

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

**DISSERTAÇÃO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO**  
**DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO**  
**EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE NOVA**  
**IGUAÇU/RJ**

**NATHALIA ARAUJO DE SÁ**

**2014**



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

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE NOVA  
IGUAÇU/RJ**

**NATHALIA ARAUJO DE SÁ**

*Sob a orientação do Professor Doutor*  
**Allan Rocha Damasceno**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica, RJ  
Abril de 2014

371.9098153

S111p

T

Sá, Nathalia Araujo de, 1985-

Políticas públicas de educação inclusiva :  
formação de professores e experiências do  
atendimento educacional especializado (AEE) no  
município de Nova Iguaçu/RJ / Nathalia Araujo de  
Sá. - 2014.

134 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno, 1978-  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos  
e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 127-132.

1. Educação inclusiva - Política  
Governamental - Nova Iguaçu (RJ) - Teses. 2.  
Educação especial - Legislação - Teses. 3.  
Inclusão escolar - Teses. 4. Professores -  
Formação I. Damasceno, Allan Rocha, 1978- II.  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares. III.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)**


**NATHALIA ARAUJO DE SÁ**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 07/04/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (Orientador)  
UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos  
UFRRJ

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Pereira dos Santos  
UFRJ

Seropédica (RJ)  
Abril/2014

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – relação entre as formas de pensamento sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. 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 a emancipação.

Adorno

## **DEDICATÓRIA**

A minha família, em especial a minha mãe pela fé e confiança demonstrada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou os meus passos durante a minha caminhada. Agradeço também aos meus pais Jorge Marinho de Sá e Maria das Graças de Araujo de Sá por me apresentar a simplicidade e o gosto pela vida, inculcando valores sem os quais jamais teria me tornado essa pessoa, buscando de fato todos os dias, ser mais humana e sensível às necessidades dos outros.

Aos meus queridos irmãos Maurício de Araujo de Sá e Juliana de Araujo de Sá Lessa da Silva.

Ao meu namorado Marcos Pastana, pelo amor e carinho incondicional. Espero tê-lo sempre perto de mim, a sua presença me faz uma pessoa melhor.

Ao meu orientador Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno pela aceitação do meu projeto e por me permitir discutir na dissertação um tema que me instigava há algum tempo. Sua orientação segura e competente, seu estímulo constante e testemunho de seriedade, permitiram-me concretizar este estudo. Agradeço também pela compreensão de meus limites e ousadias, auxiliando-me com sua imensa sabedoria de forma imprescindível para a elaboração deste trabalho. Foram valiosas suas contribuições para o meu crescimento intelectual e pessoal.

A professora Dr.<sup>a</sup> Lilian Ramos, pela sua generosidade e delicadeza. Agradeço por suas valiosas contribuições na elaboração deste trabalho. Suas palavras de incentivo foram marcantes nessa trajetória.

A professora Dr.<sup>a</sup> Valéria Marques de Oliveira, por sua valiosa contribuição ao texto de qualificação desta dissertação quando membro da banca examinadora. A sua correção cuidadosa e intervenções feitas ao longo do texto foram importantes para o desenvolvimento desse meu estudo.

A professora Dr.<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos, pela gentileza de ter aceitado participar da Defesa desta Dissertação de Mestrado. O seu entusiasmo, profissionalismo e comprometimento com a educação servem de inspiração e incentivo para mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, em especial ao professor Dr. José dos Santos Souza.

Ao professor Dr. Otair Fernandes de Oliveira Fernandes, pelo seu incentivo e confiança. O seu apoio moral foi importante no processo seletivo do mestrado.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela viabilidade desta pesquisa apoiada com bolsa.

Nesta hora de encerramento de uma etapa muito especial, em que a alegria por estar terminando se junta ao cansaço, torna-se difícil lembrar-me de todos os amigos que participaram comigo dessa jornada, mas de uma maneira muito sincera, agradeço a todos que de uma forma ou de outra colaboraram para a realização dessa dissertação.



## RESUMO

SÁ, Nathalia Araujo de. **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.

Esta dissertação versa sobre a formação de professores com vistas à organização da escola inclusiva na rede pública municipal de Nova Iguaçu/RJ. Para tal, a presente pesquisa problematizou as políticas de formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Foram analisadas as questões legais que ampararam a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na escola regular, o pensar dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o processo de inclusão escolar desses estudantes. 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, formação e indivíduo, inseridos nas contradições sociais que permitem e alimentam o preconceito e a segregação, historicamente impostos aos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública. Esta pesquisa foi realizada no município de Nova Iguaçu/RJ, tendo como participantes duas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e uma coordenadora da educação especial, sob a coordenação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e do Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ). As questões investigadas foram: As atuais políticas públicas no Brasil acerca da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva têm contribuído para a formação humana dos professores e dos estudantes? A formação de professores, tanto inicial, quanto continuada tem contribuído para/na organização de escolas inclusivas? Que necessidades a política de inclusão escolar trouxe para a formação dos professores do AEE? Como objetivo tivemos: Analisar as políticas de formação de professores das salas de Recursos Multifuncionais; Investigar as questões legais que amparam a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na escola regular; Caracterizar o pensar e o fazer das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Nova Iguaçu/RJ sobre o processo de inclusão escolar desses estudantes. Os resultados obtidos nos revelaram que a formação que tem sido possível aos professores tem contribuído pouco para pensar a condição humana, as diferenças individuais, e isto não tem favorecido a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública. Os aspectos investigados evidenciaram que o caminho percorrido pelos profissionais da escola pública para a organização escolar com vistas à inclusão necessita ser ressignificado/reelaborado. A Educação Inclusiva carece de debate. Assim, concluímos que o município de Nova Iguaçu/RJ precisa avançar na discussão sobre a organização de escolas inclusivas.

Palavras – chave: Formação de Professores; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão escolar.

## ABSTRACT

SÁ, Nathalia Araujo de. **Public policies for inclusive education: teacher training and experiences of Specialized Educational Attendance (SEA) in the municipality of Nova Iguaçu / RJ.** 2014. 141 p. Thesis (Master of Education) Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Seropédica, RJ. 2014.

