dessa maneira, para Costa (2005, p. 91):

A urgência por uma educação democrática e emancipadora parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos com necessidades especiais.

Nota-se que a perspectiva da educação inclusiva se apresenta como possibilidade emancipatória para refletir a constituição de uma sociedade mais justa e democrática para todos, uma vez que essa lógica aponta para inserção de diferentes grupos sociais na escola, e também em todos os espaços da sociedade, contribuindo para convivência entre diferentes subjetividades e o reconhecimento da diversidade como parte constituinte da humanidade.

O Brasil desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) vem dando passos em direção à democratização da escola. Os pressupostos observados na Constituição (1988) apresentam como objetivo comum a promoção do bem estar de todos, independentemente de sua origem social, raça, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

Sobre esse assunto, Damasceno (2006, p.64) discorre que:

[...] é possível afirmar que a nossa Constituição Federal adota princípios consentâneos com o movimento de inclusão escolar, pois além de garantir o direito à igualdade, a não discriminação, elege como seus objetivos fundamentais “(...) a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos.

No entanto, a afirmativa em destaque nos intriga a ponto de considerar que, se por um lado a Constituição (1988) trouxe para o debate a discussão sobre os direitos das referidas minorias, dentre elas as pessoas com deficiência, a repercussão da mesma na escola brasileira não foi posta em prática com os princípios orientadores expressos na referida lei.

Posto isto, poderíamos comprovar tal assertiva ressaltando que existiu uma distância entre o previsto em Lei, expresso em Artigos como, por exemplo, os contidos na Constituição Federal supracitada: Art. 227, § 1º, II; Art. 208, III:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. §1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

[...] II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Todavia, mesmo reconhecendo que a garantia na Carta Magna tenha sido importante, no sentido de se propor novos rumos para educação especial à medida que se permitiu a matrícula dos estudantes PAEE na escola pública regular, esses dispositivos não foram suficientes para mudar a realidade naquele momento.

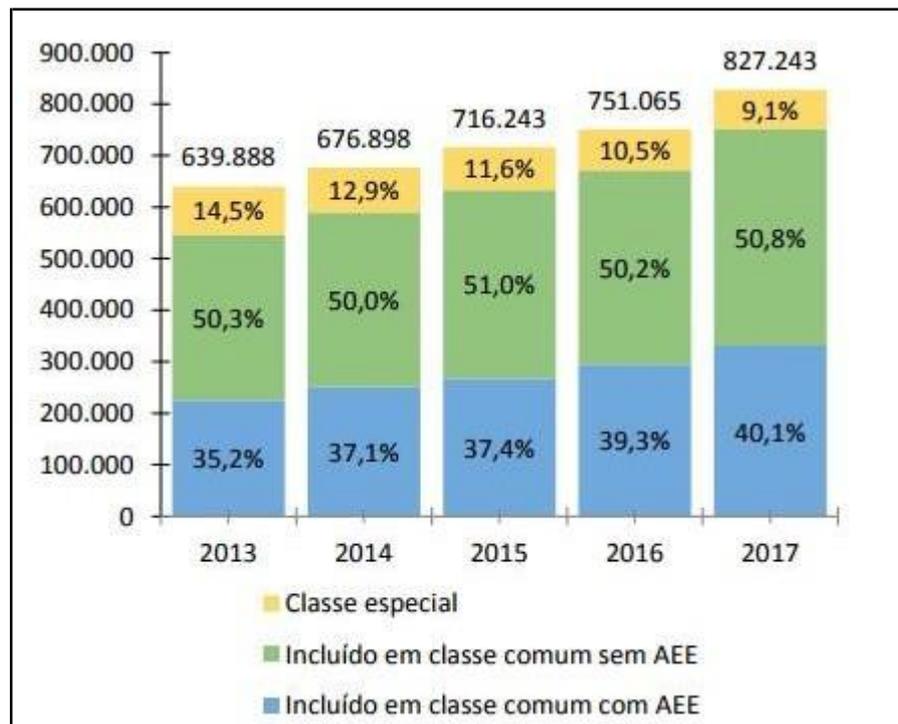
Nesse sentido, faz-se necessário as considerações de Adorno (1995, p. 119) para dimensionarmos que as tentativas mal sucedidas de inclusão dos estudantes PAEE, nas escolas regulares estiveram associadas ao obscurecimento das causas que geram a barbárie humana. Com isso “(...) a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão”. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo.

Entretanto, mesmo problematizando tal questão, a situação de exclusão ainda vivenciada por esses estudantes com necessidades educacionais especiais nesse período é notória. Porém, é importante destacar que a legitimação da inclusão escolar na escola regular como um direito desses estudantes na nossa Constituição Federal de 1988 propiciou as bases para se pensar a redemocratização da escola brasileira.

Considerando o destaque à inclusão de todos, a Constituição de 1988 foi um importante marco político e organizacional para educação brasileira. Tal assertiva pode-se comprovar nas décadas posteriores à Lei.

No gráfico 1 é possível observar os resultados finais da 1ª etapa do Censo escolar de 2017 sobre a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação incluídos em classes comuns com atendimento educacional especializado (AEE), incluídos em classe comum sem AEE e em classes especiais exclusivas.

GRÁFICO 1- Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e distribuição por tipo de turma e atendimento- Brasil 2013-2017.



Fonte: Inep/ Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017

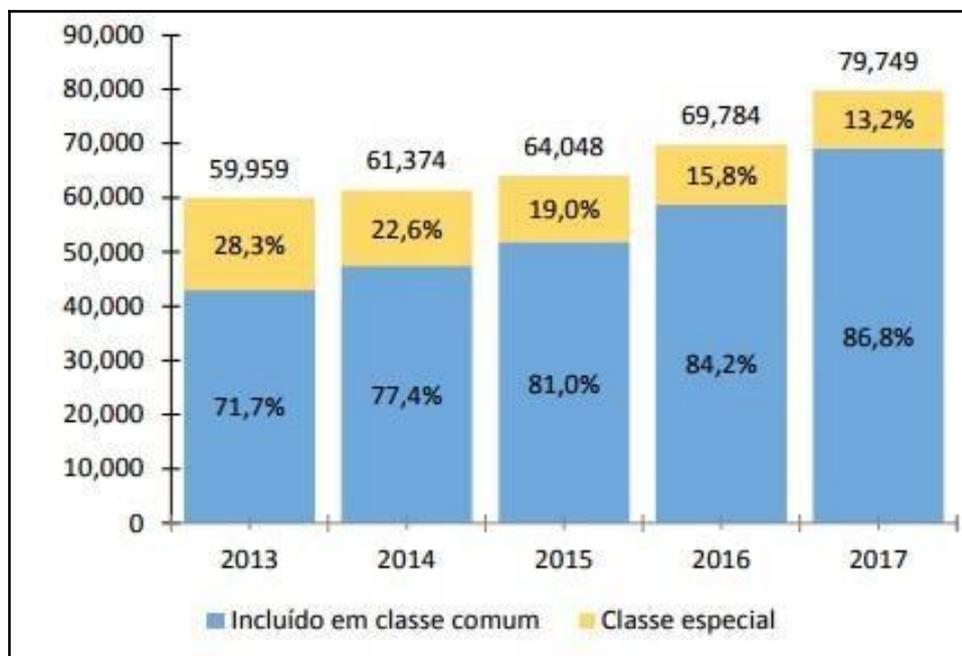
O número de matrículas desses alunos de 4 a 17 anos cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o

percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017.

Reconhecemos assim que as atuais políticas públicas têm avançado no que cabe à inclusão desses estudantes na escola regular. Entretanto, é necessário destacar que a efetivação da inclusão não depende exclusivamente das Políticas públicas em âmbito federal, mas de uma parceria entre municípios e estados para que se organizem no sentido de incentivar e fiscalizar a efetivação dessas políticas educacionais para o acolhimento não só dos estudantes com deficiência, mas de todo o alunado, de modo que seus direitos sejam efetivados.

Nos gráficos abaixo, apresentaremos o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação por etapas.

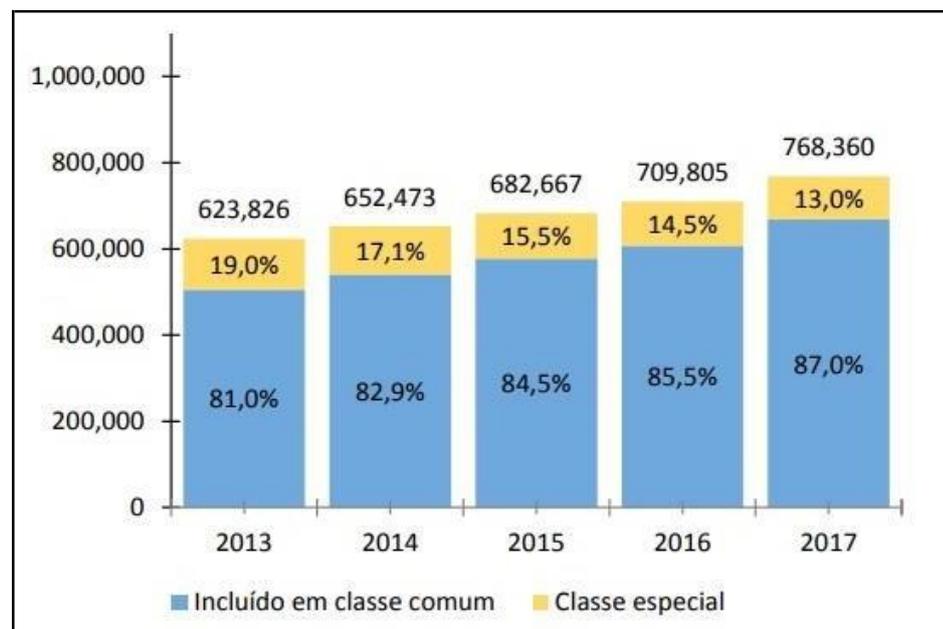
GRÁFICO 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na Educação Infantil - Brasil 2013-2017



Fonte: Inep/ Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017

A relação percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, incluídos em classe comum na Educação Infantil e distribuídos por tipo de turma (incluídos em classes comuns e em classes especiais exclusivas) passou de 71,7% em 2013 para 86,8% em 2017.

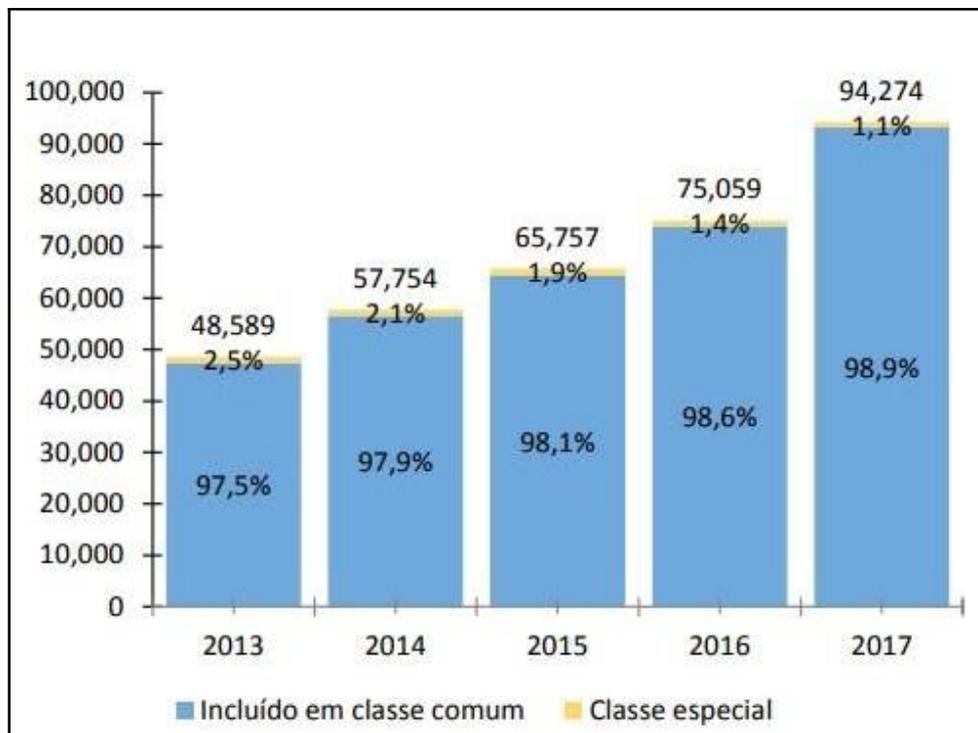
GRÁFICO 3 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no Ensino Fundamental - Brasil 2013-2017



Fonte: Inep/ Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017

Já para os anos iniciais, 87,0% dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação estão incluídos em classes comuns. Os alunos com deficiência representam 2,8% da matrícula total da etapa Ensino Fundamental.

GRÁFICO 4 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Médio - Brasil 2013-2017



Fonte: Inep/ Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017

Por fim, o gráfico 4 nos apresenta a informação de que o número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Médio quase dobrou de 2013 a 2017 e, em 2017, 98,9% dos alunos estavam incluídos em classe comum. Todavia o percentual em relação à matrícula total do Ensino Médio (1,2%) ainda é baixo quando comparado ao do Ensino Fundamental (2,8%).

Mesmo considerando-se a objetividade dos percentuais apresentados nos quais podemos observar redução no número de matrículas de estudantes PAEE em classes exclusivas/especiais, nos cabe a reflexão sobre a efetividade dessas políticas públicas que permitiram a abertura para esses estudantes historicamente segregados do direito à educação a

estarem nas salas regulares. Apropriando-nos do pensamento de Carvalho (*apud* MAIA, 2011, p. 89) temos que:

Quando examinamos as estatísticas educacionais brasileiras, particularmente aquelas que nos trazem índices de matrículas de alunos em situação de deficiência nas turmas comuns e de seu progresso no fluxo educacional, devemos ser bem críticos, pois devido à progressão continuada, há certa maquiagem nos resultados estatísticos.

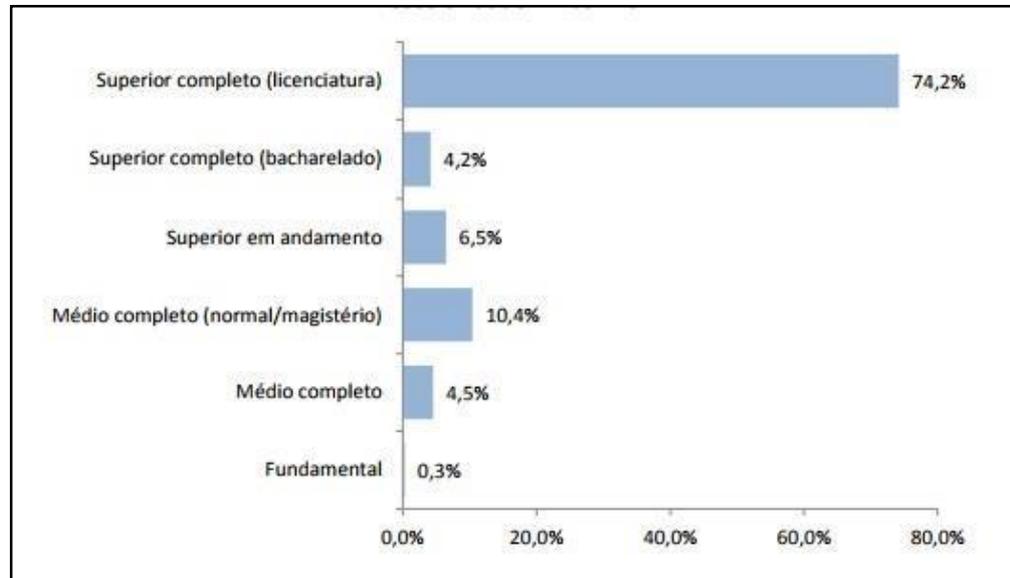
Reiterando-se e não negando o fundamental avanço constatado das matrículas desses estudantes, problematizamos, assim como o autor citado, que as Políticas Públicas de Educação Inclusiva não se reduzam apenas ao acesso e permanência desses estudantes na escola regular, como se tal ação bastasse. É preciso que as escolas proporcionem a estes estudantes situações que efetivem a sua aprendizagem, ou seja, o sucesso escolar!

No entanto, sabemos que muitos professores quando se deparam com esses estudantes no ensino regular se sentem ameaçados. E tendem a rejeitar a ideia de inclusão apoiando-se no discurso dominante na escola “somos professores de algumas crianças, porque só nos formaram para esse conjunto de seres que cabem num parâmetro difuso, mas estreito, do médio” (PEÇAS, 2003, p.141). Por situações como essa é que pontuamos ser necessário investirmos na formação de professores com vistas à inclusão, pois só assim ela será realidade na educação brasileira.

Assim, face ao exposto até aqui, pensamos ser fundamental problematizarmos a questão da formação de professores, considerando que estes vivenciam enfaticamente as experiências/desafios da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em salas regulares.

Ainda segundo o Censo Escolar 2017, 2,2 milhões de docentes atuam na Educação Básica brasileira, os quais 79,3% trabalham na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Do total de docentes, 24,3% atuam na rede privada. No gráfico 5 é possível obter em números o nível de escolaridade desses professores.

GRÁFICO 5 - Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2017

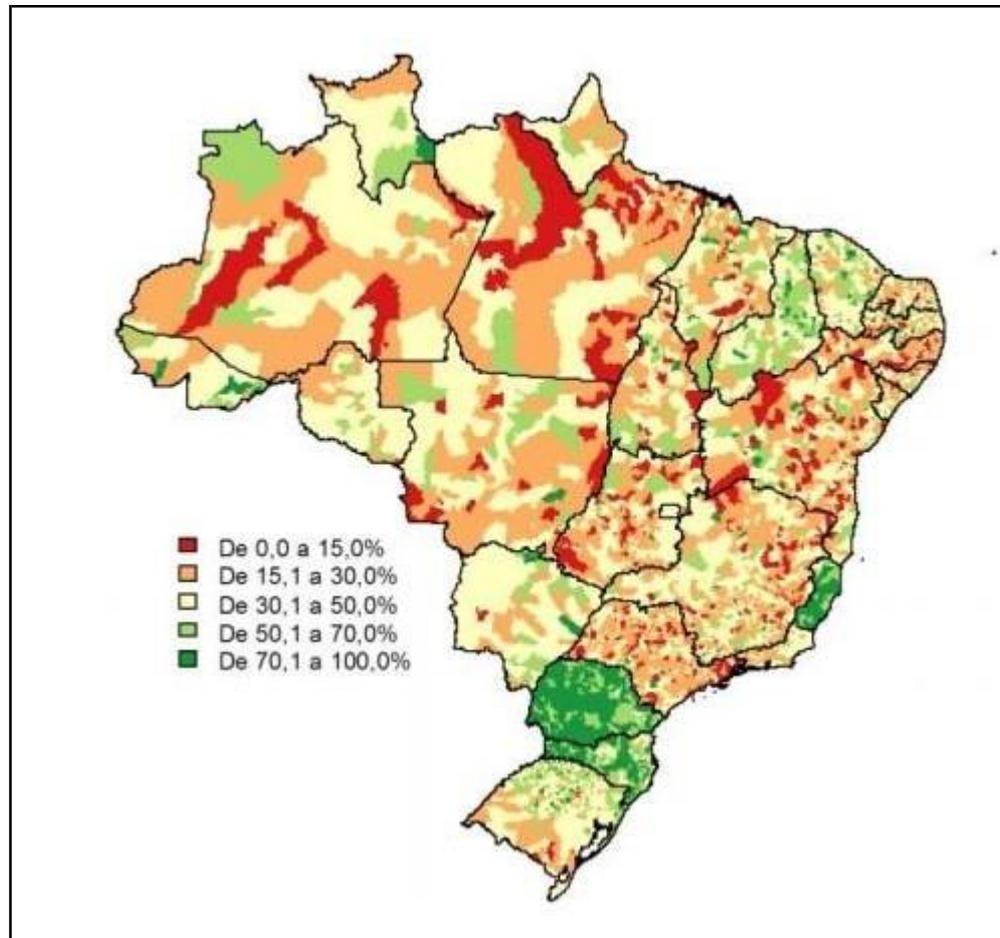


Fonte: Inep/ Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017

Em relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na Educação Básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na Educação Básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento.

Em se tratando da formação continuada dos professores, representada no Gráfico 6, os dados do Censo Escolar 2017 nos apresentam que os estados do Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina se destacam com o maior número de municípios com elevado percentual de docentes que realizaram cursos de formação continuada.

GRÁFICO 6 - Percentual de professores da educação básica com formação continuada por município – 2017



Fonte: Inep/ Notas Estatísticas – Censo Escolar 2017

Em todos os municípios do Espírito Santo e do Paraná, mais de 30% dos docentes realizaram cursos de formação continuada. Em Santa Catarina, o mesmo ocorre para 97,6% dos municípios. No entanto nos perguntamos: que formação continuada é essa? Quais as abordagens? Estão relacionadas ao alunado da educação especial? Se sim, é para todos os professores ou apenas para os que atuam com AEE? Esses são apenas questionamentos iniciais, mas que podem derivar muitos outros.

Diante dos gráficos referentes à formação de professores inicial e continuada, reconhecemos o avanço no aumento da escolaridade dos professores da Educação Básica. No

entanto, não foi possível identificarmos, com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar 2017, se os professores possuem formação específica para atuar com os estudantes PAEE na rede regular de ensino. Quanto a isso, Damasceno (2006, p.40) nos provoca a pensar a real possibilidade de escolas inclusivas, uma vez que não formamos professores para atuarem na diversidade:

No que se refere à formação de professores para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes deficientes, os dados nos revelam que desde o Censo Escolar de 2002 (INEP, MEC), não existem registros sobre o número de docentes da educação básica (que compreende a educação infantil, ensino fundamental e médio) que possuem curso específico ou formação sobre as questões presentes na educação especial. Ou seja, posso afirmar que, nos procedimentos de coleta de dados adotados não se contemplou nenhuma abordagem vinculando a formação docente à educação especial, o que considero uma hipótese remota, ou o número de professores com essa formação é inexpressivo frente ao total de professores da educação básica

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, somado ao não conhecimento dos dados a respeito da formação continuada de professores para atuar na escola comum/regular com alunos público-alvo da educação especial, nos sentimos provocados pela temática, considerando a urgência da efetivação da inclusão em educação no Brasil, através da problematização da formação que tem sido possível para os professores.

Para tanto, destacamos as seguintes questões de estudo, no intuito de problematizar as atuais Políticas Públicas para a formação de professores com vistas a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial e democratização da escola, compreendendo que a interface entre as culturas, políticas e práticas corroboram para a criação de escolas inclusivas:

- Em termos de formação, o que pensam sobre sua formação inicial no âmbito de educar na/para diversidade presente nas demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial?
- A formação continuada contribui de que maneira para o processo de emancipação e ressignificação de práticas para atuação com estudantes PAEE?
- O que pensam os professores sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial?

- Quais são suas demandas pedagógicas e educacionais neste processo?

Apoiados em Damasceno (2006, p. 26) pontuamos algo substancial neste momento:

Não estou afirmando neste trabalho que a responsabilidade pela efetivação do processo inclusivo é exclusivamente do professor, eximindo o sistema, e apresentando-o como o “super-herói”. Estou debatendo as responsabilidades e posicionando o professor como um elemento essencial no atual estágio em que vivemos o processo de inclusão escolar de deficientes. Na verdade quero reforçar a ideia de que por mais que existam possibilidades de debate na formação do professor, seja inicial ou continuada, a questão é que nessa transição do processo inclusivo penso que não daremos conta de capacitar ou “formar” todos os educadores para intervirem na realidade atual.

Acreditamos que o trabalho a ser realizado tem como objetivo o despertar pela conscientização da necessidade de refletir sobre a formação docente e a realidade posta, e nelas intervir. No entanto reconhecemos que esta possibilidade é real para poucos, o que nos leva a entender seus discursos em relação à insegurança e falta de recursos didático-pedagógicos para sua atuação com estudantes PAEE.

Para Damasceno (2006) é reducionista a idéia de uma formação que apenas instrumentalize pedagogicamente, uma vez que métodos e técnicas não são o único caminho para uma intervenção pedagógica bem sucedida. Se fosse assim, a educação assumiria uma dimensão adaptativa, ou seja, não apontando a possibilidade e necessidade de uma formação que possa ir além da adaptação à demanda social, sem negá-la.

Importa saber que, não negamos a importância dos métodos e técnicas, mas vamos além. Defendemos que o professor deve ser capaz de saber quando usá-las, como usá-las, se necessário for adaptá-las. Ou seja, pensar a formação de professores para a autonomia e emancipação redirecionará seu foco para além do fazer, conforme Costa (2005, p. 134):

Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da formação dos professores e a educação dos deficientes, que pressupõem por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação, considerando essa como movimento, ou seja, como ação política e reflexiva.

Destacamos a análise da formação dos professores e sua atuação no cotidiano escolar como questão central deste estudo. A partir dessa proposta, entendermos ser necessária a apresentação do processo de inclusão escolar de estudantes PAEE na escola regular na atualidade, permitindo a interface educação especial e formação docente. Portanto, este estudo objetiva, com base nos elementos que apontam para o entendimento da prática dos professores na escola inclusiva, com base na reflexão proposta por Adorno:

- Identificar em um curso de formação continuada de professores os elementos relativos à inclusão em educação e ao acolhimentos dos estudantes público-alvo da educação especial;
- Caracterizar as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando suas possibilidades de democratização da educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial;
- Verificar se, e de que modo, o material de base do curso de formação continuada “*Index para Inclusão*” contribuiu para ressignificação de valores inclusivos em sua formação e para a escola.

Tendo como prioridade a problematização das Políticas públicas de educação com orientação inclusiva em articulação com à formação de professores que atuam na Educação Básica, sobretudo em salas regulares, acredito que este estudo poderá trazer contribuições em relação à socialização das experiências dos professores e sua formação para atuação na escola na perspectiva inclusiva, em diálogo com as Políticas Públicas de formação docente, com a expectativa de potencializar a escola contemporânea como espaço de convivência entre as diferenças humanas.

“O passado não é um ponto fixo do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sendo histórico acessível a uma práxis transformadora”.

Adorno

CAPÍTULO 1 – (INTER)FACES HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: (RE)ELABORANDO O PASSADO

Ao elencarmos como fio condutor para este trabalho as contribuições dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, em destaque as ideias de Theodor Adorno, o mesmo nos faz o convite - já apresentado nas páginas anteriores, mas que é elemento substancial sobretudo para este capítulo – de reflexão da escola no passado, de modo que isto nos permita reconhecer e problematizar as tramas histórico-políticas que constituíram ao longo de diferentes épocas a cultura da dominação, subordinação e segregação às minorias.

Uma sociedade sustentada pela lógica neoliberal, tende a excluir os que são considerados improdutivos, pessoas estigmatizadas socialmente, vítimas de uma herança marcada pela exclusão, filantropia, assistencialismo, que resistem historicamente na afirmação dos seus direitos sociais. Posto isto, reforça Grigsby (2004, p.2):

[...] a abertura da escola para a diversidade em contextos marcados historicamente pela exclusão, segmentação, seletividade e discriminação é um processo muito complexo e de longo prazo, sobretudo nos países em que a cultura da exclusão está mais enraizada que a da inclusão.

Quando Adorno nos desafia a refletir sobre as causas ainda existentes e persistentes dos processos de exclusão, ele nos apresenta como alternativa ir para além das reflexões do agora, onde sugere que ao elaborar o passado podemos encontrar nele subsídios para

compreender fenômenos observados no presente, de modo a superar as contradições da contemporaneidade:

A pergunta “O que significa elaborar o passado” requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que ultimamente se tornou muito suspeito. Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória (ADORNO, 1995, p.29).

Diante disso, compreendo a importância de mergulhar no passado e tensioná-lo com o presente, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de resistir as causas que, como sementes fecundas germinam ainda hoje situações de exclusão do PAEE. Justifico essa importância, apoiada em Damasceno (2015, p. 57) quando diz que:

Assim, pensar as causas que permitiram a segregação na escola, tão presentes nas tramas histórico-políticas da educação especial, nos permite afirmar que se não elaboradas podem estar presentes ainda hoje, embora mimetizadas, como obstáculos e impedimentos para democratização da escola pública.

Ao aceitar o convite de Adorno (1995) e Damasceno (2015), mesmo com um hiato de 20 (vinte) anos de um autor para o outro, fica evidente que para ambos, muito mais que resgatar, (re)elaborar o passado numa perspectiva crítica é elemento substancial para o despertar do enfrentamento e superação de fatores reprodutores da barbárie e regressão, presentes na escola na contemporaneidade.

Quando definida a espinha dorsal deste estudo, que trata a formação de professores que atuam como protagonistas do processo de Inclusão em Educação, nos apoiamos na elaboração do passado de modo a entender os embates históricos e políticos que culminaram no tempo presente, tendo como objetivo contribuir para a re(organização) da escola democrática.

Ao aproximar o contexto das tessituras históricas da Educação Especial e as tramas políticas, torna-se possível problematizar a interface entre uma e outra, de modo a questionar:

o que se compreendia por Educação Especial e quais suas possibilidades no cenário político no momento de seu surgimento? Quais os avanços nas discussões sobre o dualismo escola especial *versus* escola regular? Na contemporaneidade, conseguimos superar tal questão? Na atualidade, as políticas com orientação inclusiva têm contribuído de forma efetiva para superação da exclusão das pessoas com deficiência na escola pública?

Neste sentido, este capítulo apresentará a construção do cenário histórico-político da Educação Especial, visando a caracterização do contexto em que se constrói na contemporaneidade a possibilidade de democratização da escola, com base na formação docente – e também humana - questão central desta dissertação.

Ainda a respeito do confronto com o passado, Adorno (1995, p.29) afirma que isso se faz necessário, de modo que se não for feito não conseguiremos superar no presente as contradições existentes na sociedade. Sobre isso, exemplifica:

Certa feita, num debate científico, escrevi que em casa de carrasco não se deve lembrar a força para não provocar ressentimento. Porém a tendência de relacionar a recusa da culpa, seja ela inconsciente ou nem tão inconsciente assim, de maneira tão absurda com a ideia da elaboração do passado, é motivo suficiente para provocar considerações relativas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que vacilamos até em nomeá-lo.

Este pensamento ratifica a importância do inadiável debate presente neste estudo, quando nos propomos a pensar as interfaces histórico-políticas acerca da Educação Especial, considerando que sua trajetória permite caracterizar o movimento de Inclusão.

Dessa forma, ao delinear os caminhos da Educação Especial presente no Brasil, sobretudo com início no século XIX, que tinha como “pano de fundo” a segregação, podemos, assim como afirmado por Adorno, elaborar o passado, de modo a ressignificar a concepção de educação democrática, justa e plural, portanto para todos, com vistas ao processo de Inclusão em Educação.

Assim, pensar as causas que geraram no passado a segregação na escola, no contexto histórico-político da Educação Especial, nos permitirá compreender que se não elaboradas em

seus fins, estas situações de exclusão poderão persistir no presente, sendo um obstáculo à democratização de escola pública brasileira.

1.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS PRIMEIRAS INICIATIVAS

Historicamente, o direito à educação e o respeito à cidadania das pessoas com deficiência é uma conquista recente na sociedade brasileira. Entretanto, essa história não é brilhante, dessas dignas de conto de fadas, uma vez que ainda em nossos dias as discriminações, supostamente pertencentes ao passado, ainda não foram eliminadas totalmente, seja no plano cultural, seja em determinadas práticas observáveis. Silva (2008, p.70) afirma que:

Desta maneira, o acesso e permanência em vários setores da nossa sociedade, entre eles a educação, é bastante complexo, principalmente quando se reconhece que a maioria das ações políticas e sociais anunciadas no nosso contexto educacional muitas vezes não passam de discursos pomposos, mas que nunca são colocados em prática.

Damasceno (2015, p.58) relata que essas pessoas receberam durante a história, nos mais diversos e adversos contextos legais e discursivos denominações variadas como “excepcionais, descapacitados, portadores de deficiência, deficientes, entre outras”. Cury (2016, p.20) acrescenta ainda que:

[...] as pessoas com deficiência foram denominadas de *idiotas, anormais, atrasados, inadaptados, débeis*, entre outros nomes pejorativos. Sua educação se fazia em estabelecimentos fora da Educação Escolar comum. Eles deveriam receber cuidados da parte de especialistas, sobretudo da medicina e da terapia.

Essa separação entre os alunos “normais” e “anormais”, que sequer frequentavam os mesmos espaços educacionais, resultou em uma forma de exclusão difundida em inúmeros países, servindo de critério para a organização de suas escolas seguindo o padrão de classes

homogêneas, “principalmente nos países norte-americanos com modelos de atendimento clínico, de cunho médico e psicológico, que influenciaram fortemente o Brasil” (PANTALEÃO; ANDRADE; FERNANDES; 2016, p.49). Nesta lógica, Cury (2016, p.20) nos provoca a pensar sobre a equação posta e que associa deficiência e inferioridade:

[...] é uma equação não natural. Ela é produzida socialmente a fim de justificar formas opressivas e perversas de exclusão, equação definida por aqueles que se dizem normais. Deste ângulo, o outro é visto somente como um corpo destinado a ser rentável, daí esta representação das pessoas com necessidades manifestas como pessoas passivas, subordinadas e sujeitas à assistência social. A diferença existente entre uns e outros se torna, então, uma assimetria fundada sobre uma base médico-biológica.

No Brasil, as palavras de Bueno e Kassar (2005, p. 127) nos dão a dimensão da ausência do Estado na instituição de políticas públicas para essas pessoas:

A história da educação brasileira tem mostrado o insistente descompromisso com as pessoas com deficiência. Autores como Bueno (1991), Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1996) registram a ausência serviços públicos, especialmente com a população que necessitava de atendimento mais específico (pessoas com deficiência mais severas). Com a distância efetiva do Estado em relação às questões educacionais, as instituições não-governamentais, principalmente as ligadas às causas religiosas, fizeram-se presentes durante toda a história da educação, proporcionando uma complementação de serviços entre o Poder Público e a sociedade [...].

Ainda sobre isso, Mendes (2006) afirma que a falta de aplicação efetiva das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência proporciona o desenvolvimento de experiências entre o Poder Público e a Sociedade que, ao tentar preencher as lacunas geradas pela omissão e “falta” do Estado, assumem contornos e nuances difusos na relação “público” e “privado”. Segundo Santos (2008, p.19):

Há mais de uma década tem-se discutido muito a respeito da importância do Estado na formulação de políticas sociais realmente inclusivas, que objetivam democratizar o acesso da população aos equipamentos de educação, esporte, saúde, trabalho e lazer. Em uma breve análise das atuais administrações (Santos e Souza, 2003), podemos perceber que as ações são de caráter paternalista/assistencialista, onde só são feitos investimentos naquelas políticas que possam gerar um retorno para aquela administração, esvaziando e desqualificando as dimensões públicas e sociais a democracia.

Partindo dessa afirmação Hegel (1989, apud SEMERARO, 2001, p.214) acrescenta:

[...] o público, então, é [...] propriamente como uma atividade filantrópica e a democracia aparece não como a manifestação de um projeto de sociedade construído coletivamente, mas como o meio mais favorável onde cada um se torna um fim para si mesmo e todo o resto é nada para ele.

Desta forma, a criação de instituições especializadas, baseado no modelo segregativo, delineou a organização de atendimento para esse grupo social, tendo lentamente sua concepção de atendimento médico e filantropia ganhado espaço nas discussões educacionais. Essas experiências de atendimento voltado para as pessoas com deficiência se expandiram para outros países, dentre eles o Brasil.

As primeiras experiências de educação especial no Brasil datam aproximadamente, à segunda metade do século XIX. Segundo Mazzotta (2011, p.28) [...] “de 1854 a 1956 as iniciativas de educação se deram em âmbito oficial e particulares isoladas, enquanto que de 1957 a 1993 as iniciativas oficiais de educação foram de abrangência nacional”.

Mediante a pesquisa e análise dessa trama histórica dos fatos relativos aos primeiros atendimentos dirigidos às pessoas com deficiência temos, de acordo com Mazzotta (2011, p. 28) que:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil, na década de 1950 do século XIX. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 quando D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro pelo Decreto Imperial nº. 1.424 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Segundo Figueira (2013, p.23), em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto-lei nº1.320, “em homenagem ao ilustre professor e ex-diretor daquela instituição, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou-se a chamar Instituto Benjamin Constant (IBC)”, nome mantido até os dias atuais. Historiadores da educação, relatam que o neto de D. Pedro II, filho da princesa Isabel era surdo, então o Imperador convidou o educador francês Ernest Huet, ex-aluno surdo no Instituto Bourges, de Paris, que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de

Sinais. Deu-se início a Língua Brasileira de Sinais, que recebeu forte influência da Língua de Sinais Francesa. Mazzota (2011, p.29) destaca: “Foi ainda D. Pedro II que pela Lei nº.839 de 26 de setembro de 1857, portanto três anos após a criação do Instituto Benjamim Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”.

Datado cem anos de fundação, mais precisamente no ano de 1957, por força do Decreto-lei nº 3.198 de 6 de julho, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo até os dias atuais com esta nomenclatura.

De acordo com Mazzotta (2011), o surgimento dessas duas instituições se caracterizou por ações muito tímidas ao “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos”. (MAZZOTTA, 2011, p.29). Quanto a isso, Teixeira (1968, p.71) comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação [...] dos institutos cegos e surdos-mudos, como principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

No entanto, cabe analisar esse processo, considerando o fato histórico do cenário político subjacente a essas construções, sobretudo no que concerne à caracterização do seu atendimento educacional. Mazzota (2011, p.29) revela-nos através do livro “História do Ensino Industrial no Brasil”, do autor Celso Surow Fonseca, que:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

Damasceno (2015, p. 59), inspirando-se nos estudos de Mazzota, avança na análise:

O que podemos perceber é que o cenário de criação das instituições especializadas, Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tem fortes indicativos que em grande parte se deu com o propósito

de geração de mão-de-obra daqueles que até então eram considerados improdutivos, não eficientes. Daí a concepção capitalista burguesa de deficiência, o que seria deveras interessante no cenário de profissionalização demandado à época.

Corroborando com as considerações feitas por Damasceno (2015) é possível inferir que as concepções de educação presentes nesse momento histórico primavam pela profissionalização dessas pessoas com deficiência, desconsiderando de sobremodo sua dimensão humana, suas potencialidades e a capacidade de se escolarizarem. Decorre que o objetivo organizacional dessas duas instituições acabava por escapar ao propósito educacional, como afirmado por Mazzotta (2011).

Damasceno (2015, p. 60) aprofunda tal questão salientando que:

Embora Jannuzzi (2006) sinalize que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IBC) destinava-se também ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral, religiosa e de música, além dos ofícios fabris e trabalhos manuais, ao afirmar que o IBC dava aos alunos a possibilidade de serem ‘repetidores’, inclusive o direito de trabalharem como professores na Instituição, fica explicitada a intenção de profissionalização do ideário vigente.

Há ainda, no Segundo Império, registros de outras ações voltadas ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiência. Em 1874, foi criado na Bahia o Hospital Estadual de Salvador, hoje chamado de Hospital Juliano Moreira, que prestava assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual. Sobre o tipo de serviço prestado pelo mesmo, as informações são insuficientes para caracterizá-lo como espaço educacional. Em seguida em 1887, foi criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTA, 2011).

Diante das evidências apresentadas neste breve diálogo entre Damasceno (2015) e Mazzotta (2011), é notório o fato de que as medidas que foram propostas até este momento histórico como formas de atendimento aos estudantes PAEE nem sempre estavam acompanhadas de um propósito educacional, visto que esses espaços que se propuseram a

atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes, naquele período trabalhavam com a perspectiva do atendimento clínico e não didático-pedagógico.

Tendo em vista as considerações feitas até aqui, pontuamos que o atendimento dirigido às pessoas com deficiência permaneceu na fronteira entre o terapêutico e o profissional. Reiterando tal afirmativa Damasceno (2015, p.60) acrescenta que:

Na verdade, o que os fatos históricos revelam é uma sistematização que se polarizava entre a dimensão técnico-instrumental, entendendo os indivíduos com deficiência como reprodutores de práticas e não como capazes de pensar e agir e a dimensão médico-clínica, que entendia os indivíduos com deficiência como clientes e pacientes. Essas dimensões se distanciam da dimensão pedagógico-educacional que presumivelmente está presente na concepção epistêmica de educação da expressão ‘educação especial’.

Mazzotta (2011, p. 31), ao estabelecer um balanço ao final da primeira metade do século XX, sobre o quantitativo de instituições que ofereciam a modalidade de Educação Especial, ao se reportar ao Cadastro Geral dos Estabelecimentos de Ensino Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), de 1975, discorre;

[...], portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, quatorze estabelecimento de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

Embora, esgotadas as referências na obra de Mazzotta sobre o atendimento educacional oferecido as pessoas com deficiência nas instituições regulares, Zanfelici (2008, p.254) nos apresenta alguns fatos que precisam ser considerados para análise da educação possível a esse grupo segregado. A autora acrescenta que no Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro:

Em 1890, após a realização de uma reforma nos métodos educacionais do Instituto Benjamim Constant, (anteriormente denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos), o eixo científico começa a ser um pouco valorizado no ensino do deficiente. A referência para a normalidade passa a ser o posicionamento no rendimento escolar, e não havia qualquer orientação que balizasse o tratamento dos ditos “anormais”. Assim, embora a ênfase fosse a educação em coletividade, os alunos

com desenvolvimento atípico eram segregados em diferentes salas de aula para que não ocorressem interferências no ritmo de aprendizado dos demais alunos. Durante esse período histórico, educava-se em nome da “ordem e progresso”, na tentativa de evitar que deficientes não educados se tornassem criminosos ou perturbadores da ordem social.

Essa separação possibilitou então o surgimento das classes especiais, levando-se em consideração que os alunos com dificuldades de aprendizagens poderiam ser encaminhados para esses espaços dentro da escola, o que difere totalmente da proposta de inclusão em educação. Em Damasceno (2015, p. 61) temos que:

[...] a educação especial, seja a oferecida em instituições especializadas ou nas classes especiais das escolas regulares, naquele momento histórico, apresenta indicativos de que se constituiu como um sistema à parte, à margem, para os considerados menos capazes. Assim entendida, essa modalidade de educação se funda trazendo em si uma concepção de educação segregada. Do ponto de vista político, essa trajetória não pode ser negligenciada, pois como discutido adiante, há reflexos até hoje, seja nas concepções de educação ou nas práticas escolares, da cristalização desse ideário na escola pública.

Para tanto, Adorno (1995, p.32) nos alerta sobre o risco de negligenciarmos o passado e negar a memória, afirmando que:

[...] o terrível passado real é convertido em algo inocente que existe meramente na imaginação daqueles que se sentem afetados desta forma. Ou então a própria culpa seria ela mesma apenas um complexo, e seria doentio ocupar-se do passado, enquanto o homem realista e sadio se ocupa do presente e de suas metas práticas? Esta seria a moral daquele “é tal como se não tivesse ocorrido”, [...] a destruição da memória.

Assim, nos remetendo mais uma vez ao pensamento de Adorno (1995, p. 33) temos que: “Quando a humanidade se aliena da memória, esgota-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento”. Nesse sentido, ao assumirmos como centralidade o desvelamento das tramas histórico-políticas que se constituíram as iniciativas de institucionalização da Educação Especial, teremos elementos para pensarmos sobre as causas que obstaculizam a superação da educação em ambientes segregativos, presentes ainda hoje na educação brasileira.

1.2 EM MOVIMENTO: AS INICIATIVAS OFICIAIS EM ÂMBITO NACIONAL

Segundo a pesquisadora Jannuzzi (1992), durante o período de (1930-1949), o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas duplicou, enquanto que as instituições especializadas privadas quintuplicaram. No Estado Novo, o Brasil viveu um período de processo da internacionalização da economia, a abertura do capital estrangeiro com a inauguração de multinacionais, a influência da cultura norte-americana (Mendes, 2010).

Em 1958 o Ministério da Educação iniciou um processo de assistência técnica financeira às secretarias de educação e as instituições especializadas. Mazzotta (2011, p.53) ressalta que nesse momento o atendimento educacional voltado especificamente para as pessoas com deficiência, ganhou maior destaque e abrangência nacional a partir da instituição da:

[...] *Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB)* pelo Decreto Federal n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial n. 114, de 21 de março de 1958, publicada no *Diário oficial da União* de 23 de março de 1958.

O objetivo dessa campanha foi promover, por todos os meios e alcances, as medidas necessárias à educação e assistência para as pessoas com deficiência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional, tornando-se elemento substancial para a fundamentação e construção de Políticas Públicas para a Educação Especial.

Após essa campanha, outras se sucederam entre elas, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, criada pelo Decreto n.º. 44.236, em 1958, vinculada ao Instituto Benjamim Constant (IBC); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em Decreto n.º. 48.961, de 22 de setembro de 1960. Essa campanha foi instituída por influência de movimentos liderados pela Sociedade

Pestalozzi⁵ e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁶(APAE). Ambas as campanhas encontravam-se subordinadas ao Gabinete do Ministério da Educação e Cultura.

A partir da instauração da CADEME, criou-se um “Fundo Especial”, constituído por meio do recebimento de doações e contribuições previstas em orçamentos da União, Estados, Municípios e de entidades paraestatais de economia mista; donativos, contribuições e legados particulares, contribuições de entidades públicas e privadas, como também contribuições nacionais e internacionais, além de doações orçamentárias referentes a serviços educativos, culturais e de reabilitação. Essa iniciativa de apoio financeiro ao desenvolvimento da educação especial foi a primeira ação concreta estabelecida pelo governo (MAZZOTTA, 2011).

É evidente, com base nas iniciativas acima citadas, que as campanhas, somadas as pressões das organizações filantrópicas, tais como APAEs e Pestalozzis proporcionaram às pessoas com deficiência, ainda que lentamente, possibilidades de acesso aos serviços públicos, incluídos aí a Educação Especial que, apesar de ocupar papel secundário na pauta dos investimentos por parte do poder público, começou a ganhar contornos no contexto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). Essa lei inaugurou em âmbito federal a necessidade de serviços de Educação Especial, onde dispõe em dois artigos (88 e 89):

⁵ Tendo suas bases fundadas no Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul, constitui-se como entidade particular, sem fins lucrativos, de utilidade pública Federal, Estadual e Municipal. Fundada pela Professora Helena Antipoff em 1932, em Minas Gerais, foi criada para atender crianças mentalmente retardadas e com problemas de conduta, segundo Mazzotta (2011, apud DAMASCENO, 2015, p.63).

⁶ Fundada em 1954, no Rio de Janeiro, por pais de amigos de pessoas com deficiência, se constituiu como entidade particular, sem fins lucrativos, que foi criada com o objetivo de “Cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental”, de acordo com Mazzotta (2011, apud DAMASCENO, 2015, P.63).

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Não negamos o movimento em direção a novos contextos favoráveis à inclusão em educação, uma vez que Mazzota (1994) destaca a promulgação desta lei como marco inicial nos documentos oficiais do poder público na área de educação especial, que antes se restringiam a iniciativas locais, isoladas do contexto da política educacional nacional. Entretanto, apesar do texto legal dispensar um tímido lugar à Educação Especial, concordamos com Mendes (2006) que no documento não há qualquer referência com relação às especificidades educacionais dispensadas aos alunos com deficiência; há apenas uma alusão a um possível lugar para o aluno.

Ao analisarmos o texto da referida lei, observam-se contradições fora do campo da neutralidade uma vez que instituída, a “garantia” de educação para as pessoas com deficiência no ensino regular, estas objetivaram a integração desses sujeitos na escola, ainda que em classes especiais, ao se afirmar que a educação dos “excepcionais” deveria ocorrer sempre que possível na escola regular. Revelou-se a partir disso uma confusão naquele momento histórico a respeito da concepção de educação especial vigente, o que permitiu interpretações dúbias. Recorrendo ao pensamento de Mazzotta (2011, p. 72) é possível encontrarmos dicotomias presentes no Art. 88 ao afirmar que a educação dos excepcionais:

[...] deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação dos excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial

de educação. Nesse caso se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”.

Em tempo, Damasceno (2015) problematiza a ação desta lei ao destacar que a falta de clareza observada no artigo em discussão permitiu interpretações equivocadas, de modo que sua leitura ratifica o caráter da educação segregadora, quando o dispositivo é interpretado. De igual maneira, quando analisado o Artigo 89 da referida Lei, não há clareza se a “educação dos excepcionais”, que receberia subvenção do Governo, se realizaria por meio de serviços especializados ou comuns/regulares, fora ou dentro do “sistema geral de educação”. Em nossa interpretação, fica explícito o compromisso dos Poderes Públicos em apoiar as organizações não governamentais, através de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções, a prestarem serviços educacionais às pessoas com deficiência, deixando claro, a transferência de responsabilidade com a educação das pessoas com deficiência para o setor privado.

Como problematizado por Damasceno (2015, p. 65):

Cabe o destaque, claramente posto no Artigo 89, que perduraria por muitos anos da educação especial, do compromisso do Poder Público com as instituições de caráter privado, na medida em que quando consideradas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas recebiam volumosos recursos públicos destinados à educação, mesmo que dispensassem apenas atendimento assistencial aos denominados excepcionais.

Posto isto, Mendes (2010, p 50), observa que:

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação da sua responsabilidade.

Dessa forma, essas incoerências presentes na Lei permitiram que a educação das pessoas com deficiência acontecesse com maior expressão nas instituições privadas, chegando a confundir-se com atendimento público, pela suposta “gratuidade” dos atendimentos

oferecidos às pessoas com deficiência. No tocante à discussão legal sobre a educação do PAEE segundo Jannuzzi (2006) é muito anterior à Lei nº 4.024/1961, advinda desde a primeira Constituição do Brasil Independente em 1824.

Contudo, a análise realizada por Jannuzzi (2006) permite-nos fazer inferências, sobretudo em relação ao estabelecimento dos dispositivos legais em questão, uma vez que não foram capazes de efetivar mudanças significativas na constituição de um sistema mais democrático com vistas à inclusão, no que se refere ao atendimento pedagógico-educacional dispensado aos estudantes com deficiência, naquele momento histórico.

Ao compreendermos a escola como espaço social em que se apresentam as concepções de educação quer de modo revelado ou velado, não nos restam dúvidas que a percepção de educação entendida nesta lei ressaltou o caráter excludente da educação brasileira, no tocante à pessoa com deficiência, à medida que não foram concebidos espaços para a discussão da reestruturação das escolas, formação humana, entre outras questões referentes à dimensão pedagógica.

Adorno (1995, p. 116) sustenta que “A chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo a escola não é apenas objeto”. Nestes termos, quando falamos de inclusão em educação, faz-se necessário o esclarecimento que a compreensão entendida nesta concepção considera as diferenças humanas como algo positivo, aspecto não observado no texto da Lei nº 4.024/1961 ao reforçar negativamente a marca da diferença como algo inerente às pessoas com deficiência. A respeito disso Serra (2008, p. 33) acrescenta:

Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A concepção da Educação Especial como serviço segrega e cria dois sistemas separados de educação: o regular e o especial, eliminando todas as vantagens que a convivência com a diversidade pode nos oferecer.

Caminhando um pouco mais na história, segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.1) “no Brasil, os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial”, posto que se observava a existência de documentos, abertura de associações e de estabelecimentos de ensino para atendimento de estudantes com deficiência em instituições particulares, com forte tendência à filantropia. Entretanto, a Educação Especial naquele momento foi colocada como responsabilidade compartilhada entre o Estado e as instituições privadas. Bueno, (1993, p.111) aponta:

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da Educação Especial no Brasil: a inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaques por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimento oferecidos.

A abertura das escolas especiais foi a primeira oportunidade para o ingresso de muitos estudantes com deficiência a frequentarem finalmente uma escola, numa época em que a rede de ensino público não era para todas as crianças. Beyer (2004, p. 14) reforça:

Há pouco mais de 100 anos foi introduzido nos países europeus (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar. Esta lei, valia, em princípio, para todas as crianças. Porém para as crianças com deficiências física e mental não tinham a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública.

Em 1971, na Lei nº5.692 (BRASIL, 1971) o público contemplado pela educação especial foi melhor definido, tal como dispõe o Art. 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Aqui, segundo Pantaleão, Andrade e Fernandes (2016, p.50) apesar dessa Lei ampliar o espectro do alunado considerado da Educação Especial, ela contribuiu de sobremaneira para o “aumento das classes e escolas especiais, ganhando significativos contornos nas décadas de 70 e 80”. Afirmam ainda que “enquanto a Lei nº 4.024/61 previa o direito à Educação, na

medida do possível, dentro do sistema geral de ensino, a Lei nº 5.692/71 veio a reforçar o atendimento dos alunos com deficiência fora do ambiente escolar”.

Salientando o importante avanço em direção à igualdade de oportunidades aos “excepcionais” previstos na legislação em análise, não nos furtamos ao tensionamento dialético que ao abrir a possibilidade para a educação das pessoas com deficiência ocorrer no sistema regular de ensino e de se ter serviços especializados nas escolas e/ou em outros espaços, ratificou-se o caráter dual da educação para as pessoas com deficiência, alternando entre o educacional e o clínico.

Mazzotta (2011, p. 53-54) esclarece-nos que após a aprovação da Lei nº. 5.692/1971:

[...] numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No âmbito da educação especial, uma dessas ações pode ser identificada no parecer nº 848/1972, do Conselho Federal de Educação – CFE [...] O referido parecer registra uma solicitação do Ministro da Educação no sentido de fornecer subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais.

O Conselho Federal de Educação faz inferência a respeito do artigo 9º da Lei nº. 5.692/71. No Parecer 848/1972 abre-se a discussão sobre a dualidade da educação comum *versus* educação especial. O Conselho reforça essa dualidade ao afirmar que quando necessário poderá se ter escolas ou seções especializadas, e que esta decisão ficará a cargo dos sistemas de ensino.

Jannuzzi (2006, p. 136) destaca que embora as discordâncias ainda permanecessem nos dispositivos legais vigentes na época e que a Educação Especial se organizasse como um atendimento especializado substitutivo à educação comum, sendo realizado em instituições especializadas, não há como negar que:

A legislação específica (campanhas, LDBEN) foi, ao meu ver, não só a manifestação da crença no seu poder impulsionador, que tem acompanhado a nossa construção histórica, mostrada no texto, como também a tentativa dos envolvidos com ela de realçar um segmento e fazer-lhe justiça.

Aqui estruturava-se uma política nacional de atenção ao indivíduo “excepcional”, em termos de políticas públicas no âmbito nacional, predominantemente centrada na concepção de deficiência como sinônimo de impedimento, negação de potencialidades/capacidades, caracterizando-a como obstáculo (DAMASCENO, 2015).

Nos anos de 1972 a 1974, a Educação Especial ganhou relevância em termos de políticas públicas. A partir da criação do I Plano Setorial de Educação e Cultura, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo presidente Emílio Garrastazu Médici através do Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, órgão educacional ligado ao Ministério da Educação, que tinha por finalidade a expansão e a melhoria do atendimento das pessoas público alvo da educação especial naquele momento, como chamavam *excepcionais*. Segundo Damasceno (2010, p. 12) ressalta:

Embora a criação do CENESP se configurasse naquele cenário político como a instituição de uma política de governo voltada à Educação Especial, a sinonímia entre Educação Especial e educação segregada permanecia ainda latente.

Vale destacar que os primeiros cursos de formação de professores para atuar na Educação Especial são iniciados no final da década de setenta, com a implantação de cursos superiores na área e início dos primeiros programas de pós-graduação voltados para a temática de Educação Especial. (Nunes, 1999; Bueno, 2002).

Essa ação foi resultado da formação de um Grupo - Tarefa de Educação Especial, constituído pela Portaria de 25 de maio de 1972, que elaborou o Projeto prioritário nº 35, inserido no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974. Segundo Mazzotta (2011, p.59) o CENESP foi:

Criado como órgão central de direção superior, com suas atividades sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura e gozando de autonomia administrativa e financeira, o CENESP teve sua organização, competência e atribuições estabelecidas no Regimento Interno aprovado pela Portaria n. 550, assinada pelo ministro Ney Braga em 25 de Outubro de 1975.

Em seu artigo 2º e Parágrafo Único, são detalhadas as finalidades e competências específicas a esse órgão:

Artigo 2º - O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Parágrafo Único – Compete especificamente ao CENESP:

I – planejar o desenvolvimento da Educação Especial;

II – acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas e projetos de Educação Especial, a cargo de seus próprios órgãos ou de terceiros, com assistência técnica ou financeira do Ministério da Educação e Cultura;

III – promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais;

IV – manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial;

V – estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnósticos de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação de desempenho do educando excepcional;

VI – prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública, federais, estaduais, municipais, e a entidades particulares, na área da Educação Especial;

VII – propor formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial;

Até então sediado no Rio de Janeiro, o CENESP se transforma em Secretaria de Educação Especial (SEESP) através do Decreto nº 93.613, de 21 de dezembro de 1986. Esse novo órgão passou a integrar a estrutura básica do MEC, como órgão central de direção superior, agora em Brasília, mantendo basicamente as competências e estrutura do então CENESP.