This thesis examines the formation of teachers aiming inclusive school organization within public schools in the country of Nova Iguaçu/RJ. Therefore, this research problematized the policies in teacher formation from the Multifunctional Resources Rooms. It was analyzed the legal issues that gave shelter to educational inclusion of the students with special needs from regular school, the thoughts of the teachers from Multifunctional Resources Rooms regarding Specialized Educational Assistance (AEE) and the process of social inclusion of these students. The questions studied on this work are based on the Critical Theory of Society, especially represented by the thought of Theodor Adorno, which contributed to the discussion of aspects related to the dimensions of society, culture, education, formation and selfhood, which are inserted in social contradictions that allow and feed the prejudice and segregation, historically imposed on students audience of special education in public schools. This survey was taken in the city of Nova Iguaçu/RJ, and the participants were two teachers from the Multifunctional Resources Rooms and a coordinator of special education, under the coordination of the National Observatory of Special Education (ONEESP) and the Special Education Regional Observatory of Rio de Janeiro (OEERJ). The issues investigated were: Do current public policies in Brazil, about the formation of teachers in the perspective of inclusive education, have contributed to human formation of teachers and students? Is the initial and continued teacher formation contributing to the organization of inclusive schools? What are the needs that educational inclusion policy brought to the formation of teachers from the Specialized Educational Attendance (AAE)? Our goals were: to analyze the policies of teacher formation from Multifunctional Resources Rooms; to investigate the legal issues that support the educational inclusion of students with special needs in regular schools; to characterize the opinions and actions of teachers from the Multifunctional Resources Rooms in the city of Nova Iguaçu/RJ about the educational inclusion of these students. The results showed that the formation that has been possible to offer to the teachers has contributed little to reason about the human condition and the individual differences, and this has not favored the inclusion of these students, target-group of the special education in public school. The investigated aspects showed that the path taken by the professionals from public schools, in order to organize schools for the inclusion of students with special needs, needs to be reframed / reworked. The Inclusive Education lacks debate. Therefore, we concluded that the city of Nova Iguaçu/RJ needs to advance in the discussion about the organization of inclusive schools.

Keywords: Formation of teachers; Specialized Educational Assistance; School inclusion.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela/Gráfico</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
Tabela 1	Número de Matrículas da Educação Especial por etapa Brasil 2007 – 2012	36
Tabela 2	Distribuição de Matrícula da Educação Especial na Rede Privada e Rede Pública – Brasil – 2012	37
Tabela 3	Número de Matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino – Brasil – 2007-2012	39
Tabela 4	Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2012	42
Quadro 1	Mapa da Baixada Fluminense, em destaque o município de Nova Iguaçu/RJ	103
Tabela 5	Número de Docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e salas de Recursos Multifuncionais distribuídos pelas Unidades Regionais de Governo (URGs)	104
Quadro 2	Caracterização dos Participantes da Pesquisa	106

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO - PROBLEMA - POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÃO CENTRAL PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I - TRAMAS HISTÓRICO-POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>45</b>
1.1. Retrospectiva histórico-política da educação especial: das primeiras iniciativas de acolhimento de estudantes com deficiências à integração escolar .....	47
1.2. Novos tempos, outras configurações: em tempos de democratização a escola brasileira se revisita (da integração à inclusão escolar).....	61
1.3. Formação docente: para quê? Os desafios político-pedagógicos para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial .....	78
<b>CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÃO LEGAL NA/PARA A DIALÉTICA DA INCLUSÃO .....</b>	<b>85</b>
2.1. As políticas públicas e formações de professores .....	86
<b>CAPÍTULO III - SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.....</b>	<b>100</b>
3.1. Os primeiros passos: cenário da pesquisa local em âmbito estadual e nacional ....	101
3.2. Caracterização do lócus do estudo: município de Nova Iguaçu/RJ .....	102
3.3. Caracterização dos sujeitos de estudo .....	105
3.4. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados .....	107
3.5. Narrativas das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública municipal de Nova Iguaçu: experiências e reflexões sobre a educação	

na perspectiva inclusiva .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>133</b>

*"Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para sobrevivência da humanidade"*

*Adorno*

*"A educação deveria suscitar a crítica à ideologia vigente, voltando-se para as contradições sociais, sendo, sobretudo, uma educação política".*

*José Leon Crochík*

## APRESENTAÇÃO

Adorno e Crochík têm nos provocado a pensar sobre a educação como base para a reflexão crítica e possibilidade de superação da barbárie, desvelando as contradições presentes na sociedade de classes. O conceito de classe social para Adorno (2008) não é o mesmo que classificar quem pertence a determinado grupo social; para ele os conceitos como o de classe não se limitam a nomear fenômenos que permitem reconhecer o objeto, a sociedade, mas apontam mais fundo para aquilo que não está no objeto, mas não é evidente nos fenômenos. Para o autor é próprio da sociedade que engendra classes também produzir efeitos que ocultam a real natureza delas, a exclusão de determinados grupos minoritários aos direitos sociais.

Remetendo-nos à afirmativa de Adorno e, considerando a escola como espaço social privilegiado para a emergência do debate sobre a inclusão das minorias historicamente segregadas dos direitos sociais, este estudo elege como seu objeto de discussão a exclusão na escola brasileira, na perspectiva de torná-la mais democrática e humana.

Sob tal perspectiva, a escola se vê diante de um desafio: repensar sua organização com vistas ao acolhimento da diversidade e das subjetividades de seus estudantes, entendendo-as como características inerentes à humanidade. Esse momento histórico educacional em nosso país, como também no mundo, nos aponta para uma retomada da educação em seu sentido político, em direção ao desvelamento das contradições sociais presentes na sociedade burguesa, elitista e classista, sobretudo para pensarmos sobre as condições de vida em sociedade e sobre a educação possível no atual estágio civilizatório.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Este estudo contou com o apoio de bolsa, estando vinculado ao Observatório da Educação e ao projeto – A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (Edital 49/2012 da CAPES).

Valendo-nos dessas considerações, e, nos inspirando mais uma vez em Adorno (2012) quando o autor se remete à Kant para dissertar sobre esclarecimento e emancipação, somos provocados com o seguinte questionamento: “vivemos atualmente em uma época esclarecida”. Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento” (idem, p. 181). Neste sentido, ousamos afirmar que no tempo em que estamos vivendo emerge a necessidade de o homem romper com a menoridade autoinculpável, de tomar para si o protagonismo de seus pensamentos e ações.