Dentre as atribuições da SEESP, destaca-se à supervisão do Ensino 1º e 2º graus. No mesmo ano, 1986, pelo Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro, foi criada a Coordenadoria

Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)⁷ pelo então presidente, Jose Sarney. Esse órgão gozava de autonomia administrativa e financeira.

Dois anos após esse evento, em 1988, em meio ao processo de redemocratização do Brasil é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), considerada a Carta Cidadã, que prescreve em seus dispositivos que a Educação é um direito fundamental de todos e dever do Estado e da família. Para tanto, os sistemas de ensino devem se organizar no sentido de garantir a igualdade, o acesso e a permanência de todos na escola. O inciso IV, do art. 3º elenca como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção do “[...] bem comum a todos, sem preconceito de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Prevê ainda, para crianças e adolescentes com deficiência direitos e deveres, onde destacamos o Art. 208, III e o Art. 227, §1º, II:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. §1º - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...] II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como a integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Destacamos ainda o direito à educação como um direito fundamental que se inclui entre os direitos sociais previstos na Constituição, artigo 6º:

⁷ De acordo com a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, foi instituída a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que foi elevada à Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Isso aconteceu em 26 de junho de 2009 pela Lei 11.958 e Decreto, de 13 de outubro de 2009, sendo a Subsecretaria o órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) responsável pela articulação e coordenação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

CAPÍTULO II DOS DIREITOS SOCIAIS. Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

De acordo com Damasceno (2015, p. 69):

[...] a Carta Magna do País assumia importante papel no cenário de reorientação da educação especial, baseando-se em pressupostos democráticos de equidade, igualdade de oportunidades e construção de cidadania. Iniciava-se nesse contexto histórico-político, onde se ‘respirava’ democratização, um momento favorável à reflexão sobre a separação em escolas distintas, as pessoas consideradas diferentes.

Diante do que foi posto, é evidente que a Constituição Federal garante o direito à educação e o acesso à escola a todos. Segundo Fávero (2004, p.77) “estes dispositivos demonstram que ninguém pode negar, a qualquer pessoa com deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro, sob pena de ofensa ao princípio da igualdade”. Ou seja, é possível afirmar que a Constituição Federal (1988, Art. 3º) adota princípios que vão ao encontro com o movimento de inclusão em educação. Pois, além de garantir o direito à igualdade, à não-discriminação, elege como seus objetivos fundamentais na construção de uma sociedade livre, justa e solidária “(...) garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais; promover o bem de todos, sem preconceitos”.

Ao avançarmos na história, observamos que em março de 1990 o MEC passa por uma reestruturação, onde em meio a esse processo a SEESP é extinta, tendo suas atribuições transferidas aos cuidados da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Ao final de 1992, após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, ocorre uma nova reorientação dos Ministérios e nesse intento com a posse de Itamar Franco, a SEESP é reativada como órgão específico do Ministério da Educação. Perpassando por três mandatos governamentais, a SEESP foi substituída em 2011 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECADI) por meio do Decreto nº 7.480 em 16 de maio.

Estamos convencidos que tais políticas vislumbraram cenários favoráveis ao movimento de Inclusão em Educação, entretanto não podemos nos desviar de fazer reflexões sobre esse cenário posto à medida que percebemos na contemporaneidade a resistência para educação/escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Em Adorno (2012, p. 36) encontramos que: “A estranheza do povo em relação à democracia reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma”. Neste sentido, concordando com a afirmativa do autor, entendemos que o debate sobre a educação inclusiva se faz necessário, posto que essa perspectiva de educação reafirma o direito à diferença e a valorização das humanidades o que fortalece a democracia e o direito de todos de serem compreendidos em suas peculiaridades.

Posto isto, enfatizamos que é nesse contexto de luta que se encontram os grupos organizados da sociedade civil e que lutam pelo direito da pessoa com deficiência, somados aos acordos internacionais ao qual o Brasil é signatário, apontando para novas perspectivas e reorientações significativas para Educação Especial, datada dos anos 90 do século XX.

E para ilustrar tal perspectiva, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, pontuando em seu Art. 3º que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Reiterando o movimento inicial de democratização social e quem sabe da escola, instituído pela Constituição da República Federativa (1988), é inaugurada a década dos anos 90 como sendo um tempo promissor para outras experiências em termos de compreensão da modalidade de Educação Especial. Assim sendo, o ECA anuncia um novo tempo de possibilidades, um fôlego novo para tempos mais democráticos.

1.3. DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

Ainda nos anos 90 do século XX, o Brasil ao assumir a Política de Educação Especial adota “um conjunto coerente de princípios e propostas do poder público para a educação formal de indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais” (Mazzota; 2011, p. 172). Para Garcia (2004), isto representa as mudanças que ocorriam em diversos países, principalmente no contexto global com a inserção do Brasil ao assinar alguns acordos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Essa conferência resultou na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos/UNESCO. Com relação ao documento Garcia (2004, p.73) observa que “a ideia de ‘educação para todos’ expressa uma focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não tinham acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta das diferenças individuais”. Ao fazer tal opção, o Brasil determinou-se a fazer profundas e significativas transformações no sistema educacional, de forma tal que todos os sujeitos pudessem ser acolhidos, sem prerrogativas, pela escola, com qualidade e oportunidades de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem.

Na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos fica expresso que o compromisso com a educação deve:

ARTIGO 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitude), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e

trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Para Torres (2001, p.26) a Declaração de Jomtien e a iniciativa da Educação para Todos “deram possibilidades múltiplas de leituras. Puderam ser entendidas como um convite para se continuar fazendo aquilo que, de alguma maneira, vinha sendo feito, ou também poderiam ser entendidas como um chamado para uma autêntica revolução educativa”.

Infelizmente, segundo Sá (2014) as “leituras” de Educação para Todos no Brasil, traduziram-se em políticas e programas que priorizaram a escolarização no Ensino Fundamental, desconsiderando fatores como a diversidade, cultura, classe, organização familiar, gênero, etnia, raça, e, sobretudo diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes que passaram a fazer parte do sistema de ensino. Dessa forma, a concepção de educação posta impossibilitou que as pessoas fossem compreendidas como indivíduos pertencentes a um contexto social local, diverso e permeado de contradições sociais.

A autora ainda acrescenta que:

A educação brasileira não se modificou para atender às novas demandas de aprendizagem e interesse das classes populares agora pertencentes à escola pública. Essa postura adotada pela política educacional dificultou a participação de todos os estudantes em risco de pressões excludentes, na escola comum/regular, considerando acesso, permanência e aprendizagem. Dentre esses estudantes encontra-se o público-alvo da educação especial. A escola brasileira priorizou a integração desses estudantes no sistema regular de ensino, não colocando em pauta para a discussão qual o significado da escola e da aprendizagem, tampouco da inclusão escolar para esse grupo social. Ao sistema de ensino bastava permitir o acesso, a inclusão marginal. Conclui-se que a visão de Educação para Todos encolheu e reduziu-se a entrada dos grupos minoritários na escola pública comum/regular. (idem, p. 62).

Em consonância com os postulados apontados nesta declaração, quatro anos mais tarde, em 1994, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais,

que resultou na Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Este documento mais uma vez reafirmou a ideia de uma “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade de garantir a educação para pessoas com deficiência na rede regular de ensino. As indicações presentes nesta declaração tinham como premência que:

As escolas comuns [...] representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional. (p.2)

As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las em uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; Adotar com força de lei ou como política, o princípio de educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns (...) (p.10)

Segundo Fonseca (2009) a Declaração de Salamanca, embora ainda tivesse como foco a questão da deficiência, apresentou dois pontos relevantes para a discussão da inclusão em educação. O primeiro foi a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais, seguido da retomada de discussões obtidas em Jomtien para encaminhamento de diretrizes básicas de modo a reformular as políticas e sistemas educacionais. Diante disso, Santos (2000a, p.38 apud FONSECA, 2009) nos esclarece que a partir dessa Declaração:

[...] o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente o ano escolar, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

No segundo ponto a ser destacado Fonseca (2009), apoiada em Santos (2000 *apud* FONSECA, 2009), afirma que com base na referida Declaração, as escolas especiais deveriam atuar como centros de referência de provisão de Educação Especial, com a finalidade de prover técnicas e gerar conhecimentos que seriam aplicados na educação regular, para onde iriam, a médio e longo prazo, os alunos “especiais”. Isso poderia ser o movimento inicial

responsável por provocar uma profunda reformulação na estrutura básica de Educação Especial já estabelecida de forma tradicional e segregadora. Para Fonseca (2009, p.47) “na prática, essa reformulação significa incluir a Educação Especial no contexto de Educação para todos; um passo rumo à amplitude de visões que mais se afinam com o universo da Inclusão e não com a restrição da Educação Especial”.

O Brasil, inspirando-se neste documento, lança, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial – MEC/ SEESP – que tem como premência a seguinte orientação: o acesso ao ensino regular deverá ser condicionado somente àqueles que têm condições de acompanhar os programas curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos considerados normais (p.19). Essa concepção de integração retardou o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular à medida que estes sujeitos não eram compreendidos em sua subjetividade. Neste sentido, o que observamos neste momento histórico foi à manutenção da responsabilidade da educação dos estudantes com deficiência como sendo de incumbência das instituições especializadas.

Sobre essa questão a respeito do processo de inclusão ser sinônimo de integração, Serra (2008, p. 32) nos coloca que:

Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros. A inclusão num sentido mais amplo significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer.

Em oposição a essa concepção integracionista é sancionada a nova LDBEN, em 20 de dezembro de 1996, sob o nº. 9394/96. Se considerarmos o percurso histórico por que passou e passa a Educação Especial no Brasil, seguindo o fluxo dos movimentos desencadeados fora do território nacional, constataremos maior ênfase e centralidade na regulamentação das políticas educacionais para a modalidade, a partir dessa LDBEN.

Com a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação Especial passa a ser reconhecida como modalidade, orientando que o ensino aconteça preferencialmente na rede

regular e que os sistemas de ensino assegurem o seu efetivo atendimento. O Capítulo V apresenta três artigos dedicados às especificidades dessa modalidade de educação, são eles os de número: 58, 59 e 60, que reproduzimos na íntegra:

CAPITULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

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

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

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

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Em seu artigo inicial, de nº 58, tem-se que a Educação Especial é modalidade da educação escolar. Entende-se por modalidade conforme orientam as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Assim compreendida, a Educação Especial se insere na perspectiva da transversalidade, perpassando em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa percepção tornou-se uma importante conquista à medida em que reafirma a escola regular como *locus* privilegiado para se oferecer a educação para as pessoas com deficiência. Outro importante avanço contido neste artigo, em discussão, pode ser observado na atenção dispensada aos serviços de apoio especializado na escola regular e a oferta de Educação Especial para o grupo etário de zero a seis anos de idade.

Embora, reconhecendo os avanços nele descritos, não podemos nos furtar o apontamento de algumas fragilidades, em específico, a contida no parágrafo 2º quando este abre a possibilidade de encaminhamento de alguns estudantes para classes e escolas especiais em razão das “condições específicas”. Conforme citado acima, mas agora em recorte:

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

Percebemos neste artigo um conflito de intenções. Se por um lado encontramos elementos que possibilitam o suporte à inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular, por outro lado encontramos indicativos que colocam entraves à permanência desses estudantes neste espaço.

Não podemos deixar de ressaltar os avanços presentes na nova LDBEN/1996 ao especificar que serão garantidos aos estudantes com deficiência currículos, métodos, recursos, entre outras coisas que viabilizam o atendimento das necessidades desses estudantes. Tal perspectiva expressa a vontade de atender a todos os estudantes respeitando seus ritmos e necessidades de aprendizagem. Outro importante avanço diz respeito à formação de professores, objeto deste estudo, a medida em que são compreendidos como elemento

fundamental para a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiências, e todas as demais necessidades educacionais especiais, na escola regular.

As tramas histórico-políticas que teceram a Educação Especial no Brasil permitiram que esta estabelecesse forte vínculo com instituições sem fins lucrativos, o que legitimou a educação em espaços segregados para as pessoas com deficiência. Essa transferência de responsabilidade do poder público com a educação desses estudantes para essas instituições pode ser percebida na atual LDBEN, no Art. 60, ao afirmar que:

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

Ainda nessa mesma linha de pensamento Kassar (2004, p.51) acrescenta que:

[...] do sancionamento da LDB de 1961 ao sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, ocorreu a ampliação dos serviços de educação especial em todo país, tanto no setor público, quanto no privado. Esse crescimento deu-se de modo característico, sendo que o setor privado expandiu-se vindo a atender à população com comprometimentos mais severos, por meio dos serviços oferecidos em instituições especializadas assistenciais. Já o crescimento do atendimento pelo poder público ocorreu por meio de classes especiais ou Salas de Recursos, reservadas à população menos comprometida” (idem, p.51)

Em Adorno (1995, p.48) temos que “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto consciência e, por esta via, também o seu eu”. Para além das imposições legais, entendemos que o projeto de Educação Inclusiva está imbricado em um novo projeto de homem e sociedade. Neste sentido, se pretendemos nos projetarmos em direção à uma educação mais democrática, portanto inclusiva, antes teremos que reelaborar o passado na perspectiva de eliminarmos as causas que dificultam no presente a inclusão das pessoas com deficiência na escola, como também em outros espaços sociais.

No ano de 1999, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência reitera o compromisso com a educação das pessoas com deficiência, por meio do Decreto 3.298/1999 que prevê por meio do Capítulo II – Dos Princípios - Art. 5º. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios:

- I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem – estar pessoal, social e econômico.
- III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

Reconhecemos que este documento avançou em algumas questões. Entretanto, em outras, principalmente as que se referiam ao acesso, preferencialmente na rede regular de ensino desde que os estudantes com deficiência pudessem se adaptar, reiterava o caráter segregativo da educação brasileira. Adorno (1995a, p. 145) nos provoca sobre a ideia de adaptação trazendo a seguinte reflexão:

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo [...].

Dialogando com o autor e estabelecendo outras inferências, entendemos que essa questão da adaptação reafirma a educação em uma perspectiva homogeneizadora, sendo os sujeitos com deficiência excluídos do direito de estarem na escola regular, justamente porque não se adequam as expectativas vislumbradas por esta. Damasceno (2015, p. 75) acrescenta que:

A respeito das incongruências ainda presentes na referida Lei, embora em um cenário de atenuadas contradições, cabe o destaque às presentes no Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, específico sobre os direitos das pessoas portadoras com deficiência, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dando outras providências. Quando trata, em seu texto, do direito à educação,

garante aos estudantes com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível” ou “desde que capazes de se adaptar”. Em uma interpretação crítica, coerente com os princípios e objetivos constitucionais de ‘promoção do bem-estar de todos, sem qualquer discriminação’, verifica-se que essas normas, quando afirmam ‘sempre que possível’ e ‘desde que sejam capazes de se adaptar’, podem estar se referindo às pessoas com deficiência e severos comprometimentos de saúde. Entretanto, apropriadas da maneira como aparecem nos referidos documentos oficiais viabilizaram a possibilidade de justificar a impossibilidade de incluir estudantes com deficiência com base nas lacunas em torno da interpretação da Lei vigente naquele período histórico.

Seguidamente, em 1998, o MEC/SESPE publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) Adaptações curriculares em Ação. O objetivo deste documento foi propiciar suporte técnico-científico aos profissionais da educação por meio de formação continuada ofertada aos Estados e Municípios na perspectiva de abranger todo o território nacional. O documento trazia em seu bojo as alterações curriculares, bem como a relação de ensino-aprendizagem. As ações voltadas para as pessoas com “necessidades educacionais especiais” levantavam a forma e o tratamento dos conteúdos a serem trabalhados com esses indivíduos, o processo de avaliação e a organização do trabalho didático-pedagógico (BRASIL, 1998). No mesmo ano foi lançada a Lei 10. 098/2000 que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas “portadoras de deficiência” e/ou mobilidade reduzida.

Diante do exposto, a Educação Especial, no final da década de noventa, é marcada pela inserção no contexto de reforma do sistema educacional brasileiro, demonstrada pelos avanços de dispositivos e legislações, bem como a compreensão e o significado das necessidades educacionais especiais e das Políticas Educacionais voltadas para a Inclusão.

Em conformidade com as determinações da LDBEN, em 09 de janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº. 10.172, que preconizava o atendimento dos “estudantes com necessidades especiais”, estabelecendo que somente uma política articulada, envolvendo a cooperação entre os diversos segmentos governamentais, variados atores sociais e políticos poderiam viabilizar o acesso à Educação para Todos. Este documento tornou-se um importante dispositivo orientador para a Educação especial, de

modo, a garantir o atendimento da diversidade humana, e tendo como prioridade a formação de recursos humanos para o atendimento de estudantes com necessidades especiais:

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

No mesmo ano, paralelamente ao Plano Nacional de Educação, outro documento fruto do amplo debate sobre inclusão escolar, é introduzido neste contexto de legislação, o Parecer CNE/CEB, n.º 17/2001 que estabeleceu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Dentre os substratos apresentados neste documento, destacamos os seguintes:

I – Proposta de inclusão de itens ou disciplina acerca dos portadores de necessidades especiais nos currículos dos cursos de Ensino Fundamental e Médio.

II – Outros estudos:

- Desafios para Educação Especial frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Formação de professores para Educação Inclusiva;
- Recomendações ao Sistema de Ensino;
- Referências para Educação Especial.

Neste dispositivo legal o governo expõe a situação da educação especial no país, e destaca que (p.54):

[...]10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente. Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%). Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais. Como os estabelecimentos são de diferentes tamanhos, as matrículas apresentam alguma variação nessa distribuição: 53,1% são da iniciativa privada; 31,3%, estaduais; 15,2%, municipais e 0,3%, federais. Nota-se que o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País. Dadas as discrepâncias regionais e a insignificante atuação federal, há necessidade de uma atuação mais incisiva da União nessa área. Em relação à qualificação dos profissionais de magistério: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Apoiando-se nos apontamentos feitos neste Parecer e na situação apresentada a respeito de como caminhava a educação especial neste ano, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica ratificou a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto a matrícula de todos os estudantes com necessidades especiais na escola regular, dando outras providências. Dentre elas, destacamos como a mais importante a que responsabiliza a escola no sentido de se organizar para atender as necessidades desses estudantes, público-alvo da Educação Especial.

Evidenciamos algumas diretrizes apontadas nesta Resolução para compreendermos essa nova perspectiva de Educação Especial:

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

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

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

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

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

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

Para Damasceno (2015), esse foi o primeiro dispositivo legal a usar a expressão “Educação Inclusiva”. Importa destacar que esse documento avançava em relação à visão homogeneizadora dos primeiros documentos, que não levavam em conta as diferenças individuais e singularidades dos sujeitos. Nesta nova visão, as escolas são chamadas a atender as especificidades de todos os alunos. Um importante documento que supera o rótulo do estigma de “deficiente”. A ideia do deficiente, na ótica do capital, significa: o ineficiente, o improdutivo.

Nesse sentido, a expressão “deficiente” deslocava a compreensão da humanidade destes sujeitos, com seus potenciais distintos, para suas limitações, a deficiência em si! Compactuamos com a ideia de Santos (2008, p. 24) ao afirmar que:

Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, a inclusão tem como base as transformações que precisam ser feitas no ambiente, na superação das barreiras que obstaculizam/impedem que pessoas com deficiência tenham sua participação asseguradas na sociedade.

Remetendo-nos a outro dispositivo importante para a Educação Especial, temos a Convenção da Guatemala (1999), firmada na Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil acordando com os pressupostos abordados nesta convenção ratificou tais princípios em forma de Decreto, sancionado pela Presidência da República: o Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Nos seus artigos seguem algumas medidas que podem ser tomadas para se eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência:

Artigo II

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Artigo III

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte,

o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;

b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e

d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

Destacamos neste momento, a partir do Decreto 3.956/2001, a importância de refletirmos sobre a questão de eliminar atos de violência e preconceito dirigido às pessoas com deficiência, à medida que remetendo-nos a Adorno (1995a, p. 121):

[...] hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores externos, acerca dos quais justamente os responsáveis por tais atos reagiram com menosprezo; também não acredito que o esclarecimento acerca das qualidades positivas das minorias reprimidas seja de muita valia. É preciso buscar raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso conhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.

Assim como Adorno, concordamos que para se eliminar o preconceito contra as minorias, e entre elas, sobretudo, contra as pessoas com deficiência, será preciso investir no reconhecimento da humanidade, e mais, será necessário defrontar os sujeitos que praticam tais atos, no sentido desses mesmos sujeitos se voltarem para si, problematizando seus atos. Portanto, ressaltamos que não será somente por força de lei que as ações preconceituosas contra as pessoas com deficiência serão eliminadas, pois será preciso investir na formação humana. E neste sentido, se torna importante à discussão sobre a formação de professores, *objeto* deste estudo.

Crochík (2011, p. 114) faz ponderações acerca das contradições ainda presentes na sociedade contemporânea, e também na escola, ao afirmar que:

As contradições apresentadas nos últimos tempos, contudo, são peculiares, uma vez que a sociedade já tem condições objetivas – riquezas, conhecimentos e técnicas – para erradicar a miséria da face da Terra; como isso não ocorre, devido a interesses políticos das camadas dominantes, todo avanço contém em si mesmo o que já seria possível e que, no entanto, continuará a ser negado: uma sociedade justa, igualitária e livre da opressão.

O autor nos remete à necessidade de reflexão sobre a sociedade e a escola, esta última como instância social que reproduz a lógica desumanizante do sistema capitalista, que reforça as disparidades entre as classes sociais como forma de dominação da população mais pobre. Outra inferência que fazemos diz respeito à educação das pessoas com deficiência, no sentido de problematizarmos as possibilidades da escola ser efetivamente inclusiva, à medida que está imbricada nessa lógica dominante. Em Adorno aprofundamos tal questão na medida em que nos conduz a reflexão sobre (1995a, p. 122):

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não - felizes. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral do dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições particulares, tem a tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime.

Portanto, corroborando com o pensamento de Adorno, pontuamos que só é possível pensarmos em escolas inclusivas se investirmos na formação humana. No entanto, deixaremos para tratar a questão da formação docente e políticas públicas no capítulo seguinte.

Considerando o cenário da história da Educação Especial no Brasil, muitos outros documentos foram institucionalizados a partir de 2001, no escopo da Política da Educação

Especial com orientação Inclusiva. O Quadro 1 destaca alguns documentos oficiais que são importantes para a construção desse debate histórico-político.

QUADRO 1 – Dispositivos Legais para Educação Especial no Brasil

| Dispositivo Legal | Data e Ano | Assunto | Relevância para Educação Especial |
|--------------------------------|-------------------------|--|--|
| Resolução CNE/CP Nº 1 | 18 de Fevereiro de 2002 | <i>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</i> | As instituições de ensino superior devem levar em consideração na sua formação docente valores de uma sociedade democrática que levem em conta as especificidades dos alunos com necessidades especiais. |
| Lei Federal n.º 10. 436 | 24 de abril de 2002 | <i>Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.</i> | Reconhece a língua sinais brasileira, bem como o apoio e difusão da LIBRAS; inclui a disciplina nas ementas dos cursos de licenciatura; garante a educação bilíngue para surdos. |
| Portaria nº 2.678/02 | 2002 | <i>Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino</i> | Compreende o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. |

| | | | |
|------------------------------------|------------------------|--|--|
| Programa Educação Inclusiva | 2003 | <i>Documento de subsídio aos dirigentes estaduais e municipais de educação, no que se refere à execução das ações de continuidade e consolidação do Programa Educação Inclusiva</i> | Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. |
| Decreto nº 5.296/04 | 02 de dezembro de 2004 | <i>Regulamenta as Leis nos 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, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.</i> | Desenvolvimento de ações e realizações de campanhas educativas sobre acessibilidades, bem como o acesso de todos os cidadãos a todas as oportunidades disponíveis na sociedade. |
| Decreto 5.626/05 | 22 de dezembro de 2005 | <i>Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.</i> | A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. |

| | | | |
|---|---------------------|---|--|
| Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos | 2006 | <i>Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO.</i> | Fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. |
| Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE | 2007 | <i>Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Ministério da Justiça e pela UNESCO.</i> | Define metas para acesso e a permanência do ensino comum/regular dos estudantes com deficiência. |
| Decreto 6.094/07 | 24 de abril de 2007 | <i>Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.</i> | Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. |
| Política Nacional de Educação Especial na | 2007 | <i>Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o</i> | Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para |

| Perspectiva da Educação Inclusiva | | <i>movimento histórico brasileiro.</i> | o atendimento educacional especializado |
|--|------------------------|--|---|
| Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | 2009 | <i>Aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário. Estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.</i> | Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). |
| Decreto 6.949/09 | 25 de agosto de 2009 | <i>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</i> | Deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º). |
| Lei 12.764/12 | 27 de setembro de 2012 | <i>A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.”</i> | Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter |

| | | | |
|---|--------------------|--|---|
| | | | e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada |
| Estatuto da Pessoa com Deficiência | 6 de julho de 2015 | <i>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência</i> | Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania. |

Quando nos empenhamos em (re)elaborar o passado a partir da reconstrução histórico-política da Educação Especial no Brasil, e abordamos desde a educação em instituições especializadas até o contexto político da Educação Inclusiva, acreditamos que esse exercício nos permita a reflexão sobre como essa trajetória foi importante para a discussão, elaboração/reelaboração da educação brasileira no tocante à abertura das escolas para diversidade humana. É certo, porém, que as previsões legais não foram efetivas a ponto de superar em sua totalidade os entraves que dificultam a permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema de ensino regular. Entretanto, não podemos negar o importante avanço até aqui trilhado!

Em Adorno (2012, p. 43) encontramos aporte crítico para pensarmos as dificuldades objetivas que percebemos na educação brasileira no que diz respeito à Educação Inclusiva:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia.

Como exercício de reflexão para superação da não emancipação, ainda presente como desafio à consolidação da democracia, este estudo se propõe a problematizar a formação de

professores na perspectiva de pensarmos no que a formação humana contribui para reorganização da escola comum/regular no sentido de torná-la espaço de convivências, experiências e valorização das subjetividades humanas.

Refletindo sobre as tramas histórico-políticas, delineadas neste capítulo, nos colocamos no movimento de pensar a Educação Especial para além do dualismo escola comum/regular *versus* escola especial. A perspectiva cotejada é buscar possibilidades de superação, de se avançar no que foi possível construir até então. No entanto, essa possibilidade deverá estar alicerçada no que Adorno nos diz (1995a, p.46): “No fundo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecemos no simples remorso ou se resistimos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível”.

Nesse sentido, a parte final desse capítulo coloca-se nesse movimento de pensar a formação de professores, tendo como pressuposto, como sinalizado por Becker, na obra “Educação: Para quê?” (*apud* Adorno 1995a, p. 144) que é necessário deixar muito claro que para formar professores para a democracia “é preciso antes de tudo esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma”.

“Certa feita, quando discorria acerca de educação política para jovens professores, mostrei por que acredito que quem deseja educar para democracia precisa esclarecer com muita precisão as debilidades da mesma. Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens”.

Adorno

CAPÍTULO 2 – (INTER)FACES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Entendemos que durante muito tempo a formação inicial e continuada de professores, sobretudo para Educação Especial, foi marcada por práticas que enfatizam a constituição orgânica de seu alunado, fundamentadas, sobretudo, no modelo médico-psicológico, resultando conseqüentemente na descrença de suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem. Neste sentido, considerar a diferença no espaço/tempo da escola e reconhecer os processos de formação diretamente associados ao modo de organização da sociedade parece ser condição *sine quo non* para garantir uma perspectiva que permita uma visão ampla e abrangente do processo pedagógico com vista à educabilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular.

Ao iniciarmos este capítulo, destacamos o pensamento de Adorno ao problematizarmos que embora a exigência por uma educação política seja fundamental para o estabelecimento da crítica reflexiva acerca das vantagens e debilidades da democracia, a “pseudoformação” que tem sido possível aos professores, na estrutura da sociedade capitalista, tem obstaculizado a constituição de consciências emancipadas capazes de resistirem às forças produtivas do capital, contribuindo para o estado de heteronomia. No entanto, o que seria heteronomia? Segundo Adorno (1995, p. 124), é tornar-se dependente de

normas e mandamentos que não foram assumidas pela razão própria do indivíduo, ou seja, o oposto da autonomia, definida por ele como “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”.