Assim, a compreensão em destaque de Adorno, reforça a ideia de que é preciso pensar a educação em seu sentido político como premência para o desenvolvimento de identidades críticas e reflexivas, no sentido de pensar a educação para contradição e resistência das injustiças sociais. Dessa maneira, a centralidade desse estudo consiste em desvelar as contradições presentes no cenário educacional local no que se refere à inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas públicas de Nova Iguaçu/RJ, com destaque ao público-alvo<sup>2</sup> da educação especial.

Para tal, o foco central dessa dissertação de mestrado se volta para as análises das políticas públicas para inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, considerando as políticas de formação de professores, suas ações e intervenções no espaço das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no Município de Nova Iguaçu/RJ.

Essa atual conjuntura de atendimento especializado no que se refere ao acesso e permanência dos estudantes público alvo da educação especial nas escolas regulares foi entendido, no âmbito das políticas do Ministério da Educação (MEC), como meio mais favorável para o apoio à inclusão desses estudantes nas escolas brasileiras. Partindo desse ponto, considerando o desenvolvimento desta pesquisa, voltamos nossas atenções para o município de Nova Iguaçu/RJ.

O interesse pelo tema, formação de professores, está vinculado à minha trajetória acadêmica. Durante a graduação no curso de Pedagogia na UFRRJ/Instituto Multidisciplinar –

---

<sup>2</sup> O público-alvo da educação especial, considerando a legislação vigente (Resolução nº 4, de Outubro de 2009), é composto por 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.

Campus Nova Iguaçu - tive a oportunidade de participar de grupos de pesquisas referentes ao tema formação de professores e políticas públicas. Durante o curso de graduação fui bolsista de iniciação científica no período de Agosto 2010 a Março de 2011 tendo como tema de pesquisa: Formação de Professores da Baixada Fluminense - Um estudo comparativo entre os níveis de formação docente, suas políticas e a qualidade da educação. Em março de 2011 me formei em Licenciatura Plena em Pedagogia.

No mesmo ano no mês de maio ingressei no curso de Pós-graduação/ Lato sensu em Educação Especial com ênfase em deficiência mental pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá/FIJ. A escolha por essa temática de estudo foi motivada pelo meu interesse em estudar o acesso e a permanência na escola pública comum/regular por esse público alvo da educação especial. Sendo coerente com a minha trajetória acadêmica, no ano de 2012 prestei exame para ingressar no mestrado do Programa de Pós- graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/PPGEDUC. A escolha pela linha de pesquisa “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais” foi motivada pelo meu interesse em estudar o tema formação de professores e políticas públicas cotejando-os ao processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

Meu desejo em me aprofundar por essa temática foi resultado das reflexões que foram surgindo nesse processo de formação que se deu ao longo da graduação, da especialização e ganhou forma e se materializou no mestrado. Foi importante nesse processo de formação política e humana fazer parte no mestrado do grupo de pesquisa do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ/RJ) para expandir as minhas concepções sobre o conceito de inclusão educacional e formação dos professores. Aliado ao interesse pelo tema e as indagações surgidas no grupo de pesquisa, veio a certeza da necessidade de pesquisar o sujeito docente do Atendimento Educacional Especializado posto que, enquanto professora de Sala de Recursos Multifuncionais do Município de Nova Iguaçu/RJ desde outubro de 2012, pude observar o quanto se faz urgente discutir a inclusão dos estudantes público alvo da educação nas escolas regulares, como também a formação de professores no atual processo de democratização da escola brasileira.

Esse conjunto de experiências que tenho vivenciado com esses estudantes no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, no Município de Nova Iguaçu/RJ, me possibilitou ter novos/outros olhares sobre a formação humana, e o papel da educação, que em uma instância radical implicaria em desvelar as contradições presentes na sociedade de classe.



Desse modo, as questões que mobilizaram esta pesquisa discutiram de forma crítica a formação que tem sido possível no atual cenário educacional brasileiro, no que se refere à formação de professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município *locus* dessa pesquisa.

Essas 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, foram debatidos tendo como suporte teórico-metodológico de pesquisa a Teoria Crítica da Sociedade, com destaque ao pensamento de Theodor Adorno, por entender que não se pode desvelar as causas da exclusão e da barbárie, ainda presentes na sociedade contemporânea, sem questionar a formação humana dentro da ótica da sociedade burguesa.

Tendo como objeto de estudo a formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os objetivos dessa dissertação se definem em: a) Caracterizar as políticas públicas de educação, no que se refere à formação docente para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Nova Iguaçu/RJ; b) Avaliar as concepções de educação de duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no espaço da escola regular de Nova Iguaçu; c) Caracterizar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para o processo de inclusão desses estudantes público-alvo da educação especial nas turmas regulares em Nova Iguaçu/RJ.

Dessa maneira, o estudo está estruturado da seguinte forma. O primeiro momento do texto dedica-se à formulação da situação-problema, onde discutimos as políticas de formação de professores entendendo-a como questão central para a educação na contemporaneidade.

A revisão de Literatura foi desenvolvida no primeiro capítulo. A questão abordada se refere às tramas políticos-históricas em que se construíram as bases para o construto das primeiras iniciativas de educação para pessoas com deficiência no Brasil.

Neste mesmo capítulo nos propomos a discutir a elaboração do arcabouço legal sobre “educação inclusiva” com o propósito de se ter mais elementos para se pensar questões centrais, tais como: em que cenário histórico político se construíram tais leis e, para além disso, quais as suas possibilidades de realização dentro da escola brasileira no momento em que foram concebidas?

Neste sentido, o primeiro capítulo discutiu a escola no passado, com todas as 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. Assim, debatemos a formação docente e os desafios político – pedagógicos para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

O segundo capítulo versa sobre os dispositivos legais, tais como: decretos, diretrizes, resoluções, dentre outros, no que se refere à formação de professores que atuam e/ou irão atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais. Procedemos à análise de aspectos legais que fomentam e orientaram ações voltadas à formação de professores, correlacionando à formação humana, considerando suas possibilidades na sociedade contemporânea. Contamos com o aporte teórico do pensamento de Adorno, entre outros, 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.

No terceiro capítulo são contextualizados: o cenário da pesquisa local em âmbito estadual e nacional; caracterização do lócus do estudo; caracterização dos sujeitos do estudo; procedimentos e instrumentos para coleta de dados. O referencial teórico-metodológico da pesquisa tem como método de investigação e análise a Teoria Crítica da Sociedade.

Ao final deste capítulo são apresentados e analisados os dados finais da pesquisa. Os encontros com as professoras da rede de Nova Iguaçu/RJ aconteceram sob a coordenação do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ/RJ). A equipe do OEERJ/RJ é composta por cinco pesquisadores que são representados por quatro universidades públicas do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UFRRJ e UERJ). Dentre os municípios participantes dessa pesquisa em nível regional, elegemos como lócus para investigação e estudo o município de Nova Iguaçu/RJ.

Para coleta de dados a metodologia utilizada foi o grupo focal, devido ao seu caráter qualitativo e analítico, atendendo plenamente às necessidades da pesquisa em questão. Grupo focal é um método de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo. O grupo focal utiliza a interação social para produzir dados e *insights* que seriam dificilmente produzidos fora do grupo, tomados como maior do que a soma das opiniões e pontos de vistas individuais. Dentro do grupo focal os participantes partilham experiências, trocam opiniões entre si e sobre as categorias do estudo desejado (MORGAN & KRUEGER, 1993).

As questões de estudo propostas para discussão no grupo focal foram provenientes de um estudo em rede cujo delineamento do tipo misto envolveu estudos locais, parceria entre as universidades e as escolas públicas no sentido de desenvolver a cooperação e a coletividade; combinado com um estudo nacional. As entrevistas com os professores e a coordenadora da educação especial foram feitas no grupo focal e ocorreram no mês de abril/2012. As perguntas da entrevista com as professoras do Atendimento Educacional Especializado e a coordenadora da educação especial seguiram o roteiro de perguntas elaborado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). As entrevistas foram filmadas e gravadas e posteriormente as falas foram transcritas.

Optamos por destacar em nossas análises as narrativas de duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma das coordenadoras da educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ. As análises das narrativas das docentes e da coordenadora se fundamentaram no pensamento de Adorno (2012), e de seus interlocutores como Costa (2011), Damasceno (2006, 2010), dentre outros, os quais contribuíram para problematização de questões referentes à educação; formação de professores inicial e continuada; contradições sociais da sociedade burguesa; a escola pública, seus limites e possibilidades.

Essa pesquisa se propõe colaborativa no sentido de desenvolver parcerias entre os professores do ensino básico e pesquisadores das universidades públicas. Nesses encontros fomentaram-se debates e a produção de conhecimentos, unido prática-ação, teoria e reflexão sobre os desafios postos a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum/regular. Corroborando as afirmativas feitas sobre pesquisa colaborativa, tornam-se importantes essas assertivas:

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 (PIMENTA, 2005, p.523).

Como vemos, é a partir da dialética teoria-ação e reflexão, em parceria com os professores e pesquisadores no âmbito da escola comum/regular, que é possível conjecturar ações pedagógicas e reflexões com vista ao acolhimento das diversidades humanas no espaço da escola pública de forma plena e democrática.

Nas considerações finais são apresentadas as conclusões de nossa pesquisa, articuladas às experiências do município de Nova Iguaçu/RJ, narradas pelos participantes do grupo

focal/eixo temático formação de professores: Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs nas escolas comuns.

Considerando os limites deste estudo e suas possibilidades enquanto elemento pujante para se pensar a formação de professores, democratização da escola brasileira e um novo porvir da educação do público-alvo da educação especial na sociedade brasileira, este estudo contribuirá para pensarmos como vem sendo enfrentado os desafios postos à afirmação da educação inclusiva na escola pública no âmbito do município de Nova Iguaçu/RJ, do qual faço parte como professora de Sala de Recursos Multifuncionais.

*“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**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÃO CENTRAL PARA A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANIEDADE**

Iniciamos este texto, destacando o pensamento de Adorno, e seu comentador Damasceno, para discutirmos que 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 que visa à manutenção do “status quo” para determinados grupos sociais.

O projeto de sociedade burguesa, com ideais de igualdade, paz e liberdade cunhada na Revolução Francesa continua em contradição com a realidade atual permeada de contradições sociais e opressão para determinados grupos minoritários. Essa ambiguidade se revela na escola, cujo discurso, embora defenda/valorize a democracia como sistema social desejável, releva, em suas práticas, atitudes que se distanciam desse propósito.

Noutras palavras, o sistema escolar reforça a opressão e a submissão ao impor o discurso da elite dominante para seus estudantes. No entanto, se essas considerações são pertinentes e necessárias para a discussão não devem acarretar numa visão fatalista e reducionista que impeça a percepção sobre a possibilidade de formação crítica e reflexiva dos indivíduos dentro da sociedade capitalista.

Assim, a problemática deste estudo vincula-se à questão das políticas de formação de professores, contextualizando-as na contemporaneidade, e não dissociada da formação humana, objetivadas neste tempo de contradições sociais impostas pela sociedade de classes. Em tal crítica, reside a tônica deste trabalho. O debate epistemológico sobre a formação humana não pode prescindir da reflexão sobre a sociedade, cultura e construção das subjetividades dentro da ótica individualista e racionalista da sociedade burguesa.

Dentro dessa lógica, a sociedade moderna, a educação formal, assumiu a função de formar indivíduos ajustados ao sistema técnico-racionalista. A escola reproduz a condição de existência da sociedade classista que privilegia determinados saberes em detrimento de outros, supervaloriza o individualismo e a competitividade em detrimento da coletividade e solidariedade entre os indivíduos.

Sob tal prisma, contextualizamos que a educação vem se estruturando baseando-se em “modelos” que têm tido com premissa, sobretudo, a adaptação do indivíduo, estando vinculada às questões que envolvem a produção de bens de consumo e ao modo de ser e estar na sociedade capitalista. Nessa medida, a emancipação do livre pensar é obstaculizada pela estrutura hierarquizante e ideológica que reduz a análise crítica à conformação do existente e o fetichismo aos bens culturais socialmente valorizados pela indústria cultural.

É nesse contexto que se introduz a questão da semiformação e a supervalorização da mercadoria imposta pela sociedade do consumo. A semiformação seria a forma social da subjetividade nos termos da sociedade capitalista. Para Adorno (2012), a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras entre essas instâncias, a escola pública.