Adorno nos orienta ainda a refletirmos sobre a escola - em nosso caso, a brasileira - pensando o movimento de organização escolar para o atendimento pró-diversidade dos estudantes, considerando a formação humana como basilar para o enfrentamento das condições objetivas que dificultam a inclusão dos estudantes PAEE na escola comum/regular.

Comprendemos que a educação, concebida como formação para emancipação, contribui para a democratização da escola brasileira. Dialogando com o pensamento de Adorno, inferimos que a educação deve ser pautada na perspectiva de formar sujeitos autônomos e emancipados, livres pensantes capazes de refletir sobre suas ações e sobre o ato de educar não apenas os estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes em suas subjetividades. Emancipar-se, em outros termos, seria “não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho” (ADORNO, 1995, p.73).

Sob tal prisma, enfatizamos que o processo de Inclusão em Educação beneficia todos os estudantes, com ou sem deficiência. No entanto, é evidente que o processo de inclusão escolar tem impulsionado cada vez mais a presença de alunos PAEE, com variados tipos de demandas, por vezes até mesmo desconhecidas para os profissionais das escolas. Esse desconhecimento de algumas deficiências por parte da escola comum deve-se, em muito, ao isolamento e à discriminação por que passaram as pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade (BUENO, 2004; AMARAL, 1998; MENDES 1995). Assim, fica evidente que para que o aprendizado desses alunos ocorra de forma efetiva é essencial que os sistemas de ensino, secretarias e setores de Educação Especial na perspectiva inclusiva passem a refletir e problematizar a respeito da formação de professores que tem sido possível, com vistas a atender o PAEE e todos aqueles que sofrem com a exclusão no espaço educacional, e conseqüentemente repensar suas práticas educativas.

Segundo Gonçalves et al. (2016, p. 191):

O pouco conhecimento dessas deficiências é atribuído ao fato de que, por muito tempo, a política educacional destinada aos alunos com deficiências mais severas, era uma política de segregação. Esses alunos foram mantidos nas instituições e escolas especiais sem o contato com as escolas comuns. Se antes a prática educativa com esses alunos era exclusividade das instituições especializadas, hoje não é mais.

Os autores afirmam ainda que a formação de professores necessita fomentar a produção de conhecimento docente, conhecimento este capaz de rever sua própria prática, superando a padronização do ensino, o medo e o preconceito, apontando para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos PAEE. Freire (1979, p.40) destaca que:

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Em relação à mudança de realidade proposta por Freire (1979), salientamos que a escola não é *locus* exclusivo para ocorrência de mudanças sociais por meio da, se assim podemos chamar, “desalienação de consciências”. Pontuamos que a discussão sobre a formação de professores deve levar em consideração todo o contexto no qual estão inseridos. Sob tal ponto de vista, compreendemos que estes sujeitos fazem parte da sociedade e como tal sua formação acontece em todas as suas instâncias sociais. Assim, a formação de professores é somente mais uma instância da sua formação como indivíduo. Nestes termos, afirmamos que não faz sentido pensar o professor e seu desenvolvimento profissional desvinculado do meio ao qual está inserido e da qual compartilha ideias.

A ação pedagógica dos professores se configura historicamente ao longo de suas experiências obtidas nos mais diversos contextos. Nestes contextos vivenciam diferentes emoções, criam representações, resolvem conflitos e tomam decisões, e é por meio dessa construção de sentidos que suas práticas pedagógicas são delineadas, seu olhar frente aos desafios e a diversidade são modificados (SALGADO, 2008).

Ainda segundo Salgado (2008), este processo de formação, no entanto, pode favorecer a exclusão caso não tenha em suas bases experiências e orientações inclusivas. Para tanto, reconhecer a necessidade de uma sociedade verdadeiramente inclusiva supõe antes de tudo o reconhecimento do fenômeno da exclusão social como uma característica da sociedade contemporânea.

Aqui, consideramos três dimensões da inclusão em educação (SALGADO, 2008, p. 61-62) levando em conta o aspecto da constituição do sujeito professor: construir e cultivar culturas de inclusão; construir e cultivar políticas de inclusão; e construir e cultivar práticas de inclusão, onde:

- Construir e cultivar culturas de inclusão no seio das experiências dos professores enquanto pessoas e educadores requer o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade; com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a participação ativa como sujeito da inclusão.
- Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com a intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços. Aqui, mais um vez, o sujeito professor entra em cena, na medida em que planejar é pensar e criar estratégias. O pensar é um ato individual, mas não é solitário. Afinal, não podemos esquecer que ninguém pensa sozinho. Pensar envolve ouvir e ser ouvido pelos outros. É no pensar com o outro e para o outro que o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado.
- Construir e cultivar práticas de inclusão pressupõe, também, manter-se motivado e envolvido para fazer a inclusão no dia-a-dia da sala de aula, não deixando que valores não-inclusivos, como comodismo, elitismo, pessimismo entre tantos outros, afetem a forma de trabalhar e planejar do professor, evitando assim excluir os alunos que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem.

Neste sentido, construir e cultivar culturas, políticas e práticas de inclusão, de acordo com a formação, sendo ela, experienciada enquanto aluno, futuro professor ou professor atuante, significa acima de tudo, reiterar princípios democráticos de acesso e permanência na escola de muitos alunos que enfrentam barreiras à participação e à aquisição da

aprendizagem, sendo eles, PAEE ou não. Corroborando com essa afirmação, Santos (2003, p.

9) acrescenta que:

[...] é preciso que nós, educadores, nos desafieemos cotidianamente a repensar o que estamos fazendo para ajudar a superar barreiras à aprendizagem que qualquer aluno possa enfrentar [...]. De qualquer forma, quando obtemos sucesso descobrimos abordagens de ensino que poderemos reutilizar. E, se não funcionarem, é preciso que não desistamos na primeira, e sim que nos empenhemos em descobrir a razão do fracasso para poder mudar a abordagem e ver se fazemos a diferença.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que a formação possível por meio da construção de culturas, políticas e práticas de inclusão sofre a pressão da lógica do capital, interferindo diretamente na sua formação como sujeitos e no desenvolvimento de consciências livres, autônomas, capazes de se contrapor as forças produtivas do capitalismo. Referindo-se aos avanços das forças produtivas do capitalismo, Adorno e Horkheimer (2012, p. 7), pontuam que “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”, uma sensação de se ter visto isso antes, como se nada fosse novo, tudo fosse uma repetição.

Diante de tal percepção, entendemos que a educação sozinha não teria força suficiente capaz de aniquilar todos os desafios relacionados com a formação inicial ou continuada, nem dos professores, tampouco dos alunos. A pressão “extraeducacional” está por todos os lados, exercendo força no sentido de aniquilar os desejos individuais em prol de uma cultura de massa. E esse fato não pode ser desconsiderado da discussão sobre a formação docente, ou seja, essas intercorrências não podem ser omitidas.

Por conseguinte, enquanto esse tema não for problematizado no sentido de nos questionarmos sobre as condições de existência material dos homens ainda se terá a cisão entre propostas de formação de professores bem intencionadas, que sejam de fato propulsoras de mudanças, e medidas paliativas no sentido da instrumentalização para realização, consecução de práticas pedagógicas estereotipadas que não abrem espaços para mudanças, ao contrário reforçam atitudes desconectadas de uma reflexão sobre o ato de educar. Portanto, conjecturar sobre a formação de professores e os desafios pedagógicos que se apresentam no

espaço da escola pública não pode e não deve ser desvinculado das exigências da sociedade capitalista contemporânea, pois uma está intrinsecamente ligada à outra.

Acreditamos que a partir dos processos de formação vivenciados dentro e fora do cotidiano escolar, mesmo que sofram interferência da ordem capitalista vigente, são criadas possibilidades para a articulação de novas estratégias de superação frente aos desafios que surgem no contexto das culturas, políticas e práticas, pois entendemos como Prieto (2003, p.15-16) que:

[...] a tão almejada qualidade de ensino para que todos os alunos tenham seu direito à educação requer a garantia de investimento em ações e medidas que visem a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos dentre outras possibilidades de ação. Nessa perspectiva pode-se potencializar um movimento de transformação da realidade educacional brasileira para se conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos nos e dos sistemas de ensino.

Neste mesmo sentido, Linhares (2004, p. 63) acrescenta:

Daí a relevância de que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque incluídos, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar articulações que mantêm com sua sociedade e com a história da humanidade.

Nesses termos, torna-se desafiador pensar a formação de professores, uma vez que não se têm muita clareza sobre as influências perniciosas da cultura homogeneizadora para a formação do indivíduo. E tal afirmação nos conduz a pensar que a inclusão do PAEE só será viabilizada pelos professores quando estes forem capazes de se interrogarem sobre: Quais os sentidos políticos da educação? Quais as suas possibilidades de realização e intervenção para mudança no atual cenário social? Qual a formação que temos e qual a formação queremos? Essas indagações são essenciais, uma vez que pensar em inclusão é necessariamente pensar em indivíduos autônomos, aptos à experiência. Neste sentido, Adorno (1995) nos provoca

quando nos coloca no movimento de pensar: Por que formamos? E quais os sentidos da educação tanto para os professores quanto para os alunos?

Diante desses questionamentos, acreditamos ser primordial para este momento de nossa análise o exercício de pensar sobre a formação para a emancipação, e conseqüentemente para a autonomia e independência política. Insistimos que uma educação com vistas a princípios emancipatórios de seus sujeitos é necessariamente uma educação para contradição e resistência. Decorre que pensar numa sociedade com sujeitos emancipados, e conseqüentemente aptos a fazer escolhas, é pensar numa sociedade que tem concepções firmes sobre a democracia, “com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito” (ADORNO, 1995, p. 142). Quanto a isso Adorno continua:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias (ibidem, p.142).

Nesse sentido, a formação para autonomia dos professores e para autorreflexão crítica é elemento imprescindível para tornar a inclusão dos estudantes PAEE na escola pública algo possível. Damasceno (2006, p. 45) amplia a discussão quando faz a seguinte afirmação:

[...] e fazendo uma analogia à questão da formação do professor da escola inclusiva, penso que o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar àquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto inculpável menoridade.

Abrindo o espaço para reflexões acerca da emancipação política e educação para a autonomia pedagógica dos professores, e frente ao cenário posto, Damasceno (2006, p. 47) nos alerta que:

[...] Fazendo um cotejamento com a formação dos professores, posso afirmar ante o exposto, para que minimizemos, até o total desaparecimento, que é o que desejamos,

do sentimento de exclusão e do preconceito, como sendo um dos principais promotores dessa segregação, precisamos de professores que se constituam livres pensantes, educando para a liberdade e para a emancipação como proposto por Adorno.

Portanto, é permitido inferir que a formação de professores que tenha como objetivo formar para autonomia e emancipação não deve desviar-se da dimensão humana. Para tanto, será preciso que os professores se sensibilizem perante as necessidades educativas especiais de cada aluno, apresentando ele alguma deficiência ou não, de modo que assumam o desafio de tornar a sua prática pedagógica inclusiva. Será imprescindível que os professores se libertem do estado de heteronomia. E sobre o estado de heteronomia Adorno (1995, p. 141) faz a seguinte digressão:

Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. Encontram-se em contradição com a ideia de um homem autônomo, emancipado [...].

Nesses termos, a educação inclusiva só pode ser vivenciada efetivamente a medida que os professores se dispuserem a experimentá-la e vivenciá-la, através da reconstrução de suas culturas, suas políticas e suas práticas. Em síntese, é com base nessa perspectiva que será possível pensar em inclusão: com formação de professores para autorreflexão crítica e práticas pedagógicas libertadoras. E concluindo essa análise, porém não encerrando a questão da formação de professores, destacamos Damasceno (2006, p. 55):

Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, deficientes e não deficientes, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados? Consequentemente, parece que a questão posta é a questão central da formação de professores na perspectiva da autonomia e da inclusão para todos.

Pontuamos que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, numa perspectiva emancipatória deve permitir a estes sujeitos a compreensão da complexidade da

realidade no qual encontram-se inseridos, de modo que suas intervenções sejam feitas de maneira crítica e reflexiva. Em consonância com o pensamento de Damasceno (2006), enfatizamos que só será possível pensarmos em uma sociedade justa e democrática se assumirmos o desafio de educarmos na e para diversidade humana, o que pensamos que seja possível com a formação de professores capazes de resistirem à alienação e a cultura de massas, que a tudo confere um ar de semelhança.

Considerando as problematizações expostas, a proposta de discussão desse capítulo consistirá na caracterização do contexto legal em que são pensadas as Políticas Públicas para formação de professores, na perspectiva de pensarmos quais as possibilidades de formar para emancipação e resistência.

Este estudo apoia-se na Teoria Crítica, compreendida como suporte teórico-metodológico para as reflexões/problematizações acerca da formação de professores na contemporaneidade, o que tem nos provocado a pensar sobre a educação, a formação, a emancipação política, sobre os processos de socialização dos saberes, cultura e os processos de subordinação e à redução da educação a/por modelos.

Remetendo-nos uma vez mais a Adorno, temos que “não estamos no mundo para simplesmente nos adaptarmos a ele, mais sim transformá-lo se assim for o nosso desejo”. A afirmativa do autor endossa o compromisso político e social da educação na medida em que pensamos a escola como espaço de democratização e inclusão dos público-alvo da educação especial, por intermédio de práticas pedagógicas sensíveis às demandas de aprendizagem de estudantes com e sem deficiência.

Dessa forma, acreditamos que:

Aprimorar a qualidade da Educação e a valorização do trabalho do professor vai muito além da promoção de reformas curriculares e de várias ações formativas, ainda em uma perspectiva da racionalidade técnica. Implica, antes de tudo, a criação de novas formas de organização do trabalho na escola e nas políticas de formação inicial e continuada, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que se constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade que proporcionem formas coletivas de

trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito da formação humana (VICTOR E PILOTO, 2016, p. 176).

Portanto, conclui-se que pensar a formação de professores na perspectiva da emancipação tornou-se questão central para a produção de consciências verdadeiras, aptas a experimentarem a educação na e para diversidade humana.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Apresentamos neste capítulo a discussão sobre a legislação brasileira que contempla a formação de professores, inicial e continuada, para a atuação em salas regulares, especificamente as Políticas Públicas que culminam para que o processo de inclusão em educação seja possível. Para tal, acreditamos que alguns marcos normativos merecem destaque, uma vez que estes ordenamentos legais servem de parâmetro para se pensar a formação de professores para/na escola inclusiva. Nestes documentos, que são parâmetros para formação docente, têm-se percebido algumas controvérsias que serão evidenciadas e, conseqüentemente, debatidas no decorrer deste capítulo.

A respeito deste debate, Victor e Piloto (2016, p. 173) reconhecem que:

[...] tanto a formação inicial como a continuada se constituem como espaços de possibilidades para a aquisição de conhecimentos gerais e específicos e de reflexão das práticas cotidianas, por isso a necessidade de se definir o lócus para essa formação inicial e potencializar a formação continuada.

Baseado em dados do Censo Escolar de 1994, existia um elevado número de professores leigos no país, dos quais 224.348 docentes atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os quais desempenhavam sua função sem que tivessem titulação profissional mínima, que era a formação docente de nível médio (FOERSTE, 2005).

Quanto a isso, no tocante à formação de professores, o texto da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, enfatizava que era:

[...] preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino (BRASIL, p.19).

Neste sentido, com o intuito de caminhar entre as políticas públicas considerando a formação de professores inicial e continuada com vistas a Inclusão em Educação, destacamos a Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994, onde em seus artigos 1 e 2 faz algumas inferências sobre a inclusão de algumas disciplinas nos cursos de licenciatura, focando aqui a temática da educação especial – público-alvo deste estudo -. No Artigo 3 recomenda-se a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético- Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos– Ético– Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (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.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Ao refletirmos em relação à imposição legal proposta neste documento, que recomenda a inclusão de disciplinas relacionadas às demandas de aprendizagem das pessoas com deficiências nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, não negamos os avanços e a importância neste movimento. No entanto, pontuamos que somente a inserção de uma única disciplina nos cursos de licenciatura é insuficiente no exercício de aprofundamento das questões acerca da complexidade humana. Para tal, torna-se primordial que os indivíduos se sensibilizem para tal questão, de forma a assumir o protagonismo de seus pensamentos.

Corroborando com a discussão proposta sobre a pertinência da inclusão de uma disciplina nos cursos de licenciatura como alternativa para se debater a “integração” dos estudantes com deficiência na escola comum/regular, Damasceno (2006, p. 28 e 29) acrescenta que:

Uma outra discussão que retoma o ponto anterior se constitui em termos da inclusão de disciplinas com enfoque nas temáticas das necessidades educacionais especiais advindas das deficiências dos estudantes, nos cursos de licenciatura e normal superior. Algumas instituições públicas e privadas já incorporaram em suas grades curriculares, em caráter obrigatório ou não, disciplinas que contemplem debates sobre a educação de deficientes. Contudo, ainda não conhecemos resultados sobre o impacto na prática dos professores que participaram desses debates na academia. Será necessária a realização de pesquisas para estudarmos essa questão, até para ratificarmos, se é/foi a melhor alternativa ou a suficiente para o desenvolvimento da autorreflexão e da sensibilidade dos professores que irão atuar na escola inclusiva. Não comprovada à hipótese, teremos elementos para repensarmos a abordagem que as disciplinas oferecidas dispensam no que se referem ao desenvolvimento da consciência crítica por parte dos futuros professores.

Portanto, como analisado por Damasceno (2006), somente estudos aprofundados no âmbito da análise curricular dos cursos de licenciatura nos trarão elementos suficientes que nos embasa a afirmar se a obrigatoriedade de uma disciplina no campo da inclusão escolar conseguirá subsidiar as discussões e a autorreflexão acerca da condição humana, da deficiência, entre outras demandas que possam vir a surgir, quando se refere a questões relacionadas com diferentes histórias de vida, de realidades, culturas, etc. O autor conclui em sua análise que diante do que está posto, será preciso mais que uma disciplina para constituição dos saberes e fazeres elementares para a formação dos professores que atuam e/ou irão atuar com esses estudantes.

Analisando ainda a Portaria nº 1.793/94, tensionamos outra questão, o princípio de Integração, citado nos Artigos 1 e 2. Tal princípio defende que as pessoas com deficiência só poderiam integrar-se as classes regulares se pudessem acompanhar as turmas, ou seja, não seria o professor responsável por remover as barreiras de aprendizagem, ao contrário do que propõe Cury (2016, p. 25) ao afirmar que:

Quando estas pessoas frequentam os bancos escolares ao lado de alunos comuns, elas podem apresentar necessidades educativas particulares que demandam uma atenção particular e que podem postular modalidades próprias de aprendizagem. Deste modo, processos pedagógicos apropriados podem reduzir, até mesmo remover obstáculos em vista da aprendizagem destes alunos e prestando atenção às suas competências.

Desta forma, compreendemos que o professor é, ou deveria ser, agente facilitador no processo de ensino aprendizagem ao se preparar para receber alunos, sobretudo com deficiência, ao contrário do que o princípio da integração propaga, onde os alunos é que deveriam estar em condições de acompanhar a turma. Esse pensamento é um contrassenso, um retrocesso à defesa da cidadania e dos direitos sociais. Esse pensamento não coaduna com a inclusão em educação.

Ainscow (1995, p. 2), em relação à integração nos sistemas educacionais ao movimento em direção à educação inclusiva afirma que:

Assim, em vez de se sublinhar a ideia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Booth (1997) concorda com a afirmação de Ainscow, destacando que somente a educação em sua perspectiva inclusiva é capaz de atenuar as desigualdades e desvalorizações que muitos alunos sofrem, seja em relação a sua deficiência, rendimento escolar, condição socioeconômica, gênero, estilo de vida ou sociedade. Desta forma, ambos coadunam com o mesmo pensamento de que não é o aluno que deve apresentar condições de se integrar à escola, mas sim a escola, e todos seus espaços-tempos, que devem estar preparados para receber e lidar com a diversidade humana e suas subjetividades.

Percorrendo o caminho da análise sobre as políticas de formação de professores destacamos os dados da Sinopse Estatística, publicada pelo MEC/INEP/SEEC (BRASIL,

1996), que analisou a distribuição docente por nível de formação e níveis escolares que atuavam na época, destacando que:

- Na Educação Infantil: 29.458 professores precisavam realizar curso de formação, nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualidade mínima permitida;
- Nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, 94.976 docentes precisavam concluir estudos, em nível do Ensino Médio, na modalidade denominada normal;
- Nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, 159.883 careciam de formação em nível superior com licenciatura plena.
- No tocante ao Ensino Médio, 44.486 professores necessitavam de formação em nível superior.

Em contrapartida, segundo Martins (2016), foi registrado, que as necessidades de qualificação para a Educação Especial e para a Educação de Jovens e Adultos eram ínfimas, no que se refere ao nível de formação, pois em ambas modalidades 97% dos professores apresentavam nível médio ou superior completo. Nestes dois casos, a exigência principal seria a qualificação para a especificidade da tarefa, a qual aplicava-se também à formação para o magistério nos demais níveis de ensino, “pois se reconhecia que era preciso adquirir o conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias” (p.201).

Com a publicação LDBEN nº 9.394 de 1996, algumas mudanças significativas são postas na estruturação, funcionamento da Educação Brasileira e na formação de professores, sobretudo daqueles que atuam ou irão atuar com o público-alvo da Educação Especial. No Capítulo V dedicado a Educação Especial, Artigo 59, inciso III, são feitas algumas considerações sobre a formação docente, e elas consistem em admitir que a formação dos professores possa ocorrer *em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.*

No Título VI aborda-se a questão dos profissionais da educação, em especial o artigo 61º que trata da formação mínima para atuar como profissional da Educação Básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

No Artigo 62º, parágrafo 1º, é recomendado que os Estados e Municípios ofereçam a formação inicial e continuada aos profissionais do magistério, e sabemos que os mesmos cumprem seu papel no estabelecimento da formação mínima inicial, não se referindo à formação específica para a temática inclusão. No entanto, vamos além ao problematizar

dialeticamente que a questão da inclusão escolar dos estudantes PAEE no ensino regular não depende meramente da instrumentalização do professor acerca de algumas “ferramentas pedagógicas”, sobretudo pós formação inicial, na formação continuada ou em serviço.

Nos últimos anos a conjuntura das políticas de formação continuada no cenário brasileiro tomou a prerrogativa de que a melhoria do ensino, no contexto educacional, seria sanada com a qualificação dos docentes (SANTOS, 2011; GATTI 2008). Temos, então, presenciado tempos onde as ações voltadas para a formação continuada de profissionais da educação no país têm ganhado força. Gatti (2008, p. 51) em seus estudos afirma que: “[...] tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperioridade de formação continuada como um requisito para o trabalho”.

Segundo Almeida e Zambon (2016) a generalização do termo “formação continuada” abre possibilidades para inúmeras interpretações no que se refere à discussão conceitual, indo desde a restrição do significado, ao concentrar suas ações em torno de cursos institucionalizados e formalizados oferecidos após a graduação, alcançando até uma amplitude de iniciativas, permitindo colocar sob o guarda-chuva da formação continuada qualquer tipo de atividade focada no desenvolvimento profissional. Os autores relacionam esse fato com a diversidade de termos empregados na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (destacado nos parágrafos anteriores), onde a formação continuada é considerada como capacitação em serviço (art. 61, II); como aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, II); e como treinamento em serviço (art. 87, parágrafo 4º). De acordo com Santos (2011, p. 2), não se trata somente de uma questão semântica, onde:

[...] esses conceitos traduziram uma concepção de formação e um perfil de professor que serviram de sustentação para o desenvolvimento de políticas de formação docente de caráter técnico-instrumental, orientadas por uma perspectiva compensatória de formação.

Em consonância com o que foi posto até agora, Gatti (2008, p. 62) afirma que, em diversos documentos de âmbito internacional “[...] menos ou mais claramente, está presente a

ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”. Nesta perspectiva, o discurso da necessidade de uma atualização permanente e a busca pela certificação assumem papel principal na elaboração dos cursos e programas de formação continuada, onde a preocupação com a reflexão crítica e o aprofundamento em relação aos avanços do conhecimento é colocada em segundo plano. Assim, a finalidade da formação continuada, nessa perspectiva, está em suprir lacunas técnicas de formação inicial.

Vamos além, acreditando que essa questão é ainda mais profunda e tem a ver com o projeto de homem pensado pela sociedade capitalista, na medida em que a cultura objetivada aprisiona o pensamento autônomo, resistente à contradição, reduzindo ao conformismo e adaptação do existente. A esse fenômeno Adorno classificou como semiformação. A educação vigente é uma semiformação na medida em que na sociedade industrial capitalista o sujeito autônomo foi destruído e só prevalece à massa, o coletivo, o todo igual.

Sobre isso, Sobreira (2008) afirma:

Só uma teoria integral de educação romperia com as limitações que impossibilitam o fortalecimento da autonomia do sujeito. O retorno ao sujeito pela reelaboração do passado como fortalecimento de sua autoconsciência e, com isso, também de seu eu apresenta-se como tarefa prática e exigência teórica da educação “orientada pelo sujeito”. O processo de autorreflexão conduzido pelos sujeitos inescapavelmente semiformados e semicultos é o caminho necessário à superação da semiformação. (p.23).

Para atuar de forma significativa no processo da “desbarbarização” do mundo, o trabalho docente deve superar seu isolamento na sala de aula, a restrição no mundo da escola, do conteúdo pelo conteúdo, da técnica pela técnica, e promover a ressignificação da escola ao mesmo tempo que se dedica à reflexão do mundo interior e das relações imediatas com os alunos: esse professor precisa de uma pedagogia que “prometeu que o ensino escolar, valorizando a curiosidade natural dos jovens, seria capaz de levar ao mais livre intercâmbio entre o eu o mundo, de forma mais ampla possível” (WILHELM VON HUMBOLDT *apud* GRUSCHKA, 2006, p.2).

Apresentamos agora a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, graduação plena. No seu Artigo 2 e 3 têm-se especificado algumas assertivas acerca da formação de professores:

Art. 2 A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3 A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Pontuamos que, ao contrário de outras Resoluções que enfatizam a dicotomização entre Professor da Educação Especial e Professor do Ensino Regular, neste dispositivo destaca-se a questão da formação geral de todos os professores e sua atuação em relação às aprendizagens, independentemente se o estudante apresente ou não uma deficiência. Ou seja, nestes termos, a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência não se limita ao

professor especialista, mas é uma obrigação de todos os professores. Serra (2008, p. 36) afirma que:

Na história da Educação Especial é possível observar dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas não só no que se refere à aceitação e à forma da compreensão dos fenômenos de comportamentos manifestos pelas crianças especiais, como também na falta de infraestrutura material e de pessoal qualificado para a orientação e supervisão adequadas. A necessidade de recursos humanos devidamente capacitados para atuar em classes inclusivas implica não só o conhecimento a respeito das especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar, mas também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e suas finalidades.

Em outros termos, ao analisarmos as proposições recomendadas nesta Resolução à luz da Teoria Crítica, sobretudo com base no pensamento de Adorno, perceberemos que ao colocar o professor como protagonista de sua própria prática estará se oportunizado a esse profissional a chance de livrar-se do estado de heteronomia.

Prosseguindo no estudo das políticas de formação de professores, destacamos a Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Básica. Nos Artigos 18 e 19 constam diretrizes sobre a formação de professores:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

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

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

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

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

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

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

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Um retrocesso é instaurado a partir desta Resolução, à medida que a formação de professores, a sua gênese, é pensada a partir da cisão entre professores da Educação Básica e os professores da Educação Especial. Para Saviani (2009, p.152), “[...] não se pode dizer que a educação especial não tenha sido contemplada na legislação em vigor [...]”. No entanto, no contexto da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, a formação de professores com vistas a atender os estudantes PAEE se constitui como secundária, resumindo-se a um rol de atividades demonstrativas da consciência da diversidade e limitando-se a uma atividade complementar, assumindo caráter opcional, para efeitos de integralização dos estudos (SAVIANI, 2009).