A formação regressiva da consciência burguesa pressupõe a consciência de classe emancipada do proletariado. A educação é transformada em uma mercadoria. A escola reproduz, reforça a competitividade, e a adesão acrítica à ordem social vigente. Sob esse aspecto, é que pensamos a escola não como uma instância neutra, livre de influência da realidade social que a cerca. Tampouco temos a compreensão que ela por si só é a responsável por formar os indivíduos, vistos que estes sujeitos estão inseridos em suas realidades, na qual sofrem e, sobre a qual exercem influência.

Afirmamos que a sociedade moderna, influenciada pelo ideal iluminista, aprisiona o entendimento das relações humanas convertendo-as numa relação determinada pela sociedade burguesa que conduz os indivíduos à racionalidade técnica. Corroborando com esse pensamento, trazemos para o texto a seguinte assertiva:

O que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os homens. Fora disso, nada conta. Sem escrúpulos para consigo mesmo, o Iluminismo incinerou os últimos restos de sua própria consciência de si (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.85).

Depreende-se dessa análise o papel ambíguo e dicotômico da educação: que embora se oriente pela adaptação dos sujeitos a essa realidade calcada na ciência e na razão iluminista, visa à sua emancipação. Feitas essas considerações, problematizamos que a adesão irrefletida das massas deve ser combatida pela educação, com vistas a contribuir para a formação de consciências resistentes à adaptação daquilo que lhe é imposto de forma externa.

Baseados nessa afirmativa, em 1923, diversos autores se reuniram em Frankfurt na Alemanha para desenvolveram uma crítica radical a todas as transformações que ocorriam no mundo moderno. Neste momento de efervescência política e intelectual surge a Teoria Crítica da Sociedade, elaborada em oposição à Teoria Tradicional, cunhada por Descartes. Dentre os seus representantes, destacam-se Theodor Adorno, Max Horkheimer, entre outros.

Para a Teoria Crítica da Sociedade, o pensamento cartesiano se fixa na afirmação da identidade, em oposição à pluralidade e à alteridade. O pensamento cartesiano diz que a contradição gera incertezas, é sinônimo de irracionalidade e por esse motivo o homem moderno deve agir baseado na razão instrumental. Para Descartes o mundo só pode ser compreendido e interpretado a partir da separação entre objeto e sujeito; homem e natureza.

Neste contexto, a Teoria Crítica da Sociedade difere da Teoria Tradicional ao considerar que o “eu” só pode ser compreendido se levarmos em consideração sua indissociável relação com a natureza. Dentro dessa perspectiva, a Teoria Crítica da Sociedade põe em xeque a razão instrumental ao questionar a cisão entre essência e a ordem das coisas, entre o homem e a natureza. Na perspectiva de Adorno e Horkheimer, a crítica à razão instrumental torna-se exigência fundamental para se repensar a sociedade e a sua organização estrutural.

Os autores da Teoria Crítica da Sociedade propõem uma transformação social, tendo em seus princípios fundamentais emancipar o homem de um conjunto de relações de poder,

de identificação cega aos apelos da indústria do consumo e ao autoritarismo engendrado pela estrutura socioeconômica ao qual se baseia a sociedade burguesa.

Para Adorno (2012), as reflexões acerca dos pressupostos necessários para transformar a sociedade se veem relacionadas diretamente à emancipação do homem, entretanto este conceito não está totalmente esclarecido:

[...] atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto se tornou muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Senão quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunharam frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo, (idem, p.181).

Para Adorno e Horkheimer (2006) o indivíduo só poderá se emancipar quando for capaz de perceber as contradições presentes na sociedade, quando puder se servir do esclarecimento e não da razão instrumental. Quando puder separar o homem da sociedade para poder fazer inferências e reflexões acerca do seu próprio eu. Quando tiver a compreensão que a divisão da sociedade por meio da divisão em classes sociais e também do trabalho afastam os homens da sua humanidade. Esta ideia fica clara no texto Teoria Tradicional e Teoria Crítica:

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais às barreiras que são impostas à sua atividade são eliminadas na Teoria Crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais [...]. A razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente, enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional [...]. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser (Dasein), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo que ocorre na sociedade (idem, p.77).

Nesta medida e nos termos que procuramos expor, em concordância com esses dois pensamentos, 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, alicerçada nos ideais positivistas, calcada na concepção cartesiana para compreensão da relação entre o homem e a natureza. Temos observado que os objetivos educacionais têm sido pautados em interesses econômicos, em detrimento da formação humana dos indivíduos. Mediante as assertivas feitas incorporamos ao texto a seguinte reflexão:



[...] a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contêm o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando seus inimigos, a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO E HORKHEIMER, 2006, p.13).

Dentro dessa lógica perpetrada pelo mundo burguês os mais aptos, ou seja, os mais adaptados a esse modo de ser e estar na sociedade capitalista, são considerados ajustados para viverem a dinâmica da escola e também as mudanças no mundo do trabalho.

[...] 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. (COSTA, 2007, p.21).

Ao defender que a educação não se volte exclusivamente para questão da adaptação, Costa (2007) ratifica a importância política da formação dos sujeitos no sentido de pensar a escola como local de formação de seres críticos, pensantes, capazes de se contraporem à manipulação e subordinação impostas pela sociedade.

Apoiando-nos nesse pensamento inferimos que na contemporaneidade as experiências formativas, sejam estas na escola ou em outras instâncias não formais, têm sido cada vez mais desconectadas da realidade, a formação que tem sido possibilitada aos sujeitos cada vez mais rarefaz a aptidão à experiência. Nesta medida, os indivíduos não são capazes de fazer experiências intelectuais, de questionar, relativizar ideias e conceitos, problematizar a teoria contextualizando-a, com a prática, não fazem associação entre a escola e o seu próprio eu. Por conseguinte, não conseguem ter a compreensão que fazer experiências intelectuais é o mesmo que fazer uma reflexão profunda sobre o mundo atual, sobre as condições de vida, sobre as desigualdades sociais e sobre o papel da educação e da escola como instância formativa. Em consonância com essa afirmação apresentamos a seguinte proposição:

[...] 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 (ADORNO, 2012, p. 151).

Ao propor que a educação possibilite aos sujeitos o desenvolvimento de consciências livres e pensantes, Adorno (2012) ressalta a importância da educação para a emancipação.

Entretanto, mesmo afirmando essa insígnia, o autor nos alerta que este conceito de conscientização e emancipação é apreendido de um modo excessivamente estreito e reducionista. O apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, da adaptação do indivíduo a uma dada realidade.

[...] se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria formação profissional, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não emancipadas (idem, p.180).

Ou seja, a educação, a formação, nestes termos, tem contribuído para a subordinação, alienação e uniformização do pensamento, condição inerente à conjuntura estrutural na qual a sociedade capitalista vem se baseando. Portanto, a educação, nessa conjuntura, tem priorizado a “produção” de indivíduos desencorajados a fazer experiências intelectuais, inaptos a fazer inferências sobre a sociedade e a formação em tempos de incertezas e mudanças objetivadas pelo mundo do trabalho. Para Adorno (2012) o conhecimento, tal como é concebido na sociedade moderna, tem dado preferência àquilo que ele chama de “consciência coisificada”.

Valendo-nos dessas considerações, cabe-nos a constatação de que as instâncias de educação formal têm se contraposto à formação para a emancipação. Neste sentido, ficamos, pois, com as seguintes interrogações: quais as possibilidades de educação para a conscientização e o pensamento autônomo na atual conjuntura dessa sociedade capitalista? A escola pode ser um espaço de resistência e transformação social? Questionamo-nos acerca dos fins educativos das instituições escolares, pois temos a compreensão que esta não tem cumprido seu papel de formar sujeitos conscientes e emancipados:

[...] uma instituição escolar diferenciada em que a amplitude das ofertas produz as motivações de aprendizado correspondentes, em que não ocorre a seleção conforme falsos conceitos de talento, mas sim uma promoção nos termos da superação dos obstáculos sociais correspondentes por meio de uma educação compensatória e assim por diante e, por esta via, poderíamos esclarecer, por assim dizer, determinados pressupostos básicos para a emancipação, e na formação profissional seriam feitas coisas semelhantes. Permanece a questão da possibilidade de, mesmo ocorrendo tudo isto, aquele que por esta via se torna esclarecido, criticamente consciente, ainda permanecer teleguiado de uma determinada maneira em seu comportamento, não sendo, em sua aparente emancipação, autônomo no sentido que se imaginava nos primórdios da ilustração (BECKER apud ADORNO 2012, p.184).

Em consonância com a análise feita, constatamos que a educação tem se furtado de cumprir seu papel de instância crítica da sociedade e, por conseguinte, das condições sociais de determinados grupos minoritários. A educação tal como é concebida na sociedade

capitalista, tem contribuído muito pouco para pensarmos a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum/regular e também na sociedade. É interessante nos atentarmos que o homem fruto da sociedade moderna em suma seria contrário à diferença. No texto Teoria da Semicultura, Adorno (1996) nos apresenta a sua visão sobre a sociedade e a crise da educação:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes às reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori (idem, p. 388).

Esta proposição é reafirmada nas palavras de Costa (2007). Para a autora a educação nos moldes como vem se estruturando contribui de forma negativa para formação dos professores: estes, ao invés de pensar a educação na perspectiva do “reconhecimento da diferença como inerente a cada indivíduo”, reforçam o preconceito aos que não se enquadram no ideal de estudante pensado, idealizado pela escola e também pela sociedade. (COSTA, 2007, p. 134). Portanto, o que Costa defende é que a educação deveria ser pautada no reconhecimento e valorização das subjetividades e peculiaridades de cada sujeito, ou seja, ressalta-se a importância da educação para experiência e valorização das individualidades. Em outras palavras, a educação deveria possibilitar aos sujeitos uma leitura de mundo plural e diverso.

Ao examinarmos a conduta assumida pela escola pública, e também por parte de alguns professores da Educação Básica, percebemos que o ensino e a formação levam em consideração, prioritariamente, as demandas de formação da sociedade de classes, que prioriza sujeitos adaptados às constantes mudanças no mundo do trabalho.

Nesses termos, os conteúdos, as disciplinas e o sistema organizacional da escola não fazem conexão, relação com a realidade que a cerca, tampouco levam em consideração os interesses e a cultura de seus estudantes. Os professores dentro dessa estrutura de ensino reproduzem a lógica do sistema dominante. Os efeitos negativos dessa educação podem ser

comprovados pelo desinteresse dos estudantes pela escola e também na agonia dos professores que não conseguem compreender porque os seus estudantes não aprendem os conteúdos de ensino. Essa situação torna-se ainda mais difícil quando os professores não problematizam que o “fracasso escolar” pode ter como principal causa a estrutura da sociedade de classes que subjuga e exclui os que não se adequam ao modelo imposto pela lógica capitalista.

Por essas razões expostas, temos a compreensão de que a pedagogia sozinha não conseguirá resolver os problemas de formação dos professores, tampouco dos estudantes. As reformas educacionais, como já explicado por Adorno (1996), são medidas pontuais que não trazem mudanças substanciais para a escola. Existe uma pressão extrapedagógica por todos os lados e que se refere à cultura de massas e a indústria do consumo. Portanto, enquanto não mudarem as condições de existência material dos homens no mundo moderno, continuará a existir uma distância entre propostas educacionais bem intencionadas e a possibilidade de mudança da educação pública.

Constatamos que, enquanto mecanismo de adaptação ao sistema organizacional da sociedade de classe, a educação não tem contribuído para pensarmos a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular. Ao contrário, a escola tem se constituído como um espaço de manutenção do “status quo”. Dentro desse contexto, a pessoa com deficiência encontra-se em desvantagem em comparação com os demais estudantes por não se adaptarem às exigências de formação determinada pelo sistema de ensino. Os professores, ao se defrontarem com essa realidade, inclusão escolar, jugam-se incapazes de ensinar por não terem a compreensão que cada sujeito é único e por esse motivo tem ritmos de aprendizagem e interesses diferentes.

Julgamos ser fundamental para formação dos professores a autorreflexão crítica para sua autonomia e emancipação. Conjecturamos como primordial, os professores serem apoiados a enfrentarem os limites pedagógicos que obstaculizam a inclusão desses estudantes nas escolas públicas. É importante que os professores tenham momentos para debater suas experiências de formação com os outros professores acerca das dificuldades enfrentadas no dia a dia da sala de aula com seus estudantes.