As políticas de formação de professores se mantêm inalteradas neste sentido, pois não conseguem perceber a formação de professores na sua dimensão plena, na perspectiva da educação inclusiva. Todos devem se sentir responsáveis pela educação das pessoas com deficiência! Quando falamos todos, não nos limitamos aos professores especialistas, mas à participação efetiva de todos os que compõem a atmosfera educacional como os professores de salas regulares, a coordenação, os sujeitos que atuam nos serviços gerais como

merendeiras, porteiros, enfim, toda a comunidade escolar. Ao firmar esse retrocesso, esta Resolução ratifica a segregação e exclusão das pessoas com deficiência.

Neste sentido, concordamos com Ainscow (2009) que defende uma ideia de inclusão que envolva articulação ampla de valores que se referem à igualdade, à participação, à comunidade, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Esta lista está em estado permanente de desenvolvimento, logo, retroceder é caminhar para o caos.

Por último, mas não menos importante, a Resolução nº 02 de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada.

Essa resolução nos dá subsídios para realizar esta pesquisa, uma vez que ao fazê-la, motivados pelo interesse de entender a formação que tem sido possível a partir do compartilhar de uma experiência de formação continuada no contexto da inclusão em educação, a mesma dialoga com os pressupostos da resolução acima citada, na qual no seu inciso VIII, mais especificamente no seu Art. 5, Capítulo II Formação dos Profissionais do Magistério Para a Educação Básica: Base Comum Nacional, conduz à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2015a). Tal formação continuada e resolução ainda corroboram com a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual, no seu Art.28, capítulo IV- Do direito à educação, também incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL,2015b).

A respeito da formação inicial, sobretudo o que tem como enfoque o acolhimento do PAEE, temos no Capítulo V - Da Formação Inicial Do Magistério Da Educação Básica Em Nível Superior: Estrutura e Currículo, em seu Art.13, o destaque do parágrafo 2º:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Aqui, diferente das Resoluções apresentadas nas páginas anteriores, a política de formação do magistério coloca na prática a obrigatoriedade de conteúdos específicos voltados para a temática da pessoa com deficiência, dessa vez não apenas para professores especialistas, mas para todos, compreendendo que a diversidade é uma realidade posta para todos.

Sobre formação continuada, foco dessa pesquisa, a referida Resolução no seu capítulo VI - Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, art.16 e 17 apresenta:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

- I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
 - II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
 - III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
 - IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
 - V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
 - VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
 - VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.
- § 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

Destacamos aqui o Art.16, no que se refere a formação continuada ter como sentido o repensar do processo pedagógico que envolve saberes, valores, ações, reuniões, ou seja, conforme utilizamos nesse trabalho, o conceito de inclusão em educação encontra-se imbricado aqui, uma vez que considera as dimensões culturais, políticas e práticas desses sujeitos em seu caminhar formativo. Carvalho (2016, p. 163) ainda acrescenta que:

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos).

Neste sentido, compreendemos que uma consistente formação inicial e continuada podem ser um diferencial para a revisitação de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Consideramos que todas essas mudanças estruturais preconizadas por estes documentos perpassam pela (res)significação da educação inclusiva. Todas essas mudanças sugeridas nas Diretrizes, Resoluções, Portarias e Leis implicam em uma mudança de concepção sobre a forma como olhamos para o outro, como entendemos a sociedade, a formação humana.

No entanto, parece-nos fundamental que a formação de professores se afaste por completo das ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática (GIROUX, 1997). É preciso que repensemos a formação dos profissionais da educação, de forma a ressaltar a sua responsabilidade na preparação de crianças e jovens para uma nova forma de pensar e viver a realidade, principalmente uma nova sociabilidade que contemple a diversidade (ALMEIDA e ZAMBON, 2016).

Concordamos com Caetano e França (2013, p.139) ao afirmarem que um caminho possível para a formação inicial e continuada será dado a partir da “[...] elaboração de outras/novas perspectivas críticas/reflexivas de formação de professores”, corroborando com o Inciso III, Art. 16 da Resolução 02/2015 que destaca “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”.

Sendo assim, acreditamos sem substancial encorajarmos os professores, sobretudo nos espaços de formação continuada a:

[...] explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos. Conseqüentemente, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomaram. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de ação (AINSCOW, 1995, p. 11).

Assim, corroborando com o pensamento de Adorno, ressaltamos que só será possível pensarmos em escolas inclusivas no momento em que investirmos na formação humana, pois compreendemos ser o caminho mais fecundo para emancipação do pensamento político e

social dos sujeitos, sendo capazes de resistir à racionalidade imposta pela sociedade capitalista.

“Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis”.
Adorno

CAPÍTULO 3 – SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TESSITURAS ENTRE O INDEX PARA INCLUSÃO E A TEORIA CRÍTICA – COM A PALAVRA OS PROFESSORES!

Este estudo apresenta como questão central as políticas públicas de educação e a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, tendo centralidade na problematização das políticas públicas a formação de professores e a educação especial na perspectiva da inclusão, a partir da experiência em um curso de formação continuada. Assumimos como referencial teórico a Teoria Crítica, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno, e seu comentador Damasceno (2006, 2015), sendo suporte teórico-metodológico deste estudo.

O pensamento de Adorno nos propõe a reflexão sobre a importância de não se separar teoria e prática, na medida em que a presença do pensamento crítico contribui para autorreflexão da prática.

Ao assumir como fundamentação teórico-metodológico deste estudo a Teoria Crítica, a entendemos como o próprio método de pesquisa, ou seja, os dados que serão obtidos com a pesquisa serão discutidos e analisados de forma crítica e reflexiva ao longo do texto, sem a necessidade de escolha entre um método ou outro, aprisionando assim o objeto de estudo. Segundo Damasceno (2015, p.150):

Nessa perspectiva não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além da dimensão exclusiva, entender em que dimensão um

diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re) significação de olhares para a pesquisa em si.

A coleta dos dados que constituem parte deste estudo ocorreu entre os meses de julho e dezembro do ano de 2016, durante o curso de formação de caráter continuado “A diversidade em sala de aula - Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas e Inclusão”, projeto organizado pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), onde estou vinculada como estudante de mestrado. O curso foi oferecido em caráter interinstitucional por pesquisadores das seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), em 10 encontros presenciais. O OEERJ tem como coordenadora geral a pesquisadora Dr^a. Monica Pereira dos Santos, professora da UFRJ. Entre os pesquisadores membros do grupo de trabalho está o professor Dr. Allan Rocha Damasceno, professor da UFRRJ, que sob sua orientação as pesquisas e análises desse estudo foram feitas. Esse Observatório Estadual está vinculado a uma pesquisa maior, de abrangência nacional, um estudo em rede colaborativa com mais de 30 (trinta) Universidades públicas do país.

Sobre o curso “A diversidade em sala de aula - Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas e Inclusão”, importa saber que o mesmo teve como objetivo investigar e caracterizar práticas pedagógicas em todos os ambientes escolares, voltadas para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento de culturas políticas e práticas inclusivas, visando à participação e aprendizagem de todos os alunos no cotidiano escolar, tendo por aporte teórico-metodológico o *Index para a Inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2011). A formação buscou contribuir para o desenvolvimento de reflexões críticas derivadas em práticas pedagógicas de inclusão, com base em situações cotidianas que desafiam a valorização da diversidade em sala de aula, orientados pelos indicadores culturas, políticas e práticas.

3.1 INDEX PARA INCLUSÃO: UM ELEMENTO MOBILIZADOR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dessas observações iniciais, faremos uma abordagem do referencial prático, o *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, que serviu de base para as reflexões, discussões e atividades práticas da formação continuada, objeto de estudo desta investigação. No sentido de elucidar esse material, apresentaremos, portanto, sua origem e estrutura de modo a auxiliar na compreensão da sua aplicabilidade na formação.

O *Index para Inclusão*, de acordo com seus autores Booth & Ainscow (2011), é um documento que traz em sua essência a compreensão de inclusão, aqui mais especificamente se tratando de espaços escolares, como a ampliação da participação de todas as crianças e adultos, tendo sua elaboração iniciada da década de 1990.

No ano de 1998, a partir de um projeto financiado pela UNESCO, intitulado *Developing Sustainable Inclusive Education Policy and Practice: England, South Africa, India and Brazil* (Desenvolvendo Políticas e Práticas de Educação Inclusiva Sustentável: Inglaterra, África do Sul, Índia, e Brasil – tradução livre), o *Index para Inclusão* é concebido, tendo portanto, sua primeira edição publicada no ano 2000, quando o mesmo foi desenvolvido durante três anos em escolas inglesas, com a participação de professores, gestores, pais e pesquisadores que atuavam em experiências de encorajamento e desenvolvimento inclusivo das escolas.

Inúmeras contribuições foram feitas a partir de seu desenvolvimento em escolas piloto de Londres, agregando à sua proposta inicial trabalhos desenvolvidos por “Mel Ainscow, sobre aprimoramento da escola e a abordagem de Tony Booth e seus colegas na Open University, ligando inclusão ao desenvolvimento de um sistema abrangente de educação comunitária, pré-escolar, primária e secundária” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.5). Neste contexto, o governo promoveu uma vasta distribuição desse material nas diversas escolas e secretarias de educação da Inglaterra.

Em 2002, sua segunda edição apresentou algumas modificações em seus indicadores, passando então a ser distribuído a todas as instituições escolares do país de Gales, tanto na língua inglesa como em gaélico. Sua utilização nestas instituições visava o desenvolvimento inclusivo das mesmas. Com sua terceira edição em 2011, foi expandido o trabalho sobre valores inclusivos, os quais foram usados como “base para delinear intervenções fundamentadas em princípios, por exemplo, que tenham a ver com sustentabilidade ambiental, cidadania nacional e global, não violência e promoção da saúde” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 5). Nesta terceira versão, o *Index* trouxe como inovação uma abordagem em torno dos conteúdos curriculares, na tentativa de responder à questão: quais são as implicações de valores inclusivos para o conteúdo das atividades de aprendizagem e a forma como são estruturadas?

Embora tendo origem inglesa, o *Index* já foi adaptado para muitos outros países, sendo traduzido para trinta e sete línguas, incluindo o português, tendo como tradutora uma das pesquisadoras da formação continuada em que esta investigação se deu. Sendo um material flexível, no que diz respeito ao seu uso, não exige e nem determina um ponto de partida específico para o seu desenvolvimento, possibilitando liberdade no manuseio de quem o utiliza.

Seus autores destacam que além de instituições escolares, o material pode ser utilizado em diversas instituições sociais, mas sempre com o propósito de colocar valores inclusivos em ação e apoiar o desenvolvimento inclusivo das mesmas. Logo, não se resume a um material que tem como propósito a verificação e/ou medição do quanto uma instituição é inclusiva ou não, ou quem sabe uma receita de bolo que ensina “como fazer inclusão”, como se isso fosse possível generalizar, considerando os diferentes aspectos culturais, políticos e práticos de cada instituição.

Diante disso, com uma essência não prescritiva, que busca promover o diálogo, o *Index* é um documento “prático, que convida à reflexão sobre o que a inclusão pode significar no que tange a todos os aspectos das escolas: nas salas de professores, salas de

aula, pátios, nas relações dentro da escola e com as famílias e comunidade” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.19).

Neste sentido, o *Index* atua, portanto, na promoção da criação de oportunidades, para a escola se desenvolver em regime de colaboração, considerando as ideias individuais e coletivas da comunidade escolar de maneira geral e apoiando “os processos infundáveis envolvidos no desenvolvimento da participação e da aprendizagem para todos, reduzindo todas as pressões pela exclusão” (idem).

Em se tratando de estrutura, o *Index* propõe a compreensão de inclusão, para além do grupo de pessoas com deficiências, destacando-a como um processo que busca a participação de todos os alunos nas arenas educacionais em suas diferentes demandas. Quando seus autores se referem à participação, enfatizam que “significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 8).

O *Index* ainda se propõe a promover o apoio às escolas no sentido de que elas:

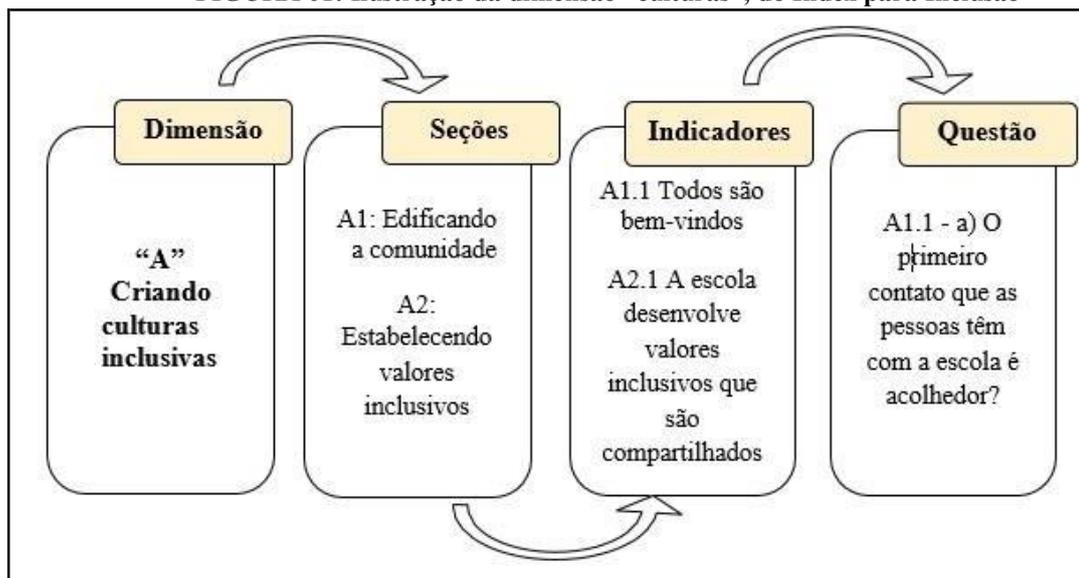
[...] se tornem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças[...] é, portanto, “um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola [...], ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-la em prática” (idem, p.9).

Além das questões introdutórias, como seus objetivos, o contexto de sua elaboração, a estrutura do material apresenta três dimensões já citadas na fundamentação teórica deste estudo, as quais se dividem em duas seções, que estruturam seu plano de desenvolvimento: a dimensão das culturas, das políticas e das práticas.

Cada dimensão, por sua vez é constituída por duas seções (ou eixos de análise), as quais possuem até quatorze indicadores, que enfocam as áreas que se pretende mudar, seguido de questões, que segundo o próprio material, “apoiam uma revisão detalhada de forma que questões desafiadoras são levantadas e abordadas” (BOOTH & AINSCOW,

2011, p.13). A seguir, apresentamos um esquema representativo das dimensões culturais, políticas e práticas, respectivamente. Destacamos, porém, que utilizamos dois indicadores e apenas uma questão, a título de exemplo, quantidades estas que se ampliam no *Index*.

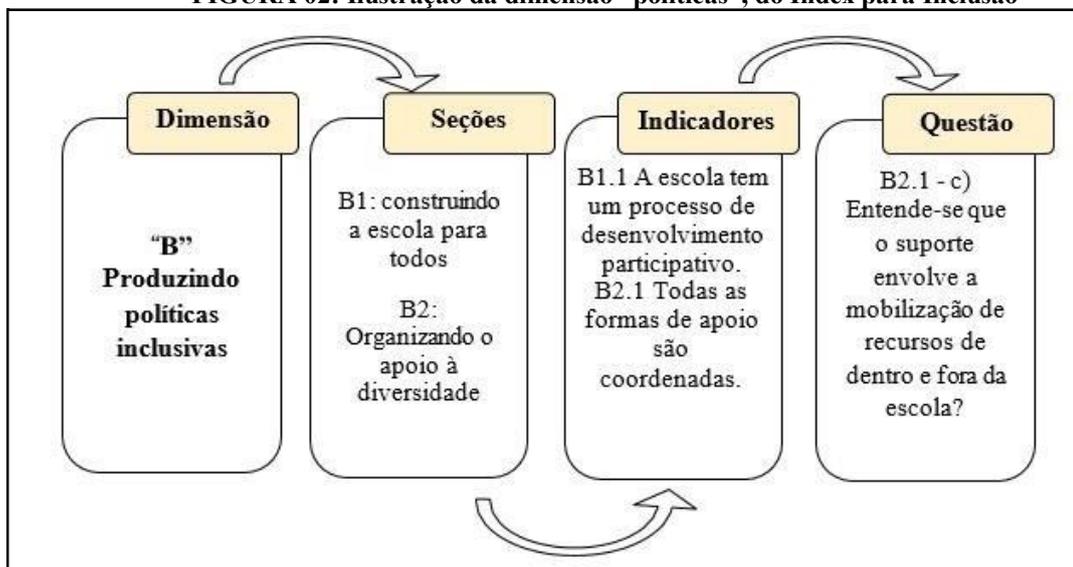
FIGURA 01: Ilustração da dimensão “culturas”, do Index para Inclusão



FONTE: Nascimento (2017, p.48)

A *dimensão das culturas*, acima representada, diz respeito à criação de comunidades escolares que valorizam todos os sujeitos dela pertencentes, de maneira acolhedora, estimulante e colaborativa, onde todos tenham igual valor. Neste sentido, os valores inclusivos orientam as políticas e as práticas a todo momento, constituindo assim a identidade dos sujeitos, dos que já estão na escola e dos que nela chegam.

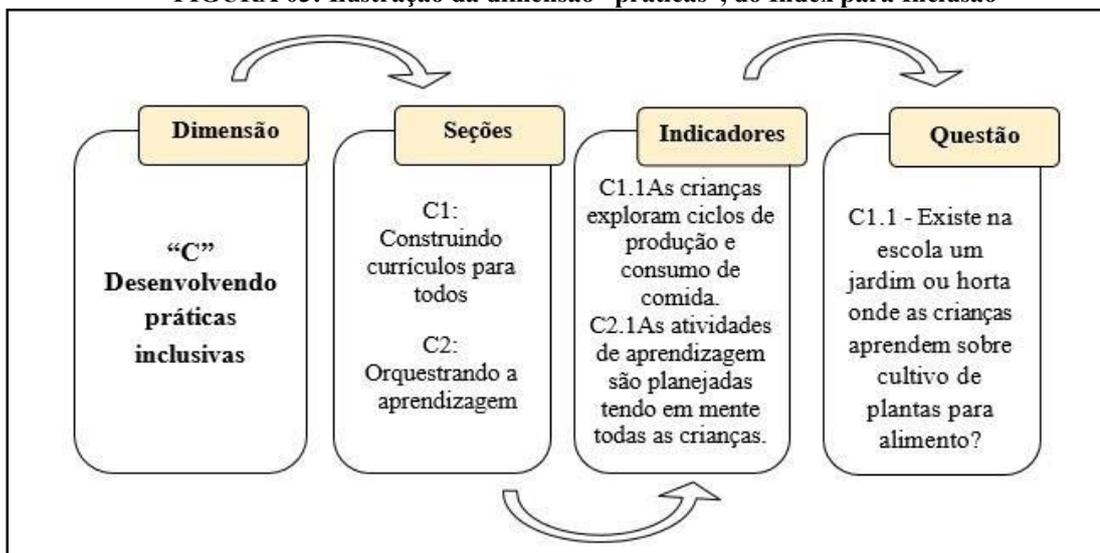
FIGURA 02: Ilustração da dimensão “políticas”, do Index para Inclusão



FONTE: Nascimento (2017, p.48)

Conforme representação anterior, o Index ao tratar da *dimensão de políticas*, enfatiza que a mesma garante que a inclusão esteja presente em todos os planos da escola, de maneira a garantir a participação de alunos, professores, gestores, etc., minimizando assim as pressões excludentes.

FIGURA 03: Ilustração da dimensão “práticas”, do Index para Inclusão



FONTE: Nascimento (2017, p.49)

Por fim, a *dimensão das práticas*, conforme representação acima, refere-se ao ensinar e aprender, propriamente dito, ato este que deve ser responsivo a diversidade que permeia o ambiente escolar. Finalizamos destacando que, na sua estrutura, o *Index* também apresenta uma parte destinada para orientações de uso dos seus materiais e outra para estrutura de planejamento e questionários, que segundo seus autores “podem ser usados para estimular o diálogo e as expressões iniciais das prioridades para desenvolvimento das crianças, pais/responsáveis, gestores e professores” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.48).

Acreditamos que a partir desta breve apresentação do material prático utilizado na formação continuada onde esta pesquisa aconteceu, será possível compreender de forma mais clara o seu andamento.

3.2 OBJETIVOS

- Identificar em um curso de formação continuada de professores os elementos relativos à inclusão em educação e acolhimento dos estudantes público-alvo da educação especial;
- Caracterizar as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando suas possibilidades de democratização da educação e da escola no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial;
- Verificar se, e de que modo, o material de base “Index para Inclusão” contribuiu para ressignificação de suas culturas, políticas e práticas na escola dos professores participantes da pesquisa.

3.3 QUESTÕES DE ESTUDO

Após estabelecer os objetivos, foram propostas as seguintes questões de estudo:

- Em termos de formação, o que pensam sobre sua formação inicial no âmbito de educar na/para diversidade presente nas demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial?
- A formação continuada contribui de que maneira para o processo de emancipação e ressignificação de práticas para atuação com estudantes PAEE?
- O que pensam os professores sobre o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial?
- Quais são suas demandas pedagógicas e educacionais neste processo?

3.4 LÓCUS DO ESTUDO

No ano de 2010 foi fundado o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), com o objetivo de produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, e na avaliação, em âmbito nacional, do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais”. Com isso, o ONESP, coordenado pela Profa. Dra. Enicéa Gonçalves Mendes, foi composto por uma equipe de 25 pesquisadores, representantes de 16 estados brasileiros, de 22 instituições de ensino superior e se constituiu um estudo em rede, visto que cada estado criou seu observatório estadual de educação especial. Neste contexto, destacamos o Observatório de Educação especial do Rio de Janeiro (OEERJ).

O OEERJ foi criado em 2011, tendo como equipe responsável pesquisadores de 4 universidades públicas brasileiras, sendo elas, UFRJ, UFF, UFRRJ, UERJ e pesquisadores de instituições de ensino superior como o ISERJ. Logo, foi no período do 2011 a 2014, que o OEERJ em consonância com o ONEESP, realizou a pesquisa Estudo em Rede Nacional Sobre

as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns, a qual apresentou como resultado o considerável distanciamento, entrosamento e comunicação entre os professores da educação especial e educação regular, que atuam diretamente no processo de inclusão em educação do alunado público-alvo da educação especial. Este resultado, levou o OEERJ a realizar no ano de 2015 uma pesquisa que promoveu uma formação continuada envolvendo estas duas categorias de profissionais, intitulada Formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo. No ano de 2016, a partir das experiências e relatos provenientes do curso anterior, a equipe de pesquisadores do OEERJ, ainda neste movimento de fomentar a valorização de espaços para construção e trocas de conhecimento elencou como temática principal: a diversidade.

É neste contexto que destacamos o campo no qual este estudo foi realizado, ou seja, a formação continuada intitulada “A diversidade em sala de aula - Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas e Inclusão”, onde a metodologia foi conduzida de forma a promover a participação de todos, uma vez construídas as temáticas dos encontros seguintes, em função das dificuldades que envolvem os saberes e práticas em sala de aula. O ingresso à experiência de formação foi feito por meio de edital, priorizando como público-alvo professores e membros de equipes gestoras de escolas públicas da educação básica e, em especial, aos atuantes em classes comuns/escola regular.

O curso foi realizado nos meses de julho a dezembro do ano de 2016, organizado por pesquisadores das seguintes Instituições de Ensino Superior: UFRJ, UFRRJ, UFF e ISERJ, em 10 encontros presenciais com início às 10 h e término às 16 h, somadas mais 15 horas de “prazeres de casa” (atividades extra-classe) propostos por e-mail, visando ampliar as discussões nos encontros seguintes, totalizando 75 horas. A princípio o local dos encontros presenciais sofreu alterações devido a deflagração de greve das instituições federais, onde foram iniciados no Colégio Pedro II – Campus Tijuca, em seguida na Universidade Federal do Rio de Janeiro – Campus Praia Vermelha, quando por fim, encontrou acolhimento efetivo no Instituto Benjamin Constant, localizado no bairro da Urca - Rio de Janeiro. Importa saber que este curso de formação continuada além de constituir-se em uma pesquisa colaborativa, adquiriu também, um caráter extensionista em nível de aperfeiçoamento, com direito a

certificação os cursistas que participassem de no mínimo 8 (oito) dos 10 (dez) encontros. Os índices de matrícula e evasão serão apresentados no decorrer do capítulo.

Seguindo o formato do curso de 2015, o currículo foi construído parcialmente a partir dos objetivos de pesquisa do OEERJ somados aos interesses levantados entre os participantes no primeiro encontro. Este encontro, além de servir para apresentação do projeto para os inscritos, serviu também como momento de coleta exploratória de interesses de formação dos mesmos, onde posteriormente foi elaborado uma proposta curricular. Diante disso, o curso se sucedeu da seguinte forma: pela manhã os participantes compartilhavam o “prazer de casa” – nome sugerido por uma pesquisadora da equipe OEERJ, com o objetivo de livrar o peso da palavra “dever”- enviado por e-mail durante a semana que antecedia o encontro, de modo que todos contribuíssem com a responsabilidade formativa daquele momento. Em seguida, um dos pesquisadores responsáveis pela temática do dia seria o responsável pela problematização dessa contribuição coletiva. No período da tarde, o pesquisador abordava o conteúdo de aula que lhe foi designado, seguido de atividades em grupo, os quais utilizavam o Index para Inclusão que servia de base para as reflexões e debates por meio de associação das suas dimensões, indicadores e questões com a temática do dia; posteriormente, acontecia a apresentação de cada grupo, seguida de discussões coletivas.

No quadro 2 são apresentados os dias de realização da formação em questão, ocorrida no decorrer no ano 2016:

QUADRO 2 – Cronograma de Formação OEERJ

| CRONOGRAMA DOS DIAS DE FORMAÇÃO | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| Dias | Pesquisador-palestrante do dia |
| 15 de julho | Mônica |
| 29 de julho | Celeste |
| 03 de setembro | Allan |
| 17 de setembro | Celeste |
| 08 de outubro | Mônica |
| 22 de outubro | Celeste |
| 12 de novembro | Allan |

| | |
|-----------------------|---------|
| 26 de novembro | Mônica |
| 03 de dezembro | Celeste |
| 10 de dezembro | Todos |

Antecederam os encontros de formação, momentos de planejamento colaborativo, segundo o quadro 3 abaixo:

QUADRO 03 – Cronograma de Planejamento OEERJ

| CRONOGRAMA DOS DIAS DE PLANEJAMENTO | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Dias | Pesquisador palestrante do dia |
| 01 de agosto | Planejamento para dia 03/09 |
| 05 de setembro | Planejamento para dia 17/09 |
| 19 de setembro | Planejamento para dia 08/10 |
| 17 de outubro | Planejamento para dia 22/10 |
| 31 de outubro | Planejamento para dia 12/11 |
| 14 de novembro | Planejamento para dia 26/11 |
| 28 de novembro | Planejamento para os dias 03 e 10/12 |

3.5 SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo foram professores e gestores que atuam em salas regulares/comuns do município do Rio de Janeiro e adjacências, participantes do curso de formação continuada “A diversidade em sala de aula - Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas e Inclusão”, desenvolvido e organizado pelo Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), sob coordenação geral da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nas tabela 1 temos a caracterização dos sujeitos no momento inicial do curso, sendo a tabela 2 para demonstração das suas respectivas formações. Na tabela 3 podemos observar a

caracterização dos sujeitos no momento final do curso, seguido da tabela 4 que apresenta as formações desses professores que permaneceram até a conclusão do curso.

TABELA 1. Caracterização dos Sujeitos do Estudo - Momento Inicial

| | | |
|---------------------------------|-----------------|-----------|
| | FEMININO | MASCULINO |
| SEXO | 41 | 3 |
| TOTAL = 44 PARTICIPANTES | | |
| IDADE | Média = 45 anos | |

TABELA 2. Formação dos Sujeitos do Estudo – Momento Inicial

| Formação | Quantidade de sujeitos |
|---------------|------------------------|
| Pedagogia | 26 |
| Licenciaturas | 11 |
| Magistério | 6 |
| Engenharia | 1 |
| Total | 44 |

TABELA 3. Caracterização dos Sujeitos do Estudo - Momento Final

| | | |
|---------------------------------|-----------------|-----------|
| | FEMININO | MASCULINO |
| SEXO | 21 | 1 |
| TOTAL = 22 PARTICIPANTES | | |
| IDADE | Média = 45 anos | |

TABELA 4. Formação dos Sujeitos do Estudo – Momento Final

| Formação | Quantidade de sujeitos |
|----------------------|------------------------|
| Pedagogia | 14 |
| Licenciaturas | 7 |
| Magistério | 1 |
| Total | 22 |

3.7 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Adotamos como procedimentos metodológicos neste estudo a análise documental referente a formação de professores inicial e continuada e ao público-alvo da educação especial; observação de campo e videograções, como instrumento um questionário de caracterização dos sujeitos do estudo. Nesse sentido, detalhamos os procedimentos que foram adotados neste estudo e sua pertinência diante das possibilidades de análises que se construiram a partir dos dados coletados:

- Procedimento - Análises documentais: Essa etapa consistiu nas análises dos documentos oficiais que servem de referência para a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, como, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEEsp/MEC, 2008, Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão, entre outros dispositivos pertinentes. O objetivo desta análise foi a caracterização das políticas que se referem à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum regular, com vista à democratização da educação brasileira, e a formação de professores pró-diversidade.