Fazendo uma análise com a realidade brasileira, afirmamos que há um consenso no meio educacional da necessidade de ser ter professores capazes de elaborarem práticas pedagógicas com base na sua própria reflexão. No entanto, vivemos atualmente em um

contexto escolar onde os professores se veem enrijecidos pelas amarras estruturantes do sistema educacional, que não permitem estruturas de ensino reelaboradas, questionadas em seus fins.

Adorno (2012) nos esclarece que propostas educacionais construídas no plano de uma democracia formal, como estão sendo elaboradas na sociedade moderna, não correspondem de fato à possibilidade de formar sujeitos capazes de conjecturar sobre o sistema social vigente e sobre o papel da educação. As propostas educacionais, conforme são apresentadas, permanecem como propostas coletivo-reacionárias e se relacionam a um conformismo onipresente em relação a um realismo supervalorizado que se impõe à sociedade e leva os indivíduos a um processo de adaptação ao existente.

As políticas de formação de professores seguem essa mesma linha de raciocínio, ultrajadas de modernizantes, seguem princípios relacionados às demandas do mercado econômico, que priorizam os sujeitos ajustados às condições de trabalho, sobretudo nos últimos anos.

[...] fica clara a intenção do sistema em se servir do processo educativo para perpetuar a ideologia avassaladora que se fixa em seus ideais, atendendo assim à demanda de mercado posta no sistema neoliberal (DAMASCENO, 2006, p. 47).

A educação, a formação que tem sido possível aos professores e aos estudantes na contemporaneidade, tem aniquilado a possibilidade desses sujeitos de se distanciarem de padrões pré-determinados pela sociedade de classes. É possível afirmar a existência de elementos de barbárie na própria forma de conceber a educação, e essa proposição pode ser exemplificada por situações regressivas e opressoras presentes na concepção de modelo ideal idealizado pela educação.

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 (ADORNO 2012, p.141).

Interrogamo-nos, no sentido de problematizarmos sobre os desafios postos à educação, nesta sociedade, visto que a educação tem contribuído mais para manutenção do estágio de “heteronomia” do que para mudança e conseqüentemente emancipação do pensamento. Em Adorno (2012) temos que “heteronomia” é o momento autoritário no qual forças externas orientam e decidem sobre a educação dos outros.

Fazendo referência à Educação Básica brasileira e ao conceito de educação pública formal e universal previstos nos textos legais, percebemos que o conceito de formação e cidadão é conjecturado a partir da participação dos sujeitos na dinâmica social vigente e também de seu ingresso no mundo do trabalho. 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 forjado pela sociedade moderna.

[...] é preciso lembrar que hoje --- e isto é bom --- 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. (ADORNO, 2012, p.146).

Com a massificação da educação pública veio a necessidade de reformular a educação. Nesse aspecto, a questão central que se descortina, coaduna-se com o pressuposto de adaptação primado pela sociedade administrada, na qual os homens se orientam a fim de se ajustarem à situação social existente.

[...] 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 (ADORNO, 2012, p. 43)

Aprofundando o pensamento em destaque, consideramos que a questão que se desvela consiste em debatermos a alienação imposta por esse sistema mercantil, que tem desobrigado as instituições de ensino público a promoverem uma formação com apelo ao esclarecimento da consciência verdadeira.

A finalidade exclusiva da sociedade capitalista é formar indivíduos aptos a se ajustarem a sua dinâmica. Dentro dessa perspectiva as instituições públicas e privadas ajudam a cumprir esse papel. A formação nestas instituições se baseia em critérios de ajustamento e adequação ao mercado de trabalho. Dentro desse “modelo” de educação as pessoas com deficiência são excluídas simplesmente por não se ajustarem a essa lógica produtivista de resultados. Portanto, é fundamental fazermos uma análise crítica da ideia de formação humana preconizada pela educação e pelos processos reformistas voltados para a formação de homem contextualizado na sociedade moderna.

A educação pública nesse contexto social tem contribuído para massificação da 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 cultural.

A realidade é sempre simultaneamente uma comprovação da realidade, e segundo Adorno (2012) envolve continuamente um movimento de adaptação dos sujeitos ao sistema de organização do mundo que se converteu imediatamente em sua própria ideologia.

[...] 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 (idem, p.23).

Frente ao exposto, torna-se urgente colocarmos em evidência a importância da educação para a contradição. Na perspectiva Adorniana (2012) a educação na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento do conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Mediante a emergência do debate sobre educação nos defrontamos com a realidade excludente imposta às pessoas com deficiência.

Dentro desse contexto interrogamo-nos sobre quais as possibilidades de alterar os pressupostos objetivos e sociais impostos pela sociedade capitalista, classista e elitista que permite situações de desrespeito com o humano tendo como prerrogativa a condição de desvantagem que as pessoas com deficiência têm em comparação com outros sujeitos sem deficiência. Na contramão dessa lógica excludente e defrontando-se com essa realidade encontram-se os movimentos sociais nacionais e internacionais que defendem os direitos das pessoas com deficiência, e, sobretudo, o direito à educação como mecanismo indispensável para se repensar a sociedade, seus valores sobre a condição humana, justiça social, equidade de direitos, alteridade e democratização.

Para Adorno (2012) a realidade atual não cumpre a promessa de autonomia, enfim, a promessa de felicidade que o conceito de democracia elaborado na sociedade capitalista afinal assegura, as pessoas tornam-se indiferentes frente à democracia quando não passam a questioná-la, ou até mesmo refutá-la. Nota-se que a democracia imposta pela sociedade moderna não cumpriu a promessa de um mundo próspero e justo para todos. Sendo assim, quando pensamos em educação e democracia objetivamo-la na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade. Dentro dessa lógica, o conceito de democracia só pode ser concretizado quando for possível a educação, a escola que inclua a todos:

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 (COSTA, 2005, p. 91).

Percebe-se que a perspectiva da educação inclusiva se apresenta como possibilidade emancipatória para se pensar a constituição de uma sociedade mais justa e democrática para todos, uma vez que essa lógica aponta para inserção e permanência de diferentes grupos sociais na escola, e também em todos os espaços da sociedade, o que contribui para convivência entre diferentes subjetividades e o reconhecimento da diversidade como parte constitutiva da humanidade. Temos clareza que essa mudança de perspectiva pela educação inclusiva não está dissociada da formação humana perspectivada pela Teoria Crítica.