- Procedimento - Videograções: Durante o curso, com o auxílio de gravadores e câmeras para que posteriormente se realizasse transcrições e análises das narrativas dos sujeitos participantes do estudo, foram realizadas gravações de todas as falas, debates e compartilhar de atividades solicitadas pelos coordenadores. Com este procedimento identificaremos as concepções desses sujeitos acerca do processo de inclusão escolar.
- Instrumento - Questionário de caracterização: foram coletadas informações dos sujeitos participantes da pesquisa, levando em consideração: idade, sexo, formação inicial, cargo ocupado e por último, mas não menos importante uma carta de intenção, com o objetivo de, mesmo que em poucas linhas conhecer as demandas dos inscritos para o curso, suas inquietações e motivações.

3.7 ANÁLISES E DISCUSSÃO DE DADOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO... COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS

Esta última parte do capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados coletados durante o curso de formação continuada intitulado “Diversidade em sala de aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão em educação”, tendo como eixo temático a formação de professores para a inclusão escolar, onde selecionamos narrativas dos cursistas, apresentamos atividades elaboradas pelos mesmos chamadas de “Prazer de Casa”, orientados pelo instrumento prático *Index para Inclusão*. Convém lembrar que o presente estudo tem como tema central as Políticas públicas para a inclusão em educação, considerando a formação de professores, emancipação, o atendimento da diversidade dos estudantes, fundamentando-se para tal no pensamento crítico de Theodor Adorno e seus comentadores.

As narrativas se referem à formação que temos e a formação que queremos; experiências no apoio à inclusão, sobretudo dos estudantes público alvo da educação especial na escola comum/regular; considerações sobre o *Index para a Inclusão* como instrumento

prático na construção de espaços inclusivos; propostas de intervenção criadas a partir do curso de formação.

Dado o primeiro dia de formação, no intuito de efetivar a participação de todos os sujeitos envolvidos no curso e colocando em prática a pesquisa colaborativa, os cursistas foram convidados a se apresentarem falando nome⁸, atuação profissional no momento, seguidos do seu objetivo e expectativa para a formação de modo a construir o currículo do curso, a partir das demandas trazidas pelo público participante e alinhadas ao material prático *Index para Inclusão*.

[...] sou professora no Instituto Benjamin Constant...eu quero trocar um pouco com vocês... estou aqui muito pra aprender com vocês (UFRJ, 2016.p. 25).

[...] sou professora do ensino fundamental do quinto ano né, de colégio municipal, do Rio... o meu objetivo aqui é exatamente isso, é troca de ideias, porque muitas vezes a gente se sente desamparada né, sem saber o que fazer e a troca é importante, movimenta nossa mente (UFRJ, 2016.p. 26).

[...] sou professora de sala de recursos... meu objetivo é essa troca de experiência para transformar a minha prática pedagógica. (UFRJ, 2016.p.26).

[...] sou professora da rede Municipal de Educação... não trabalho com classe especial, mas a gente tem uns alunos inseridos, e por muitas das vezes a gente não tem esse conhecimento mesmo de como lidar com essa situação dentro da nossa sala de aula, que a cada ano é um diferente, né, Então, na verdade, a gente vem aqui pra aprender, pra aprender pra levar pra frente pros nossos alunos. (UFRJ, 2016.p.26).

[...]...sou professora de matemática... eu não tenho nenhuma experiência com alunos com deficiência, então a minha expectativa aqui é conhecer como se faz esse trabalho e aprender um pouco. É isso. (UFRJ, 2016.p.26)

[...] sou professora de língua portuguesa e minha expectativa no curso é aprender, porque educação especial, inclusão, é uma coisa que me move, mexe comigo, e eu sempre quis me aprofundar mais, conhecer, eu sinto que eu posso contribuir muito ainda e eu quero aprender com os colegas aqui, com a troca... (UFRJ, 2016.p.28)

⁸ Importa saber que neste estudo, os participantes não serão identificados pelo nome, mantendo a confidencialidade conforme TCLE.

[...] sou professora dos anos iniciais, coordenadora pedagógicas dos anos finais ...venho na busca de trocas com este grupo... troca de experiências pra aprimorar práticas e também para aprofundar em termos de estudos... (UFRJ, 2016.p.29)

[...] sou professora de educação infantil ... é aprender mais, a troca de experiências, e eu tenho uma preocupação muito grande em relação à formação dos profissionais de educação, porque eu tive experiências muito tristes né, dentro da rede privada, com relação à inclusão e eu fiquei muito decepcionada com o que eu vi. (UFRJ, 2016.p.29)

[...] eu trabalho na sala de recurso... E vim pra cá justamente por isso, na questão da troca, de conhecer mais, entendeu, porque assim, educação escolar, a inclusão escolar, por mais que se escute a falar por muito tempo, é muito prático, é muito novo. (UFRJ, 2016.p.37).

A partir da fala de alguns cursistas, destacamos o termo “troca” como sendo o principal elemento motivador para participação da formação, seguido do verbo “aprender”, e que quando utilizado no infinitivo, nos dá a sensação de movimento, algo contínuo, assim como a natureza da formação continuada, ou seja, aprenderão ali e seguirão aprendendo, uma vez que o processo formativo é infundável. Dessa forma, acreditamos que o trocar e o aprender se efetivem também através da relação com os pares, possibilitando o desenvolvimento de novas estratégias a partir do compartilhar de experiências. Nessa perspectiva o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado, uma vez que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997.p.26).

Ainda sobre essa troca, um cursista complementa que:

[...] o desafio é estar discutindo, mas nos reconstruindo também, porque eu acho que é isso, a troca ela nos reconstrói, então eu só posso propor isso, eu só posso promover isso, eu só posso ser agente dessa mudança uma vez que eu esteja aberta a essa reconstrução. Então é pra isso que eu estou aqui. (UFRJ, 2016.p.27)

As narrativas em destaque também nos apresentam um grupo heterogêneo de professores. O curso foi permeado por profissionais da área da educação não apenas de

municípios diferentes, mas também com cargos e atuações diferenciadas. São professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Coordenação Pedagógica, Orientadores Educacionais, Mediadores. Essa diversidade de profissionais contribuiu, sobretudo, para pensarmos as práticas cotidianas, a cultura em que estão inseridos e as políticas as quais estão submetidos para além da especificidade de sua atuação, mas para refletir a escola de todos. Dessa forma, essa pluralidade se apresenta para nós como possibilidade de fazer emergir contribuições ímpares sobretudo em relação a temática da formação continuada de professores, a partir de suas narrativas e (re)elaboração do passado, para reconstrução de práticas mais inclusivas e emancipatórias.

O currículo do curso foi construído de maneira colaborativa, a partir das demandas de interesse dos cursistas. As temáticas foram elencadas inicialmente por meio de uma carta de intenções, na qual os cursistas nos apresentaram as suas motivações para participação na formação. Sendo este documento obrigatório no ato da inscrição e posteriormente no primeiro dia de curso, momento em que os cursistas foram indagados sobre suas temáticas de interesse. Posteriormente, o grupo de formadores e equipe organizadora do OEERJ, em momento destinado para planejamento, reuniram-se e organizaram as referidas temáticas por blocos, em consonância com as dimensões culturais, políticas e práticas que o Index nos orienta a pensar vida e seus fenômenos. Destacamos a seguir algumas frases encontradas nas cartas de intenção dos inscritos que serviram como subsídio inicial para elaboração da estrutura curricular:

“Buscar conhecimentos, sobretudo no que se refere à inclusão de crianças, visando sua permanência...”.

“Agregar conhecimentos e troca de experiências para novas intervenções na escola e com as famílias”.

“Promover inclusão para pessoas com deficiência intelectual e autismo, e promover outros aspectos de inclusão, assessorando professores de sala regular e SRMs, familiares, dentre outros”.

“Enriquecer minha prática docente e contribuir para a qualidade da minha formação”.

“Buscar conhecimentos e saberes no que se refere à inclusão de NEEs...”.

“...participar da elaboração e difusão de novas práticas pedagógicas e políticas de valorização da diversidade e da inclusão ampla e irrestrita dentro e fora da escola”.

“...aperfeiçoar-me na área da inclusão escolar, pautada na ética acadêmica, envolvendo a prática de formação de professores, práticas de ensino-aprendizagem e avaliação de aprendizagem”.

Diante da análise das cartas de intenção, o grupo de pesquisadores do OEERJ elencou 4 categorias iniciais e que seriam a *posteriori* acrescidas as falas do primeiro encontro. Foram elas: inclusão como conceito, práticas cotidianas, diferenças e família. Essa ação permitiu que o currículo fosse flexível e se desenhasse à medida que os encontros aconteciam e as demandas fossem se apresentando. Passado o primeiro encontro, e embasados pelo *Index* em suas 3 dimensões, construiu-se então a proposta curricular para o ano de 2016. No quadro abaixo é possível visualizar as temáticas trabalhadas, as datas e as dimensões culturais, políticas e práticas, conforme baliza o *Index para Inclusão*, abordado anteriormente.

QUADRO 4. Estrutura curricular do curso “Diversidade em sala de aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão em educação”.

| CULTURAS | POLÍTICAS | PRÁTICAS | CULTURAS | POLÍTICAS | PRÁTICAS | CULTURAS | POLÍTICAS | PRÁTICAS |
|---------------------------|--|---|-------------------------|-----------------------|-----------|---------------------------|-------------------------|----------------------------|
| Dia 30/07 | Dia 03/09 | Dia 17/09 | Dia 08/10 | Dia 22/10 | Dia 12/11 | Dia 26/11 | Dia 03/12 | Dia 10/12 |
| | Educação que não exclui – questões sociais e políticas | | Culturas - Desigualdade | | EJA | | Formação de professores | |
| Inclusão Ampla Diferenças | | Crianças com Dificuldades de Aprendizagem | | Inclusão e legislação | | Inclusão e trato familiar | | Grupos de estudo na escola |

Nota-se que o planejamento curricular transcende as questões relacionadas apenas ao público-alvo da educação especial, mas caminha por diversos temas tendo como plano de fundo a inclusão em educação, considerando princípios como participação, minimização das

barreiras de aprendizagem, de modo a oferecer subsídios para a reflexão crítica para além de um público específico, mas problematizando toda a atmosfera que envolve a escola.

Nuances da inclusão à tona: (des)construções a partir das trocas!

Segundo o dicionário, a palavra nuance está relacionada as diferentes gradações que pode ter uma cor entre o seu claro e o escuro, ou seja, a partir de elementos como incidência de luz, por exemplo, é possível que uma única cor apresente diferentes nuances. Diante disso, faremos a seguir uma analogia que intitulamos como nuances da inclusão, ou seja, contribuições dos professores cursistas a partir das (des)construções durante os encontros, de modo a refletir como uma mesma palavra – neste caso, Inclusão - pode emergir diferentes ideias, a luz de contextos e experiências pessoais:

[...] Isso significa dizer que é impossível fazer comparações de experiências de inclusão, ou mesmo de chegarmos a um conceito único e universal de inclusão, porque para chamar alguma experiência de inclusiva, é necessário que cada contexto identifique seus mecanismos de exclusão continuamente, e trate-os, continuamente, no sentido de eliminá-los, ou de pelo menos minimizá-los. Como em cada contexto estas exclusões variam e acontecem pelos motivos mais variados, podendo ser, inclusive, de caráter mais temporário ou permanente, a criação de uma cultura de inclusão será determinada por estas variações. Em outras palavras, a “cara” da inclusão muda, assim como a das exclusões. (SANTOS; FONSECA; MELO, 2009, p.20 - 21).

Iniciamos essa reflexão com a fala de uma professora em relação a inclusão e a nuance que chamamos de dualidade no campo da teoria e da prática.

*[...] o tema inclusão e as práticas inclusivas, embora haja todo um discurso socialmente correto, ainda existe um ideal. Não sendo ainda a realidade idealizada e existe uma **dualidade**, uma controvérsia entre o discurso e a prática... (UFRJ, 2016.p.143, grifo nosso).*

Sobre esse ponto, propõem Glat & Nogueira (2002, p. 27), que:

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos. Porém, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes. As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Quando os autores abordam a questão da capacitação e acompanhamento contínuo, destacamos que a mesma não deve ter como direção somente o significado de assessoramento. Acreditamos que a formação, seja inicial ou continuada, deve ser capaz de levar os professores a se perceberem autores de sua prática, muito mais do que meros conhecedores de teorias. Dessa forma, destacamos que com base nas experiências vivenciadas pelos diferentes sujeitos sendo eles, tanto professores, quanto estudantes com e sem deficiência, pode ser afirmada uma diversidade de caminhos para o conhecimento, na busca da superação relacionada à dualidade teoria e prática com vistas à escola inclusiva. Ambas podem e devem ser pensadas e exercidas de maneira indissociável, como apontado por Becker (*apud* Adorno, 1995, p. 146), ao destacar que:

Agora, justamente a idéia de uma desvinculação entre teoria e prática encontra-se consolidada de um modo tão infeliz, que desde o começo barreiras inteiras precisam ser removidas para erigir na educação as bases para uma relação adequada entre teoria e prática.

Para tanto, o professor precisará ser capaz de, por si mesmo, buscar o apoio na experimentação, nos diálogos com os pares, nas pesquisas das Universidades para o enfrentamento das condições adversas que venha encontrar na estruturação/organização de

sua escola com proposta inclusiva. Isso nos parece que somente será possível se, pela formação crítico-reflexiva, levarmos os professores a não dicotomizarem a teoria e a prática, percebendo sua prática como teoria; se permitirem viver experiências e, principalmente, se tornarem autônomos, condição para se sentirem capazes de enfrentar os desafios da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Nas falas a seguir, destacamos o entendimento da inclusão tendo como nuance a questão do envolvimento:

*[...] Então o próprio trabalho dentro da escola é repartido... Orientação educacional, inspetor, merendeiro, enquanto toda equipe deveria trabalhar em prol do **favorecimento** daquele aluno. Então o diretor, o aluno é da escola, o aluno é da instituição, o aluno é do município, é da rede. Então aluno não é do professor! (UFRJ 2016.p.57, grifo nosso).*

*[...] o aluno não é dá professora, essa visão mais ampla, que ela tem, de que o aluno é de toda a escola e toda escola tem que estar **envolvida** no processo de inclusão, ou trabalhar com a questão da exclusão. (UFRJ, 2016.p.314, grifo nosso).*

Notamos que as inquietações dos professores destacam uma questão essencial para a efetivação da inclusão escolar que está relacionada diretamente com o fato do aluno com deficiência ser parte da escola, estar envolvido nas atividades da escola, não simplesmente estar dentro da sala de aula, sob os olhares cuidadosos de um mediador, mas se sentir sujeito ativo e participante do processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse papel de mediador como “babá”, um cursista destaca:

[...] eu acho que se tiver, um documento que passe pra todos os professores é mais fácil, porque ele vai receber aquele aluno e ele vai saber colocar ele junto com a turma, ele não vai ficar lá sendo um espectador, porque nós estimuladores não podemos passar à frente do professor, tem que haver aquele respeito. (UFRJ, 2016.p.199).

Nesta fala percebemos um grito de socorro da mediadora – que durante o curso se intitulava estimuladora de um aluno com deficiência – no que diz respeito a um manual, documento para que o professor da turma regular saiba como receber esse aluno e envolvê-lo em sua sala, uma vez que ela não poderia estar assumindo o papel de professora. Aqui o envolvimento encontra-se segmentado, onde o envolvimento do aluno só acontece com a mediadora e vice-versa. Ela não pode falar com a professora regente pela hierarquia do “respeito” e a professora talvez não se sinta responsável por aquele aluno, limitando-o à posição de “aluno da mediadora”.

Em um dos encontros, os cursistas ao realizarem uma atividade em grupo sobre as barreiras e recursos à aprendizagem apresentaram a seguinte afirmação a respeito do envolvimento e da inclusão:

*[...] nós pensamos o seguinte: envolvendo todos os sujeitos na vida da escola, que a escola é um movimento, ela tem vida. Promovendo a conscientização sobre a **importância da participação**, isso é, o professor entender que ele precisa participar da construção do PPP, o aluno entender que ele tem responsabilidade com o que acontece na escola, então nós colocamos isso, promovendo a conscientização sobre a importância da participação, da concepção de democracia, engajando esses sujeitos, na busca do desenvolvimento da escola, **aumentando o grau de pertencimento** com a escola e o reconhecimento das próprias responsabilidades. (UFRJ, 2016.p.141, grifo nosso).*

Através das contribuições dos cursistas, afirmamos que o envolvimento está diretamente relacionado com a participação. Um não existe sem o outro! Para estar envolvido é preciso participar, e uma vez que se está participando é impossível se manter apático às propostas. Ou seja, Inclusão em Educação é participação, é envolvimento. Nos apoiamos em Santos (2003, p.3 – 4) quando afirma que:

Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. [...]. Em outras palavras, o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões: tanto as que se percebem com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído.

Corroborando com o mesmo pensamento, Booth e Ainscow (2011, p. 8) destacam que inclusão está relacionada com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos, enfatizando no que se refere à participação que “significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem”. Ainda a respeito da participação, destacamos a fala de outro cursista ao afirmar que:

*[...] A gente discutiu a questão da inclusão ser entendida como um momento da **participação de todos**, né, e após assim, várias questões serem colocadas, a gente entendeu que não, e que esse entendimento ainda, da inclusão, ele não acontece, por que? Porque o aumento da participação daquele que eu entendo que está excluído, não existe, porque quando eu falo da participação de todos, existe uma reciprocidade, a minha participação aumenta na medida em que a dela também aumenta né... (UFRJ, 2016.p.50, grifo nosso).*

Destacamos nesse sentido que a inclusão em educação requer que os profissionais da área estabeleçam uma relação sobretudo mais colaborativa e acolhedora entre todos os sujeitos da escola, de modo que se faz necessário assim um exercício de reflexão e autorreflexão constante das dimensões culturais, políticas e práticas, conforme nos propõem Booth & Ainscow (2011), pautada em princípios democráticos que garantam a aprendizagem e participação de todos.

Entrelaçamos aqui a Teoria Crítica, quando destacamos o exercício de reflexão e autorreflexão, ao entender que o mesmo é elemento substancial para se contrapor a qualquer tentativa de que a barbárie se instaure. A autorreflexão assume papel indispensável para o esclarecimento dos dominados (neste caso, o público-alvo da educação especial) e dominadores (todos que reproduzem a lógica de controle e exclusão social). Acreditamos que espaços como este do curso de formação continuada, são excelentes lugares para fomentar esse exercício autorreflexivo, podendo ser comprovado a partir do desabafo de um dos cursistas:

[...] mas a minha prática ela não se constitui só com o que eu aprendi, ela se constitui com aquilo que eu sou também, eu não entro daquela porta pra dentro e virei professora, eu sou professora por onde eu ando, eu sou mãe, sou esposa, a gente é mulher, a gente é barraqueira, a gente é tudo, né, não é só uma coisa. E a

gente viu que esse movimento ele precisa acontecer de dentro pra fora, mas a gente enquanto educador precisa dar gatilhos para que essa reflexão aconteça, né, e aí falando enquanto professora, e aí a gente tem todo um sistema que complica muito a questão da inclusão escolar né, e a gente passa a perceber isso quando a gente consegue se distanciar um pouco e olhar todo o contexto que acontece, mas assim, com a visão própria de crítica pessoal mesmo... (UFRJ, 2016.p.51).

Para tanto, a inclusão e acolhimento dos estudantes com deficiências na escola de forma participativa e que contemple o envolvimento de todos os sujeitos, segundo Costa (2005, p. 79) deve “ser exercida, prioritariamente, pelos professores de maneira democrática, política, reflexiva, crítica, transformadora e no mesmo espaço escolar para todos”. Portanto, é na diversidade que devemos educar, admitindo e acolhendo as diferenças que caracterizam as subjetividades, sem esquecermo-nos da condição de humanos que nos iguala.

Pensar uma educação democrática é efetivar a participação de todos, de modo que as diretrizes norteadoras da Política nacional de educação, as práticas cotidianas e a cultura que permeia os espaços de ensino contemplem todos os alunos, sem exceção. Contudo, a inclusão escolar do PAEE demanda questões específicas a serem atendidas, como as adaptações curriculares, arquitetônicas e pedagógicas, mudanças organizacionais, de gestão, dentre outras. E, sobre as instituições que tenham uma orientação inclusiva, Santos (2003, p. 82) afirma que:

[...] em se tratando do atendimento às necessidades de todo e qualquer aluno, as atitudes de uma instituição educacional inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em qualquer instituição de ensino, de qualquer nível educacional.

Ou seja, a reflexão ora apresentada revela que a escola, e todos os sujeitos que nela atuam, que deve preparar-se para atender a essa demanda humana, sendo essencial o envolvimento, a participação de todos, sem exceção. Ainda nesse sentido, Santos (2003, p.82) propõe que:

Desse modo, assumindo funções sociais, culturais e políticas, a educação, na perspectiva da inclusão, não necessita modificar seus objetivos fundamentais, mas reorientar-se a partir dos mesmos; na busca da garantia das necessidades básicas essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem e da construção do conhecimento de forma significativa, por meio das relações que estabelece com o meio. Promover a oportunidade de convívio com a diversidade e a singularidade, exercitando suas funções de forma aberta, flexível e acolhedora.

Santos destaca a importância da ressignificação dos objetivos educacionais, muito mais do que uma mudança brusca dos mesmos, possibilitando assim o acolhimento da diversidade humana considerando não só as pessoas com deficiência, mas todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Neste estudo, acreditamos que uma das formas de ressignificação perpassa pela valorização da formação inicial e continuada de professores com vistas a educação *para* e *na* diversidade, atribuindo a esses espaços formativos lugares para autorreflexão, aperfeiçoamento da prática docente e (re)elaboração de seus saberes e fazeres.

Traremos agora outra nuance percebida durante o curso que relaciona a inclusão e as barreiras à aprendizagem dos alunos PAEE ilustradas inicialmente pela seguinte colocação:

*[...] outro fator que eu acho que a gente também pode seguir falando sobre quem experimenta **barreiras à aprendizagem** e a participação, eu já diria que nessa perspectiva que a gente orientou o debate, todos! Acaba que todos ficam afetados pelo fato de as crianças por conta de uma falta de um atendimento, por conta de um processo de inclusão que muito mais se dá a partir de uma alocação, a criança é alocada, mas não é efetivamente incluída. (UFRJ, 2016.p.143, grifo nosso).*

A narrativa em destaque nos traz subsídios para pensar que as barreiras relacionadas à aprendizagem dos alunos está diretamente relacionadas a inclusão, uma vez que uma escola só é verdadeiramente inclusiva quando transcende o simples alocar, criando as condições para o sucesso escolar desse aluno. Carvalho (2016, p. 19) nos confirma isso ao dizer que “pensar sobre educação inclusiva significa refletir sobre a remoção das barreiras para a aprendizagem, e para a participação de todos, em escolas de boa qualidade”.

No Index (2011, p. 40) encontramos a seguinte afirmativa a respeito das barreiras de aprendizagem e participação na escola:

A aprendizagem e a participação ficam impedidas quando as crianças encontram ‘barreiras’. Estas podem ocorrer na interação com qualquer aspecto da escola: seus prédios e disposição física; organização escolar, culturas e políticas; relação entre todas as crianças e adultos; e abordagens ao ensino e aprendizagem. Também se podem encontrar barreiras fora da escola, entre famílias e comunidades, e entre eventos e políticas nacionais e internacionais. Mas talvez tenhamos de resistir à tentação de ver barreiras à aprendizagem e à participação somente nos lugares que estão fora da nossa responsabilidade, onde temos pouco poder de atuação. Embora devamos nos preocupar com todas as barreiras, nossas tentativas de remover as barreiras escolares devem focalizar aquelas sobre as quais os professores, as crianças e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos.

Quando trazemos a nuance das barreiras de aprendizagem, notamos que é recorrente ouvirmos questionamentos que as relacionam com as características apresentadas pelos alunos, percebidos como os responsáveis por suas dificuldades e pelos desdobramentos que acarretam, sobretudo, nas práticas pedagógicas. Sobre isso Carvalho (2016, p. 19) acrescenta:

Poucos professores mencionam, como barreiras, suas atitudes frente à diferença; alguns as atribuem ao sistema, que nem lhes oferece os justos proventos, nem as condições necessárias para o trabalho na diversidade; também não foram poucos os que localizam barreiras nas famílias.

Nas narrativas a seguir podemos perceber que o viés família como barreira para aprendizagem, confirma a citação acima, quando:

*[...] nós colocamos primeiro que **barreiras à aprendizagem** e a participação, nós colocamos a família, quando a família se depara com um aluno que tem uma necessidade ou vamos dizer um comprometimento, a família não aceita, então acaba sendo uma das barreiras também a aprendizagem e a participação, tanto a essa criança, e sua barreira prejudica não somente a ela, muitas vezes a aprendizagem de outras crianças, porque acabaram causando uma série de transtornos ao ambiente, quando não é amparada, quando não é tratada, mediada. (UFRJ, 2016.p.143).*

[...]os pais porque têm dificuldades no processo de aceitação e de condução... (UFRJ, 2016.p.144).

[...] porque se não tiver essa confrontação e essa aceitação da pessoa, da mãe, da família, não tem como ir adiante no atendimento... (UFRJ, 2016.p.144).

Os cursistas em suas narrativas e atividades por escrito, também atribuem às famílias uma parcela de culpa em relação a não efetivação da inclusão quando relacionada a questão das barreiras de aprendizagem, e sim, concordamos que muitas se mostram ausentes, desestruturadas, ou até mesmo em determinados momentos parecem não querer compartilhar, responsabilizando a escola pela tarefa do ensinar seus filhos.

Embora existam, de fato, inúmeras famílias que não se interessem em participar do processo escolar, reconhecemos também que, como afirma Carvalho (2016), não estamos acostumados como instituição escolar a convidar os pais a participarem dos processos decisórios da escola, atribuindo-lhes a missão única e exclusiva de se achegarem a escola para ouvirem reclamações dos seus filhos. Uma cursista destacou que:

[...] na verdade existe uma ausência de chamamento, eu diria isso né... Um chamamento mesmo, da comunidade adentrar a escola, e a escola também poder adentrar nessa comunidade, e trazer então, vamos dizer assim, trazer um pouco mais da academia, trazer essa ecologia dos saberes para poder enriquecer o currículo, enriquecer a participação, a gestão, e melhorar a qualidade da escola, principalmente pública, de periferia ou rural. (UFRJ, 2016.p.141).

No entanto, em relação a esse “chamamento” das famílias à participação das decisões da escola com vistas a transposição de barreiras para aprendizagem e efetivação de uma escola inclusiva, o Index (2011, p. 43), nos encoraja a mobilizar recursos e criar estratégias:

Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação envolve mobilizar recursos. Quando os valores são deixados claros e compartilhados pelas comunidades da escola, isto se torna um grande recurso para ela. Cria uma direção comum para o desenvolvimento, molda decisões e ajuda a resolver conflitos. Os valores inclusivos se tornam constantes incitadores do aumento da participação na aprendizagem e na vida mais ampla da escola. Da mesma forma, a aproximação de intervenções com base em princípios na escola, envolvendo programas com uma variedade de títulos dentro de uma abordagem singular ao desenvolvimento, torna-se um recurso por sua grande clareza e coerência. Recursos, assim como as barreiras, também podem encontrar-se em todos os aspectos da escola; em suas culturas, políticas, e práticas; nos prédios, equipamento da sala de aula, livros, computadores; em seus professores docentes e não-docentes, crianças e jovens, pais/responsáveis, comunidades e gestores.

Diante disso, os professores foram convidados, através da construção coletiva e provocações fomentadas a partir do Index, a pensar formas de mobilizar recursos já presentes em seu cotidiano escolar por meio de pequenas ações que colocassem em práticas os valores de um escola inclusiva, de modo que se sucederam as seguintes intervenções:

[...] a gente observa que as crianças na verdade tem pouco tempo livre para brincar, simplesmente para brincar, colocamos isso como algo importante. Aproximar e fortalecer as relações com as famílias, orientar as relações afetivas com as famílias evitando o amadurecimento precoce, queimando etapas essenciais a formação saudável e também da autoestima. Então, o “dia do brincar” que os pais vem para dentro da escola, e juntos com o professor e os alunos, a sua mãe fica junto com seu filho e tem um desenvolvimento de toda uma atividade de mãe, filho e professor, todos juntos, é o dia do brincar, e (inaudível) tem o “dia da merenda”, então a mãe vai para a escola, tem uma atividade em sala de aula que ela participa e após isso, ela vai para o refeitório com seu filho, todos os responsáveis com seus filhos e com a professora, e a mãe senta e almoça junto com seu filho, merenda. Além desse dia também da merenda, ainda tem o dia, em outro momento, em outro dia da semana, do mês, específico, tem o “dia da leitura” e esse dia o responsável também fica na escola e fica a mãe junto com seu filho, sentados no auditório e a professora responsável da sala de leitura começa a contar uma história, desenvolvendo toda uma dinâmica de leitura, de encenação e após o término dessa contação de história eles ganham um kit de livros lindos, interessantíssimos, livros novos, eles ganham esse kit de livros, e levam para casa. Então aí esses três exemplos que eu dei, está reforçando a relação afetiva, veja bem, tem criança que com 7, 8, 9 anos a mãe pega um prato de comida e coloca e vai pro quarto, ou vai para varanda e a criança senta sozinha, algumas famílias de escola pública as crianças não sentam, mãe, pai, não faz aquela refeição sentado à mesa, então quando os pais, os responsáveis estão dentro da escola está reforçando essa relação afetiva, quando diz respeito a alimentação, quando diz respeito também a leitura, a mãe está ali mas vai ter uma com a continuidade em casa, e a mãe vai estar contando a história para o seu filho, então de uma certa forma vai fazer com que esse responsável que está dentro da escola, nesse dia específico, vai estar fortalecendo essa relação que existe em muitos casos lacunas... (UFRJ, 2016.p.138).

[...] eu imaginei por etapas, pegar os recursos que a própria escola tem, que a própria comunidade tem, antes de pegar um novo, antes de comprar ou fazer um novo, trabalhar com aquele que ele já tem, porque aí até seria mais fácil para adaptar, veria o que o colégio tem, o que comunidade também tem, e a partir daí fazer uma reavaliação, e aí sim buscar o novo, porque às vezes a escola tem recursos, e que podem ser readaptados. E pensei em algo mais prático mesmo, darei um exemplo simples para finalizar que por exemplo, a escola é um prédio muito antigo, tem a estrutura de um prédio antigo, e por isso não tinha rampa, é o que acontece muito em cidade pequena e tal, como é o caso de Maricá, e como o prédio tinham dois andares, não tinha como fazer uma obra, porque não tinha dinheiro,

mas vamos fazer algo simples, vamos começar com o que tem e vamos tentar adaptar, readaptar com os recursos da escola. Por exemplo, chega um aluno cadeirante, então vamos tentar colocar as turmas com aluno cadeirante no primeiro andar, são coisas simples mas que essa atitude, como ela falou, não só física, mas a emocional, atitudinal, desculpa, então pegaria assim, essa questão, essa pergunta dos recursos, eu faria assim, primeiro trabalhar com o que tem, reavaliar e readaptar para depois pensar em algo posterior. (UFRJ, 2016.p.142-143).

Destacamos ainda, a contribuição de uma professora quando diz:

*[...] subsidiar espaços e recursos para estimular e assegurar a participação das famílias no cotidiano escolar, é fundamental garantir essa participação, sobretudo com alunos com necessidades específicas, o **trabalho continuado é essencial**. (UFRJ, 2016.p.141, grifo nosso).*

Ao observar o que nomeamos de nuances da inclusão, sendo elas a indissociabilidade entre teoria e prática, envolvimento e participação e por último, mas não menos importante, as barreiras à aprendizagem, acreditamos que a inclusão em educação é um processo infundável, e que como em um caleidoscópio é possível enxergar diferentes desenhos, cores e formas a partir do momento que posto em movimento.

Importa ressaltar que tendo o Index para Inclusão (2011) como material prático e espinha dorsal do curso de formação continuada, objeto de estudo de nossa investigação, as três nuances elencadas acima, seguem os preceitos do mesmo. No entanto entendemos que as (des)construções transcenderam o uso do material, uma vez que foram capazes de repensar e revisitar suas práticas a partir de diferentes culturas escolares e políticas que regem seus espaços e municípios de atuação.

Nesta medida, acreditamos que as nuances dessa tinta chamada inclusão – se nos é permitido essa analogia – devem ter como tela os estudantes que “representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso” (AINSCOW, 1995, p.16). Ou seja, os próprios estudantes, conforme aponta Damasceno (2006) representam um importante elemento motivador no desenvolvimento de estratégias que efetivem a inclusão, pois quando as atenções se centram em atender as demandas de aprendizagem dos estudantes, os professores podem superar a questão biológica da deficiência e passar a enxergar as

humanidades presentes nas trocas de saberes que se estabelecem na relação como o outro. Na perspectiva de Adorno (1995) quando isso acontece os indivíduos se emancipam, se libertam do imediatismo de relações objetivadas na sociedade de classe. Abre-se a possibilidade de “levar cada um a aprender por intermédio da motivação” (idem, p. 170) convertendo-se numa forma “particular do desenvolvimento da emancipação” (ibidem, p.170) tanto dos professores quanto dos alunos.

Da formação que temos à formação que queremos!

A exclamação acima serve como ponto de partida neste momento do estudo, uma vez que apresentaremos a seguir o cotejamento dos professores, tendo como foco a formação docente. As falas contribuíram muito no sentido de em alguns casos se tratarem de desabafos sobre o processo formativo, seus anseios, mas principalmente pelo fato de refletirem sobre o cotidiano escolar de forma crítica. Pensar também na formação inicial que foi possível para esses profissionais, nos remete mais um vez – como fizemos no primeiro capítulo deste trabalho - à consideração feita por Adorno (1995) de reelaborar o passado, provocando nossa reflexão ao afirmarmos que enquanto não nos confrontarmos com o passado para problematizá-lo, não conseguiremos no presente superar as contradições existentes, superando assim a formação que temos para a formação que queremos.

Sobre a formação inicial, destacamos as seguintes contribuições:

[...] nossas formações iniciais substancialmente preparadas, são formações ainda muito rasas e que tangem a inclusão de forma mais ampla (UFRJ, 2016. p.205-206).

*[...] a maioria dos profissionais da educação fica surpreendida com essa demanda cada vez maior na escola e sem contar com nenhum tipo de preparação, sem especialização para lidar com tal clientela, pois no meu currículo, há 10 anos atrás, na graduação, a gente não possuía disciplina mais específica que tratasse do assunto. **Então, a gente se virava, corria atrás.** Então, tem que correr atrás de curso de especialização, de formações, de lei, para não ficar sem o amparo, e ao invés de ajudar, piorar ainda neste processo. É aquela famosa prática do jeitinho, vamos colocar um jeitinho, porque a fiscalização vai bater amanhã, do que vamos*

fazer de verdade, porque dá muito mais trabalho. (UFRJ, 2016.p.191, grifo nosso).

[...] teria que vir lá de cima, na formação da nossa graduação, com matérias específicas, isto a gente vê hoje, apesar da minha formação ter sido na UERJ, eu tive formação de professores, eu não tive uma iniciação em LIBRAS, por exemplo, eu tive que aprender por fora... (UFRJ, 2016.p.192, grifo nosso).

Não precisamos evidenciar mais falas para entender que os professores cursistas consideram-se despreparados no que se refere ao acolhimento do público-alvo da educação especial, alegando que a formação inicial recebeu-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com as diferenças individuais significativas, representando assim uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial dos educadores.

Concordamos com eles, uma vez que formação inicial “sólida” com vistas à experiência e reflexão crítica da sociedade possibilita aos sujeitos terem subsídios para trabalharem e compreenderem as subjetividades humanas. Para Costa (2007) “as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com orientação inclusiva” (idem, p. 97). Sabemos da urgência no que diz respeito a reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial, sobretudo no que tange à disciplina Educação Especial, conforme estudos de Pereira e Damasceno (2017). Quando terminam a licenciatura e ingressam no cotidiano da escola pública se veem diante de um dilema, que se estenderá por muitos anos, conforme observamos nas falas: a formação que tiveram não os preparou para enfrentar a diversidade cultural e social presente na escola pública comum/regular. Na verdade, o que tiveram foi uma semiformação, em termos adornianos.

Para Adorno (2012, p. 23) a “semiformação constitui a base social de uma estrutura dominante”, ou seja, a formação dentro dessa sociedade de classe contribui muito pouco para formar os indivíduos para emancipação. A formação dentro da sociedade capitalista forma os sujeitos para se conformarem com a situação existente, exclusão de algumas minorias, não confrontado as desigualdades sociais aceitando passivamente uma formação descontextualizada da realidade.

No entanto, acreditamos ser possível transcender essa barreira a partir das mesmas narrativas, nas quais grifamos o que consideramos ser substancial para a reflexão da formação: autonomia.

O posicionamento dos professores diante da busca por formação continuada, cursos específicos na área, esse “correr atrás” nos confirma o que, para Adorno é imprescindível, a reflexão crítica com vistas à formação dos professores para a autonomia, de forma que sejam capazes de refletirem sobre a sua prática e sua formação como pressupostos importantes para a organização da escola com vistas ao acolhimento da diversidade dos estudantes com necessidades especiais.

Sobre essa autonomia, uma professora confirma “[...] *É importante a gente entender toda a teoria, mas assim se não partir de dentro do nosso interesse, da nossa motivação, não acontece o trabalho*”. (UFRJ, 2016.p.175).

Nos apoiamos em Carvalho (2016, p. 162-163) quando afirma que:

Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes têm sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre incompetência, do que nos levado a produzir as mudanças necessárias, mas reconhecer que necessitamos de atualização já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é o que nos faz avançar.

Ou seja, entendemos sa demanda de reformas curriculares nos cursos de formação inicial, mas também defendemos que o professor é capaz de superar os obstáculos postos pela formação não recebida e oportunizar espaços inclusivos para os alunos com deficiência. O movimento, portanto, é pela reflexão crítica. E, Costa (2005, p.81), conclui:

Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da educação dos deficientes, que pressupõe por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação especial, considerando a educação como movimento, como ação política e reflexão.

Quando tratamos da importância da formação continuada e da busca por novas experiências e aprendizado, não reduzimos essa apenas a estar presente em cursos aos finais de semana, pois como sugerem algumas professoras:

[...] existe já um levante onde promovem esses encontros, que a gente discute, amplia-se os momentos de debates, mas ainda há uma defasagem porque as pessoas que estão nas salas de aulas, nas salas regulares elas têm resistência a isso ... a gente precisa vencer essa barreira, sensibilizar os nossos pares porque essas pessoas têm dificuldades em compreender as situações de inclusão. (UFRJ, 2016. p.205-206).

[...] Algumas vezes a resistência com as novidades é velada, eles concordam a princípio mas permanecem no automatismo ali daquela questão e ela continua fazendo a mesma coisa, apesar de olhar o que é legal, dá para fazer, mas acaba não fazendo. (UFRJ, 2016.p.303).

Percebemos que as falas em destaque apresentam a reflexão a respeito dos colegas de trabalho, que mesmo diante de novas propostas e estratégias permanecem em estado de inércia, quem sabe por medo, insegurança ou talvez comodismo. Por isso pensamos ser essencial não apenas incentivar a participação em cursos de formação continuada fora da escola, mas o incentivo à criação de espaços de debates dentro da própria instituição, considerando assim as experiências reais do dia a dia dos sujeitos, de modo que se sintam parte do movimento pró-inclusão. Carvalho (2016, p. 163) acrescenta:

Convém trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada que não a coloca apenas restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar. O dia a dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhada, pode ser mais útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras. Penso que a questão é valorizar “espaços” de discussão, estabelecendo-os nas escolas como uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico.

Sobre esse aspecto, concordamos com Ainscow (1995) ao dizer que em cada escola, em cada classe os alunos representam um fonte rica de inspirações, desafios, experiências capazes de insuflar sua criatividade para novas propostas de tarefas e atividades. Ou seja, os próprios estudantes representam importante estratégia no desenvolvimento da atuação dos professores. Com isso, a reestruturação da escola vem se configurando para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência.

Neste movimento de autonomia, valorização das experiências únicas dentro de suas próprias escolas, e seguindo a proposta do curso, incentivamos os professores a elaborarem estratégias para intervenção e sensibilização para os profissionais de suas escolas relacionadas à inclusão. Eles apresentaram através do “Prazer de Casa” as seguintes ações, que foram colocadas em prática:

[...] Então, no que concerne à diversidade, eu coloquei pra elas o seguinte, agora a gente está tendo o “Dia I”, dia 27. E aí, a gente vai estar na escola, a professora da sala de recursos, na verdade que sou eu, com a equipe pedagógica, nós vamos estar fazendo uma palestra de conscientização aos professores em relação, em relação à diversidade, né, porque a inclusão na verdade, na Prefeitura está né, nesse tema de diversidade. E aí a gente vai estar fazendo uma palestra de conscientização. Lá na escola em que eu trabalho, a gente tem observado um rotulamento né, em relação a alguns alunos, então a gente vai tentar conscientizar para acabar com determinados comportamentos de profissionais mesmo. Então, quando na verdade a sala de recurso ela vai estar atuando no que diz respeito à diversidade, porque nós vamos estar atuando junto aos professores e conscientizando-os, não apenas o atendimento está sendo aos alunos que têm deficiências, mas a diversidade, estar fazendo esse trabalho de conscientização. (UFRJ, 2016.p.46).

[...] O trabalho tinha assim, com objetivo principal sensibilizar os professores, tanto o corpo docente, como funcionários, sensibilizar no sentido da inclusão, dos alunos com deficiência, então nós criamos um projeto para trazer para a escola uma dinâmica, onde os alunos que tinham transtorno, a gente solicitou para que professores pudessem estar representando aquele transtorno. Então a dinâmica, junto com essa dinâmica de sensibilização nós desenvolvemos também os conceitos de deficiências, de transtornos, algumas deficiências foram ressaltadas em slides, houve todo esse trabalho de sensibilizar através da dinâmica e de mostrar a arte conceitual da inclusão, das deficiências em si. E ao final foi muito interessante, essa parte do trabalho, porque ao final da dinâmica e depois que nós apresentamos em slides os conceitos, apresentamos algumas fotos de alunos deficientes que se superaram, depois que nós fizemos toda essa metodologia, aí nós abrimos um espaço para discussão. E aí o espaço para discussão gerou uma reflexão muito boa. (UFRJ, 2016.p.95).

Diante de propostas e ideias como essas, e que com muita alegria saíram do papel e se tornaram ações, compreendemos que a educação, assim como a inclusão, é um processo para o qual convergem inúmeras variáveis, sendo uma delas a motivação presente em cada sujeito. Ou seja, a efetividade da inclusão não está somente nos dispositivos legais e nos cursos de formação continuada, mas na motivação e sensibilidade dos professores em reconhecer as diferenças como constituintes da subjetividade humana, promovendo o acolhimento necessário de que necessitam esses estudantes.

Index para Inclusão: Com a palavra os professores!

Ao adotarmos o Index para Inclusão como material prático que serviu de apoio para as reflexões, discussões e atividades da formação continuada, objeto de estudo desta investigação, pensamos ser de suma importância apresentar a visão dos professores cursistas sobre o uso do mesmo, suas contribuições, suas lacunas e aplicabilidade.

Para lembrar, o *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, de acordo com seus autores Booth & Ainscow (2011), é um conjunto de materiais que tem como cerne a compreensão de inclusão, aqui mais especificamente se tratando de espaços escolares, encorajando todos os sujeitos que a compõe no desenvolvimento de uma plano inclusivo e participativo.

Diante disso, iniciamos com o recorte de um “Prazer de Casa”, produzido por uma professora cursista que mostra ter compreendido o Index para além de um, se assim podemos chamar, “check list da inclusão”, mas:

O INDEX que não é um manual, uma receita, mas que com suas etapas norteadoras como os indicadores de questões que levam a reflexão sobre a educação que se propõe na escola. A educação que a comunidade escolar demanda e as ações necessárias com a educação que contemplem e atenda a diversidade e as diferenças. (Prazer de Casa, 4 encontro. p. 1, grifo nosso)

A afirmativa anterior é comprovada por Booth & Ainscow (2011, p. 19) quando apresentam que “os materiais do Index, portanto, não são prescritivos do que as pessoas deveriam fazer ou pensar, mas estão ali para promover o diálogo”. Então, minimizar o Index a uma “to do list” é focar na ação, no movimento, na prática pela prática, mas ele sugere mais, a prática é essencial, mas precisa vir acompanhada do diálogo, das construções coletivas, dos espaços para discussão da teoria.

Outros professores cursistas destacam no Index a questão dos valores inclusivos e de que forma eles se aplicam-na realidade da escola:

[...] o INDEX tem elementos fortes para contribuir com a formação de uma sociedade mais justa.... A escola vai estar construindo processo de ensino aprendizagem desde a base permeado por valores como: respeito, amor, tolerância, não violência e ao final do processo terá formado alunos que possuem responsabilidade, autonomia e que sejam éticos ao exercer a sua cidadania. (UFRJ, 2016.p.173)

[...] o uso do Index é uma forma de conduzir a escola de acordo com os valores inclusivos, promovendo e encorajando a aprendizagem ativa e integrando quem aprende com suas próprias experiências e conectando-as com a sua realidade escolar. Promover o diálogo e o debate transforma questões de várias realidades e construções. (UFRJ, 2016.p.268).

Sobre o desenvolvimento de valores inclusivos, Booth e Ainscow (2011) explicitam no Index que as mudanças na escola acontecem a partir do momento que as ações se relacionam com os valores, e afirmam que uma vez relacionados são capazes de desenvolver a escola em toda sua completude: professores, funcionários, alunos, pais, comunidade. Notamos que a partir do contato com o Index, os professores puderam identificar a importância do desenvolvimento dos valores inclusivos e de como eles afetam as ações no cotidiano escolar:

[...] porque na escola está faltando isso, está faltando aquilo, e tem todo um debate de negatividade, tem todo um debate de dificuldade, e quando encerra, encerra com esse debate de negatividade, de dificuldade, e eu até estava falando, na quarta-feira eu cheguei para uma professora e disse “poxa, são meio dia, e a gente até agora, a direção só colocou dificuldade, e a resposta, e a possibilidade de mudança?” isso foi na quarta-feira. Só tem aquele discurso negativo, de que “não posso fazer isso,

sou cobrada disso e daquilo”, e aí eu lembrei das características dos valores que estão no INDEX, da esperança, do otimismo. Se a direção chega à frente do corpo docente e mostra só negatividade, só dificuldade, sem uma esperança, sem um otimismo, como é que vai ficar esse corpo docente? Como é que vai ficar a comunidade escolar? Como é que vai ficar os responsáveis? Que participação é essa que os pais de alunos, os responsáveis, até mesmo os professores, vão querer vendo essa falta de otimismo? Então a questão do otimismo e da esperança, de ânimo, de garra, de vontade de mudar e transformar, o INDEX traz para a gente. (UFRJ, 2016.p.112, grifo nosso).

[...] O Index veio trazer este incentivo à participação e à colaboração, e se na minha escola tiver este incentivo de valorizar o saber do professor, esta bagagem que ele já tem e propiciar um curso de formação durante os centros de Estudo e durante as reuniões pedagógicas, eu tenho certeza que os professores vão ficar mais incentivados. (UFRJ, 2016.p.194).

[...] Então eu penso no INDEX, ele pode nos ajudar a ter atitudes, a pensar nas atitudes na mudanças de atitudes para educar, porque eu penso que a gente vive num país culturalmente muito cheio de preconceitos, e isso é inato mesmo, é uma questão bem cultural, o povo ele tem assim muito preconceito carregado, preso, e pra gente educar a gente que se despir desses preconceitos. Então, eu acho que o INDEX pode ajudar nessas mudanças de atitudes diárias que a gente tem que colocar né... (UFRJ, 2016.p.103-104).

Buscando aproximar mais ainda o material de apoio Index para Inclusão dos professores cursistas, no 4º encontro foi proposto o seguinte “Prazer de Casa”: Como o trabalho com o Index poderia ajudar a Implementação do Projeto Político e Pedagógico (PPP) de sua escola? Eis que obtivemos as seguintes propostas:

Um tema controverso, inquietante e ainda insuficientemente discutido no cenário da educação onde é proposta na unidade escolar onde eu atuo, a inclusão e as práticas inclusivas, embora haja todo um discurso socialmente correto, ainda estão no mero e abstrato plano do ideal, não sendo ainda uma realidade generalizada. O INDEX para inclusão pode ser uma mistura entre um valioso plano de intervenção pedagógica, sobretudo no processo de revisão, reestruturação e implementação do projeto político pedagógico. Sendo o PPP o documento onde se organiza e se planeja a estrutura da escola, seus valores, o posicionamento dos docentes e de toda a comunidades escolar, com as orientações que o INDEX apresenta é possível dar ao PPP uma proposta com valores inclusivos que propõe um currículo adequado, ou uma atenção a necessidade de superar a ideia de escola pensada como ideal. É preciso propor um PPP a ser planejado e executado no qual alunos e professores possam interagir e lidar naturalmente com as diferenças, ou ditas diferenças, e propostas como as do INDEX propõem alternativas à exclusão que embora velada é latente. (Prazer de Casa, 4 encontro. p. 1).

Penso que o Index seja um material rico, que serve de apoio e norte para ajudar na implementação do PPP da minha escola, pois sua essência voltada para a inclusão e diversidade, levará a equipe escolar a refletir sobre o quanto uma escola precisa conhecer seu público-alvo para atender a necessidade de todos, pais, responsáveis e alunos. O Index também promove uma gestão participativa onde toda comunidade escolar (equipe gestora, professores, alunos, pais e responsáveis) compartilhem a discussão que devem estar na construção do PPP, levando em conta que se deseja construir uma escola onde são trabalhados valores e princípios voltados para uma escola inclusiva. Ao se trabalhar família e escola juntos, o PPP não só abordará os projetos e ações para o ano letivo, como também envolverá a família nos processos educativos, buscando sempre o sucesso da criança no processo de ensino e de aprendizagem. (Prazer de Casa, 4 encontro, p. 2).

O PPP passou a ser um documento burocrático guardado dentro do armário, mas quando a escola passa a obter valores inclusivos, ele não é um documento burocrático, ele passa a ser um documento que vai nortear a escola, e vai gerar uma sociedade mais justa, mais igualitária que tem valores de equidade, valores responsivos. Avaliando o INDEX eu entendi que ele não só veio trazendo valores e culturas inclusivos, mas ele tem uma essência muito mais profunda. (Prazer de Casa, 4 encontro, p. 5).

O uso do INDEX na implementação do projeto político pedagógico em sua essência INDEX tem o objetivo de construir uma sociedade que possui indivíduos que valorizem a equidade, que sejam sujeitos que responsivos, participativos, respeitosos a vários grupos existentes que visam, que sejam honestos, corajosos, que tenham compaixão, ao ser destacado esses itens no subprojeto do PPP, os educandos vão estar sendo motivados a entregar valores que refletirão na sociedade em impactos positivos no que concerne na convivência local global ou mundial. (Prazer de Casa, 4 encontro, p. 7).

Em relação a utilização do Index, seu manuseio, compreensão das dimensões, seções, indicadores e questões, um professor cursista nos apresenta que:

[...] de fato o INDEX é um instrumento muito importante, mas ele é uma obra monumental, ele tem muitas entradas, e aí a operacionalização desse documento... logo que eu tive o primeiro contato com ele, eu pensei “mas como é que eu operacionalizo isso aqui?”, porque é muita coisa, e se as pessoas não estão devidamente familiarizadas com a ferramenta pode gerar alguns problemas. (UFRJ, 2016.p.101).

É evidente que todas as vezes que nos deparamos com qualquer programa de computador novo, uma abordagem teórica nunca estudada, um manual para montagem daquele móvel que compramos para nossa casa, no primeiro momento encontraremos

dificuldades no sentido de que precisaremos nos apropriar dele para seguirmos a diante. Para a aplicabilidade do Index é exatamente a mesma coisa. No entanto, seus elaboradores destacam que:

Assim como um guia turístico de uma cidade, o Index capacita as pessoas a selecionar os lugares que desejam visitar, deixando em aberto a possibilidade de uma viagem de retorno, quando outros lugares poderão ser explorados. O Index, então, contém um guia abrangente que ajuda as pessoas a trabalharem juntas para decidirem o que querem desenvolver a seguir, delinear um plano e leva-lo a cabo. No entanto, assim como algumas pessoas não planejam a visita a um país e aterrissam no mesmo para então começar a explorá-lo, as pessoas podem encontrar uma parte do Index que lhes interesse, até mesmo uma única questão, e ampliarem suas perguntas e ação a partir dela. (Booth e Ainscow, 2011, p. 6).

Ou seja, o Index não tem começo, meio e fim. É um material que pode ser (re)elaborado a medida que as demandas forem surgindo. Se apropriar do Index não significa conhecê-lo da primeira à última página, mas revisitar, reformular, reinventar aquilo que lhe é necessário para o momento vivenciado.

Os professores ainda complementam que:

[...] eu destaco o quanto o index toca, provoca e levanta questões que a escola prefere não levantar, as exclusões veladas e até explícitas vão acontecendo. (UFRJ, 2016.p.271)

[...] Ainda há questões e que bom que ainda há questões e esse curso é provocador nesse sentido mesmo, por mais que a gente tenha o Index e há no caminho uma prescrição, ele deixa muitas lacunas e lacunas no melhor sentido do termo porque ele nos provoca para a construção. (UFRJ, 2016.p.339)

[...] e eu destaquei aqui, que no INDEX que ele vai abrir caminhos, desenvolver políticas inclusivas, culturas inclusivas, permitir que toda a comunidade escolar seja beneficiada por essa oportunidade de ter o INDEX como suporte. As escolas que usam o INDEX são escolas que promovem valores e direitos. (UFRJ, 2016.p.97)

Apresentadas essas últimas narrativas e acrescidas as anteriores, podemos afirmar que os professores cursistas se aproximaram do Index para Inclusão sendo encorajados a levarem-no para sua realidade escolar e transcenderem os questionamentos propostos em suas páginas. Entender o Index como instrumento sular para o desenvolvimento de culturas

inclusivas, políticas inclusivas e práticas inclusivas é permitir que o mesmo atue como um mapa, que aponta diferentes caminhos, diferentes direções, a depender da maneira como os sujeitos que os interpretam foram constituídos culturalmente, e continuarão sendo, entendendo que somos seres inacabados.

“Uma palavra, para o que não tem palavras”...

A frase acima foi proferida por uma professora no último encontro e é a partir dela que iniciamos as “considerações finais” realizadas pelos cursistas. Acreditando que ao assumirmos nesta proposta de formação continuada o trabalho colaborativo, procuramos atender as expectativas de todos os sujeitos partícipes durante o processo formativo onde, iniciamos o curso através do movimento de ouvir as demandas e anseios e o finalizamos da mesma forma, possibilitando assim um retorno à respeito de tudo o que fora realizado. Diante disso, foi pedido após 10 encontros que definissem a formação em uma palavra.

Considerando a quantidade de professores cursistas, seria impossível apresentar todas as colocações, no entanto não nos furtamos a necessidade de destacar as seguintes:

*[...] Ao termino dessa formação, eu me sento **desafiada** a estudar mais, a buscar mais e a cada minuto eu me sinto mais desafiada ainda. (UFRJ, 2016.p.335, grifo nosso).*

*[...]... eu me sinto assim, **apaixonada**. A gente chega com uma bagagem, né, não digo bagagem, com conhecimento, quando você se percebe, você está tão envolvido com todos, que você vai absorvendo daqui, vai absorvendo dali e como todo mundo falou, me sinto realmente **instigada** para o ano que vem a voltar e aprender mais ainda. (UFRJ, 2016.p.335, grifo nosso).*

*[...] eu me sinto **renovada**, porque assim, quando eu cheguei aqui no curso, a gente sai de uma escola e você se sente sozinha, sou o único passarinho, o beija-flor tentando apagar o incêndio da floresta, quando você chega aqui, vê que está todo mundo no mesmo caminho. (UFRJ, 2016.p.336, grifo nosso).*

*[...] para mim foi muito **desafiador** em tudo. A gente sai de casa para estar aqui, tudo o que eu aprendi foi muito esclarecedor, está me ajudando muito na minha prática. Muito emocionante, emotivo. (UFRJ, 2016.p.336, grifo nosso).*

*[...] uma palavra para definir, eu diria **metanóia**, porque aconteceu realmente uma transformação. Eu entrei uma e estou saindo outra. O curso foi para mim realmente, transformou ainda mais o meu pensamento e uma frase que você mesma falou ou a outra professora da semana passada, não lembro. Por que a formação*

continuada para a inclusão? E ela mesmo respondeu e eu anotei porque me atrai essa educação que inclui, que inclui a todos. Então realmente eu encontrei aqui o que já me encantava, a educação especial, por isso que eu vim fazer, porque já me toca de uma forma diferente, porque eu sinto que eu posso ajudar, que eu posso fazer mais. (UFRJ, 2016.p.336).

*[...] eu me sinto **desacomodada**, no sentido de que eu, com esse curso eu refleti tantas coisas, tantas situações que eu pensava e resolvia de uma forma e muitas vezes eu me sentia só, porque eu pensava “poxa, eu penso assim, mas as pessoas não pensam assim” e eu me sentia sozinha, excluída naquela situação. E esse curso me ajudou muito a refletir, a ver que eu não estou sozinha. (UFRJ, 2016.p.337).*

*[...] tudo o que eu vi do curso, de vocês, tem o verbo assim, conjugação do verbo assim, “**presente contínuo**”, eu acho que tudo o que a gente tá falando aqui tem que estar fazendo no presente, mas dando continuidade. Então sem explicação, só assim uma frase, acho interessante definir o curso assim para mim. (UFRJ, 2016.p.337).*

Nos depoimentos dos professores cursistas é possível observar o sentimento de satisfação diante da possibilidade do “trocar e do aprender”. Esses dois verbos iniciaram nossa discussão e apresentação dos resultados, como sendo o objetivo inicial desses professores aos se inscreverem no curso. Acreditamos que o objetivo tenha sido alcançado com sucesso.

Destacamos aqui o fato dos professores valorizarem o espaço no sentido de não se sentirem sozinhos. Estar em grupo, conhecer outras pessoas que enfrentam desafios semelhantes no cotidiano escolar trouxe ânimo, vontade de prosseguir e para além disso, se sentirem como agentes da mudança que se faz necessária:

[...] Nós que estamos aqui de alguma forma nos conscientizando, tentando entender melhor o processo de inclusão, somos os responsáveis por sensibilizar esses professores, os nossos colegas para incluí-los, a partir daí a inclusão ser mais efetiva e cada vez mais esses desdobramentos possam alcançar todas as pessoas da escola e da vida enfim. (UFRJ, 2016.p.217).

[...] Isso é uma coisa que me chamou muito atenção, essa necessidade da formação acontecer cotidianamente, nós que estamos aqui sendo provocados o tempo inteiro, nesse caso, pelas atividades do curso, temos essa missão de levar esse feedback para os nossos pares, convidá-los a esse tipo de diálogo que não é fácil, mas que é essencialmente valioso nesse momento que eu enxergo com um divisor de águas dentro das concepções de ampliação do debate da inclusão dentro da escola. (UFRJ, 2016.p.206).

Acreditamos no desenvolvimento de valores inclusivos nesses encontros, onde os professores cursistas puderam trabalhar a coragem, confiança, respeito à diversidade, otimismo, e acima de tudo, a responsabilidade de que estes devem ser disseminados nos seus espaços de atuação.

Para tanto, se é possível resumir o que fora apresentado neste capítulo, destacamos o pensamento de Costa (2005, p. 81), ao afirmar que:

[...] educar alunos com deficiência é tarefa a ser desenvolvida pelo professor no cotidiano escolar em parceria com esses mesmos alunos. E mais, cabe ao professor, também, no espaço de aprendizagem estabelecido com seus alunos viabilizar (por que não?) o fim da educação especial, significando isso a possibilidade de acesso inicial dos alunos com deficiência no ensino regular e sua permanência nele, na perspectiva da educação democrática e inclusiva, considerando sobretudo, o que afirma Crochík (1997), quanto a essa questão “(...) a nossa cultura, por diversos mecanismos, dentre os quais a distinção entre classes normais e especiais, pode favorecer o preconceito”. Para isso, faz-se necessário pensar o ressignificado da educação dos deficientes, que pressupõe por parte dos educadores uma postura crítica em relação ao seu papel social e à própria educação especial, considerando a educação como movimento, como ação política e reflexão.

Considerando o pensamento da referida autora, acrescidas às problematizações apresentadas em minha dissertação, isto é, a questão central na formação de professores para a organização de escolas inclusivas, enfatizamos que buscamos transpor a barreira da formação para a instrumentalização técnica-pedagógica. Buscamos nesse trabalho pensar a formação de professores para emancipação e autonomia por intermédio de um curso de formação continuada, onde puderam trocar experiências e foram convidados a ressignificar suas culturas, políticas e práticas no cotidiano escolar.

“Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação é submetida a resistências enormes. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez daquilo que ele faz.”

Adorno

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste estudo investigar professores e equipe pedagógica de escolas do Rio de Janeiro e adjacências, participantes de um curso de formação continuada. Sob à luz do pensamento de Adorno, Costa e Damasceno pudemos apresentar elementos que emergiram a partir da formação, como experiências pedagógicas para a inclusão em educação; as lacunas e as demandas advindas de sua formação; aspectos políticos e históricos da inclusão do público-alvo da educação especial. Além disso tivemos a oportunidade de dialogar com Booth e Ainscow, responsáveis pela elaboração do material prático *Index para Inclusão* utilizado no curso e que serviu como elemento disparador das temáticas e atividades desenvolvidas no mesmo.

Acreditamos que o exercício de pensar a formação de professores, a temática da inclusão em educação e a organização de escolas verdadeiramente inclusivas e democráticas, foi algo que transcendeu a produção acadêmica. As questões levantadas e cada reflexão feita contribuíram, de sobremaneira, para minha formação humana e profissional.

Diante do que foi exposto neste trabalho, podemos concluir que um dos fatores que interfere no processo de inclusão em educação dos estudantes PAEE encontra-se ancorado no viés da formação de professores. Nesta perspectiva, problematizarmos a formação que tem sido possível para a emancipação política, tornou-se elemento substancial para

contextualizarmos que a educação sobre a ordem capitalista não contribui para superação da barbárie presente na escola regular que exclui os estudantes público-alvo da educação especial por não se adequarem a lógica do sistema dominante.

A formação deve transpor as barreiras da instrumentação técnica e desenvolver uma postura autônoma e investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios que serão postos no cotidiano das escolas.

Compreendemos que este estudo caminha em uma direção contra hegemônica, já que neste trabalho privilegiamos o debate sobre formação de professores em um contexto de total descaso em relação aos docentes, um verdadeiro desmantelamento da educação brasileira, sobretudo do país. No entanto, não nos deixamos abater, seguimos acreditando e reelaborando o passado, para que ele não se repita.

A nossa participação no Observatório de Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro nos permitiu a aproximação com os sujeitos da pesquisa e do lócus de estudo, possibilitando assim problematizações e reflexões críticas acerca da inclusão dos estudantes PAEE de um lugar próximo, que fosse capaz de acolher esses professores em suas angústias, suas motivações. Nossa pesquisa foi fluida, sem questionários pré-determinados, sem roteiros de entrevistas. O que apresentamos foi resultado de professores-atores de suas próprias histórias, capazes de se reinventarem diante de novas propostas, como foi no decorrer do curso.

Pensamos que as discussões aqui apresentadas sobre formação de professores e inclusão em educação, presentes ao longo da dissertação, podem contribuir para a afirmação de uma educação democrática nas escolas do Rio de Janeiro e, quiçá, do Brasil. O processo de inclusão em educação está imbricado na concepção de homem e sociedade na contemporaneidade, portanto não negamos que a inclusão escolar traz consigo interesses que se revelam nos discursos relacionados às culturas que permeiam a vida desses professores, aos textos legais que são traduzidos e reinterpretados, além das práticas que materializam esses saberes. Nesta medida, considerando as questões e objetivos deste estudo, seguem nossas considerações:

- Em relação à inclusão, os professores destacaram fatores essenciais para que ela seja efetivada, como a indissociabilidade entre teoria e prática, a participação e envolvimento e superação de barreiras de aprendizagem. Acreditamos que as categorias elencadas emergiram a partir do material orientador do curso, o Index para Inclusão. No entanto, foram capazes de ir para além de conceituações vazias onde, ao serem desafiados a elaborar diferentes planos de intervenção, aproximaram teoria e prática considerando as culturas e políticas que permeiam seus espaços de atuação;
- Quanto à formação dos professores participantes do curso, é possível afirmar que a formação inicial não contribuiu para a organização da escola na perspectiva inclusiva. Destacamos as falas de alguns deles que relatam formação rasa em conteúdo, sem disciplinas voltadas para uma inclusão mais ampla. Tais declarações nos levam a concluir que para os professores, sua formação inicial pouco ou nada contribuiu para o acolhimento dos estudantes PAEE. Consideramos que hoje os cursos de Licenciatura/Formação de Professores contam com disciplinas, em caráter obrigatório e/ou optativo, no entanto estudos recentes como de Pereira (2017) a respeito da estrutura curricular desses cursos, sobretudo no Estado do Rio de Janeiro, foco desta dissertação, foram capazes de mostrar grande divergência e dualidade entre as disciplinas educação especial/educação inclusiva, fazendo com que os professores busquem solitariamente capacitação/aperfeiçoamento;

- No tocante à formação continuada, os professores cursistas revelaram a importância de ações neste sentido, e que são esses cursos que tem os ajudado a prosseguir na busca por uma educação de fato inclusiva. Isso, também nos leva a concluir que na experiência vivenciada, o curso de formação continuada ofertado pelo OEERJ contribuiu de sobremaneira para os professores participantes, conforme suas afirmações. As colocações a respeito de se sentirem desafiados e motivados nos permite afirmar que iniciativas para a formação continuada são essenciais para que as possíveis lacunas deixadas entre uma formação e outra possam ir sendo complementadas, uma vez que o processo formativo não tem, sendo o conhecimento fonte inesgotável;
- Alguns professores evidenciaram em suas colocações a necessidade de uma formação voltada para o atendimento à diversidade na escola, embora associem essa formação a “preparação” para a instrumentalização para atuarem com estudantes PAEE. De acordo com o que propõe a Teoria Crítica, essa percepção é resultante de um trabalho pedagógico que não é direcionado de forma a se tornarem capazes de perceberem, elaborarem e refletirem sobre as suas práticas. Importa, então, ressignificar espaços de formação para além do fazer pedagógico, mas para o saber, pensar, fazer, questionar. É necessário apoiarmos os professores, incentivando-os na busca pelo conhecimento, encorajando-os a confrontarem-se com as suas práticas cotidianas, assumindo o protagonismo a partir da emancipação e autorreflexão;
- Foi possível identificar que o convite proposto pelo *Index para a Inclusão* à ressignificação das culturas, políticas e práticas da escola

foi aceito, ao qual atribuímos, conforme propõe Adorno (1995) como resultante do desenvolvimento de uma postura reflexiva que conduz à construção da autonomia com o propósito de atender à diversidade presentes no cotidiano de suas salas de aula. Considerando o nosso aporte teórico na Teoria Crítica, acreditamos que a reflexão crítica e as construções coletivas realizadas pelos cursistas os conduziram para a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática, onde se sentiram capazes de enfrentar os desafios postos frente à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial;

- Consideramos os elementos presentes na formação de professores (inicial e continuada), que contribuem/dificultam a efetivação de escolas inclusivas, com base em minhas reflexões a partir desse trabalho, acredito que faz-se necessário a promoção/criação de espaços de debate (seja na formação inicial ou continuada) para os professores. Esta afirmação vem acompanhada das frases ouvidas durante o curso “*você se sente sozinha, sou o único passarinho, o beija-flor tentando apagar o incêndio da floresta*”, onde os professores revelaram seus pedidos de socorro por espaços de trocas e aprendizado. Para tal, parto da premissa que o debate e o estudo devem ser promovidos, sob a forma que for, seja ela em disciplinas obrigatórias nos cursos de graduação em licenciaturas, cursos de extensão, capacitação e aperfeiçoamento – que foi o caso do curso objeto de estudo deste trabalho -, estágios supervisionados em escolas regulares e com alunos incluídos;

- Para tanto, pensamos que a formação dos professores, seja nos cursos de formação inicial ou em sua forma continuada, só resistirá à barbárie da exclusão escolar a partir da reflexão crítica dos fenômenos vivenciados dentro dela. Quando sugerimos o incentivo a debates e grupos de estudo na escola, o fazemos por acreditar que são espaços com a possibilidade de despertar a sensibilidade dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento de valores inclusivos, de modo a atender todos os alunos, para além do alunado da educação especial. A inércia, identificada pelos professores cursistas presente na postura dos seus colegas de trabalho, nos leva a concluir que as experiências formativas precisam desenvolver a autonomia/emancipação dos professores, senão serão cada vez mais reféns de manuais de “como fazer”. Destacamos, conforme Damasceno (2006), que as estratégias pedagógicas em prol da inclusão em educação não virão de quem está fora da realidade da escola que busca tornar-se inclusiva. Antes, devem ser desenvolvidas por quem vive nessa realidade. Para tanto, mais uma vez pontuamos que isso só acontecerá a partir do momento que se assumir a formação crítica com vistas a resistência à ideologia dominante, através do movimento de redemocratização social e pela afirmação do direito humano de convivência na diversidade escolar e social;

A partir das elaborações contidas nessa dissertação na perspectiva da inclusão em educação, percebemos a necessidade e urgência dos professores atuarem para a efetivação da inclusão escolar, no sentido do enfrentamento dos desafios postos no dia-a-dia da sala de aula, sem ficarem atrelados ao conservadorismo das suas formações acadêmicas, se percebendo sujeitos capazes de elaborar e refletirem suas práticas, valorizarem suas culturas, conhecerem as políticas. Costa (2005, p. 76) quanto a isso complementa:

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se, portanto, em alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso dos educandos com deficiência à escola regular e sua permanência nela, e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana.

Para tanto, faz-se necessário que a formação de professores ocorra no sentido da oferta de elementos para a constituição de indivíduos livres pensantes, ou seja, no sentido da emancipação das pessoas, como proposto por Adorno (1995).

Dessa forma, acreditamos que os professores não atuarão como reprodutores de práticas no cotidiano escolar, mas passarão a desenvolver suas práticas de acordo com os diversos contextos materializados em suas experiências, contribuindo assim para a superação de frases como: “Não fui preparado(a) para isto!”.

Destaco que durante os dois anos que estive debruçada sobre esse estudo, o Brasil sofreu um golpe, resultando em um impeachment e com isso o desmantelamento da educação atingiu níveis catatônicos. Encarei esse trabalho e a atuação como pesquisadora no curso de formação realizado como um movimento contra hegemônico, onde professores sem receber seus salários pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro prosseguiram estudando aos sábados, em seu tempo de descanso, longe de suas famílias, por acreditarem na urgência da temática.

Livre de romantismos ou utopias, acredito que os professores nas condições apresentadas seguiram até o fim por terem essa tomada de consciência que transcende à lógica dominante e se preocupa em dar voz a todos os sujeitos parte da escola. Essa reflexão me direciona, mais uma vez, para o pensamento de Adorno (1995, p. 183), ao defender que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Por hora – e porque se faz necessário finalizar este estudo -, pensamos que todo o esforço destinado a ele, foi na direção de criar possibilidades de resistência e superação da alienação vivenciada pelos professores, a partir de uma formação para a homogeneização e

reprodução de práticas exclusórias no ambiente escolar, em destaque os alunos com deficiência. Importa saber que assim como a inclusão em educação e a formação de professores é um processo, este trabalho também é um processo, a medida que o finalizamos nessa página, mas que nos dá subsídios para elaborar novas questões que abrirão portas para superação de novas/outras barreiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação para Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelo crítico**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: Fávero, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Educação para todos: Torná-la uma realidade**. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf> Acesso em: 19 mar. 2017.

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G.F de O.; **Gestão em Educação Especial e Formação Continuada de Profissionais da Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar**. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 1995.

AMARAL, L.A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2017. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2017**. Disponível em: <www.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica

para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília – DF, 2015a.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146**, Brasília, 2015b.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2012. Resumo Técnico – Censo Escolar 2012.** Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc>. Acesso em: 25 Fev. de 2017.

_____. **Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados, em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2009.

_____. **Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

_____. **Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF, 2006.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **A Fundamentação Filosófica. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n.º 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, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.678 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

_____. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB N°, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. **Decreto nº 3.956, de oito de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília, D Plano Nacional de Educação Especial 1977/79. Rio de Janeiro: CENESP, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. *Sinopse Estatística 1996*: Brasil, Regiões, Unidades da Federação. Brasília, DF, 1997.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. (1998) Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 62 p.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos], 2011

BUENO, C.C de O.; KASSAR, M.de C.M. **Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades.** In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade.* São Paulo: Xamã, 2005.

BUENO, J.G. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2 ed. Ver. São Paulos: EDUC, 2004.

_____. **Educação inclusiva: princípios e desafios.** *Revista Mediação*, n. 1, p. 22-28, 1999.

_____. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piraciba v. 3, n. 5, set., 1999. p. 7-25.

CAETANO, A.M.; FRANÇA, M. G. **A Formação de professor de educação especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar.** In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão.* São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”** - 11.ed. (revista atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016. 176 p.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt:** trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

_____. **Produção do conhecimento na educação dos indivíduos com deficiência.** In: *Movimento - Revista da Faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense.* Niterói, EdUFF, 2002. n. 6, p. 93-103.

_____. **Os processos de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais:** políticas e sistemas. Rio de Janeiro, Ed. da UNIRIO, 2007.

_____. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2.ed. São Paulo: ROBE, 1997.

CURY, C. R. J. **Educação Inclusiva como Direito**. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016. p. 17-33.

DAMASCENO, A.R. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Perspectivas Críticas e Desafios Políticos do Projeto Pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrece um Aluno Escritor/CAPES, 2015.

_____. **Educação Inclusiva e organização da escola: Projeto pedagógico na perspectiva da Teoria Crítica**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010.

_____. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

FIGUEIRA, E. **O que é Educação Inclusiva**. São Paulo:Brasiliense,2013.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREITAS, E. A.; OLIVEIRA, J. L. R. **Educação Inclusiva: uma filosofia, muitos conceitos, algumas práticas**. 2011. Disponível em: <[http://www.educ onufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2010/PDF/Microsoft%20Word%20-%20EDUCAcaO%20INCLUSIVA_UMA%0FILOSOFIA_MUITOS%20CONCEITOS.pdf](http://www.educ.onufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2010/PDF/Microsoft%20Word%20-%20EDUCAcaO%20INCLUSIVA_UMA%0FILOSOFIA_MUITOS%20CONCEITOS.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2017.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GATTI, B.A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.37, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Revista Educação. v. 32, n. 2, 2007. Disponível em:<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em 12 de nov.2017.

GLAT, R. & FERNANDES, M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira**. In: Inclusão - Revista da Educação Especial, Brasília, out/2005, pp. 35-39.

GONÇALVES, A.F. et al. **Observatório Nacional de Educação Especial e a Formação de Professores**. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

GRIGSBY, K. **Dez anos da Declaração de Salamanca: avanços e desafios para educação**. Disponível em: < http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp > Acesso em: 15 mar. 2017.

GRUSCHKA, A. **Didática e Indústria Cultural – teses para a discussão**. UNIMEP/Paracicapa, 2006.

HOBBSAWM, E. **A era dos extremos. O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo; Companhia das Letras, 2005.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**, 2ª Ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

KASSAR, M. de C. M. **Uma leitura da educação especial no Brasil**. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LINHARES, C.F.S. **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LUNARDI, G. M. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem**. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. Anais... Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: Acesso em: 07 fev. 2017.

MARTINS, L. de A.R. **Analisando alguns desafios relativos à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

MENDES, E.G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**, Revista Educación y Pedagogía, vol.22, num.57, mayo-agosto,2010

_____. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, p.387-405, 2006.

_____. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** 1995. 387f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. M. J. S. **Políticas de Educação Especial no Brasil: da assistência aos deficientes à Educação Escolar.** São Paulo, 1994. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, Leyse Monick França. **A formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco.** Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NASCIMENTO, A.D. **Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade.** In: LIMA, A.S. de.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação.* Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). *O Método (auto)biográfico e a formação.* Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Escola nova. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p.23.

_____. **Vidas de Professores.** 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PANTALEÃO, E.; ANDRADE, B.O.; FERNANDES, M.A.S. **Política de Educação Especial: Indicativos para Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Escolares no Cenário da Inclusão.** In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores.* Marília: ABPEE, 2016.

PEÇAS, A. **Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva.** In: Compartilhando o mundo com Paulo Freire. Org.: LINHARES, C. e TRINDADE, M. de N. São Paulo, Cortez, 2003

PEREIRA, A. S. DAMASCENO, A. R. **Política Curricular e o Dualismo Educação Especial X Educação Inclusiva: reflexões críticas Sobre a formação no curso de pedagogia das Universidades Públicas do RJ.** Anais do XI Fórum da Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – 2016. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ciencia/ForumXI/trabs/pdf/115.779.587.pdf>> Acesso em 24 de jan.2018.

PRIETO, R. G. **Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃONACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26. 2003. Poços de Caldas. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 20 de mar.2017.

SÁ, N. A. **Políticas públicas de educação inclusiva: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ.** 2014. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Seropédica, RJ. 2014.

SALGADO, S. S. **Inclusão e Processos de Formação.** In: SANTOS, M.P dos; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.* 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

SANTOS, E.O. **Políticas de Formação continuada para os professores da educação básica.** *Simpósio Brasileiro De Política De Administração Da Educação, 25. Congresso Ibero-Americano De Política E Administração Da Educação: Políticas Públicas E Gestão Da*

Educação Construção Histórica, Debates Contemporâneos E Novas Perspectivas, 2. 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/PDFs/trabalhos-completos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>>. Acesso em: 19 de mar. 2017.

SANTOS, J. M. F dos. **Dimensões e diálogos de exclusão: uma caminho para inclusão.** In: SANTOS, M.P dos; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P. de S. da; MELO, S. C. de. (orgs.). **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão.** In: Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

_____. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Revista da Faculdade de Educação da UFF - n. 7.p.78-91. Maio, 2003

SILVA, A.P. **O professor de Educação Física como agente do processo inclusivo.** In: SANTOS, M.P dos.; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

SILVA, K.R.X.da. **Expressão da Criatividade na Prática Pedagógica e a Luta pela Inclusão em Educação: tecendo relações.** In: SANTOS, M.P dos.; PAULINO, M.M (Org.) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. 2. Ed. São Paulo: Cortez 2008.

SOBREIRA, H. **A Formação de Professores no Brasil: de 1996 a 2006.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. **Perspectivas na formação do professor.** In: ZUIN, A e PUCCI, B. (Org.) *A Educação danificada*, Petrópolis: Vozes, 1998.

TEIXEIRA.A.S. **Educação é um Direito.** São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1968.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 200.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília, CORDE, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Blocão de Transcrições – OEERJ/2016**. Rio de Janeiro, 2017. 341 p.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S de F. H.; **Formação do Professor no Contexto do Observatório Nacional de Educação Especial**. In: VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). *Educação Especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANFELICI, T. O. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 253-256, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/educar/n32/n32_a17.pdf>. Acesso em: 23 de nov. 2017.

ZEICHNER, K. (Entrevista) **Formação de professores: contato direto com a escola**. *Presença Pedagógica*. v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ ago. 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro - OEERJ

INFORMAÇÕES AOS PARTICIPANTES

1 – Título do protocolo do estudo:

A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão.

2 – Convite:

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir.

3 – Qual é o objetivo do estudo?

Investigar e caracterizar práticas pedagógicas em todos os ambientes escolares, voltadas para a valorização da diversidade e para o desenvolvimento de culturas políticas e práticas inclusivas, visando à participação e aprendizagem de todos os alunos no cotidiano escolar, tendo por aporte teórico-metodológico o Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011).

5 – Por que você foi escolhido (a)?

Você foi escolhido a participar do estudo porque você faz parte dos critérios de inclusão do estudo, que é ser professor e membro de equipes gestoras de escolas públicas da educação básica.

6 – Eu tenho que participar?

Esta decisão cabe somente a você. Vale dizer que, se você decidir participar, você sempre terá a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo qualquer punição ou prejuízo.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá participar de um Ciclo de Formação Continuada, em dias e horários previamente definidos. Este Ciclo é composto de 10 encontros presenciais ao longo do segundo semestre do ano (terminando em dezembro).

8 – O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Além de se enquadrar nos critérios apontados na pergunta nº 6, você precisará apenas ter o desejo de participar do estudo-formação.

9 – Quais são os efeitos colaterais ou riscos ao participar do estudo?

As tarefas a serem realizadas oferecem riscos mínimos para os participantes. É possível que você se sinta cansado com as discussões a serem travadas. Além disso, você pode se sentir ansioso por ter de lidar com seus próprios sentimentos e comportamentos no dia-a-dia. Entretanto, é importante salientar que você estará participando de uma pesquisa simples, e que caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, você poderá desistir do estudo, sem qualquer prejuízo.

10 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão direta e indiretamente. Diretamente, na medida em que (1) pretendemos criar, com o seu apoio e participação, situações que

minimizem os riscos de exclusão dos alunos que se encontrem sob sua responsabilidade; (2) pretendemos equipá-lo com mais recursos para lidar e promover a inclusão; (3) pretendemos aproximá-lo dos profissionais corresponsáveis pelo processo de inclusão na escola. Indiretamente, os benefícios serão trazidos para a educação brasileira, na medida em que seremos produtores de novos recursos e ideias. Além disso, também contribuiremos para a ampliação do conhecimento científico em educação.

11 – O que acontece quando o estudo termina?

Os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e lá ficarão por pelo menos 5 anos. Além disso, os resultados do trabalho serão publicados em revistas científicas nacionais e internacionais. Caso você tenha interesse, você poderá entrar em contato o pesquisador responsável, Dra. Mônica Pereira dos Santos, para solicitar informações acerca dos resultados desse estudo, a qualquer momento, pelo telefone (21) 98136-2400 ou pelo e-mail: monicapes@globo.com.

12 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. A pesquisa é totalmente anônima, de modo que você não precisa se identificar em momento algum. As informações coletadas serão mantidas em lugar seguro, codificadas e a identificação só poderá ser realizada pelo pessoal envolvido diretamente com o projeto. Os dados serão guardados em armários chaveados, por no mínimo cinco anos. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo.

13 – Remunerações financeiras:

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

15 – Contato para informações adicionais:

Em qualquer momento do estudo você poderá solicitar informações acerca deste projeto, entrando em contato com a pesquisadora que a coordena: profa. Mônica Pereira dos Santos, por email: monicapes@globo.com ou por telefone: (21) 98136-2400. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – localizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, com horário de atendimento das 8h às 17h. Telefone: (21) 3938-5167. Email: cep.cfch@gmail.com.

Pesquisadora Responsável: Mônica Pereira dos Santos

Professora/Pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRJ

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão”. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que disponho de uma via do presente termo, entregue em mãos à minha pessoa pela equipe de pesquisa.

- () Concordo voluntariamente com a minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.
- () Não concordo em participar do estudo.

Data: _____/_____/2016.

Nome Completo

Assinatura

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, aluno(a) regularmente inscrito(a) do Curso *A diversidade em sala de aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*, AUTORIZO, por meio do presente termo, os pesquisadores do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) e do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) a utilizarem as fotos e vídeos que se façam necessários, bem como meus depoimentos para fins estritos de pesquisa.

Tal material será divulgado integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade nominal preservada. A posse e guarda dos registros de áudio e vídeo serão exclusivamente dos Observatórios citados acima. O Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) é coordenado pela Prof^a Mônica Pereira dos Santos, que se compromete a não trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros que não pertençam aos Observatórios.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2016.

25741650

ASSINATURA