Em consonância com o crescente movimento mundial pela educação inclusiva, o Brasil vem se organizando a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Os pressupostos observados na Constituição (1988) tinham como objetivos precípuos promover o bem estar de todos, independentemente de sua origem social, raça, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

[...] 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, à 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 (DAMASCENO, 2006, p.64).

A afirmativa em destaque nos instiga a considerar que, se por um lado a Constituição (1988) nos proporcionou a discussão sobre os direitos das referidas minorias, dentre elas as pessoas com deficiência, a repercussão dessa política na escola brasileira não foi consentânea com os princípios orientadores expressos na referida Lei. Comprovamos tal assertiva ressaltando que existiu uma distância entre o previsto em Lei, e o observado na educação brasileira nesse momento. A título de exemplo, citamos os seguintes artigos contidos na Constituição Federal: Art. 208, III; Art. 227, § Iº, 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 à 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 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.

Essa afirmativa é comprovada através dos estudos de Glat (2003). Para a autora, quando a Constituição Federal de (1988) permitiu que o atendimento educacional



especializado ocorresse preferencialmente na rede regular de ensino, permitiu-se que se criasse uma “identidade entre necessidade especial e Educação especial” (idem, p. 6) e essa leitura propiciou nesse momento que a educação das pessoas com deficiência fosse de “responsabilidade primeira ou única da área de Educação Especial ou dos apoios especializados” (ibidem, p.6). É possível conjecturarmos a partir dessa análise que em função das condições específicas demandadas pelos estudantes público-alvo da educação especial a educação para esse público ocorreu de forma distinta dos outros estudantes, considerados “normais” reforçando assim o preconceito e a dualidade da educação brasileira.

Essas contradições, que marcaram o processo de construção e divulgação dos dispositivos legais, referente à educação das pessoas com deficiência contidos nos Art. 208 e 227/da Constituição Federal “atestam que, ao lado da evidente – ainda que insuficiente – ampliação da presença dessas pessoas nas escolas e da presença do próprio tema nas políticas educacionais, permanece muito das marcas tradicionais das polarizações entre o educacional e o assistencial, o segregado e o não segregado” (GLAT, 2003, p. 7).

Assim, mesmo reconhecendo que a garantia na Carta Magna tenha sido importante, no sentido de se propor novos rumos para educação especial à medida que garantiu o direito a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública comum/regular, esses dispositivos não foram suficientes para mudar a realidade naquele momento na escola brasileira, considerando as diferentes realidades regionais, geográficas, políticas e sociais do nosso país.

As considerações feitas por Glat (2003) nos revelam que é preciso trazer para o debate que no processo de elaboração das políticas públicas entram em jogo variadas intenções e disputas que influenciam o processo político, não raro desviando as proposições iniciais que levaram à elaboração dos textos legais (MAINARDES, 2006).

No campo das ações onde a política é efetivada, na escola, esta fica sujeita à interpretação e recriação dos professores, entre outros agentes da escola, e essas ações produzem “efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (idem, p.51).

Para Adorno (2012) essas situações observadas, nas políticas reformistas, nas escolas, nas atitudes dos professores, permitem ainda a exclusão desses estudantes na escola pública:

[...] é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até as discussões acerca da educação política e outras questões semelhantes (idem, p.181).

Aprofundando a análise, ponderamos que na sociedade moderna o grande problema que se apresenta é os indivíduos se emanciparem. “A consciência de todos em relação a essa questão poderia resultar em uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um esclarecimento” que acarretaria na consciência verdadeira (ibidem, p.183). No entanto, os indivíduos preferem adotar atitudes reacionárias quando não se servem de seu próprio entendimento para fazer reflexões sobre a sociedade, sobre as desigualdades de oportunidades aos direitos sociais, entre outras questões referentes a um Estado de direito previsto na Carta Magna.

Feita essa reflexão, afirmamos que, mesmo observando essa situação de exclusão ainda vivenciada por esses estudantes nesse período, é importante destacar que a legitimação da inclusão escolar na escola comum/regular como um direito na nossa Constituição Federal de (1988) propiciou as bases para se pensar a redemocratização da escola brasileira. Esta Constituição foi um importante marco teórico e organizacional para a educação brasileira. Tal assertiva pode se comprovar nas décadas posteriores à Lei.

E para ilustrarmos tal afirmativa, trazemos os dados mais recentes do censo escolar de 2012 referentes à matrícula da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino que comprovam um crescimento nas matrículas dos estudantes público alvo da educação especial na Educação Básica. O número de estudantes matriculados nas classes regulares passou de 752.305 em 2011 para 820.433 em 2012, ou seja, houve um aumento de 9% no número de matrícula. Ressalta-se, porém que o aumento da matrícula, tal como aqui apresentado, não significa necessariamente que aos estudantes público-alvo da educação especial está sendo garantido, além do acesso a escola comum/regular, o acesso a educação, aqui compreendidos como oportunidades para ter as suas necessidades de aprendizagem plenamente atendidas.

É importante frisarmos que os dispositivos legais por si só não promovem a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública, não negando a sua importância para a garantia dos direitos para esses estudantes. Portanto, reconhecemos que:

[...] embora exerçam papel de importância ímpar. Eles fundamentam o processo, entretanto, não promovem a efetividade da inclusão. Entendo que a falta de aproximação do diálogo entre as esferas legislativa e executiva, representados pelos juristas e professores, respectivamente, acaba por dificultar o processo inclusivo uma vez que a não audiência desses, que são os verdadeiros promotores da inclusão escolar, qual seja, toda equipe pedagógica presente nesse espaço formador (professores, diretores, supervisores, pedagogos, dentre outros atores sociais da escola), acaba por derivar na edição de leis que muito se distanciam das possibilidades factuais da escola (DAMASCENO, 2006, p. 76).

Inferimos que as interpretações equivocadas da Lei por parte dos professores, gestores, dentre outros agentes da escola acabam por dificultar a compreensão do processo inclusivo dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum/regular. Com isso, mesmo sendo garantido a presença desses estudantes na Educação básica, não podemos nos furtar a observar que a matrícula não garante a permanência e promoção com sucesso escolar por parte desses estudantes na escola pública comum/regular.

Vale ressaltarmos que a nossa Constituição Federal é explícita em vários artigos e incisos, quanto à legitimação da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública comum/regular, o que se coaduna com a concepção de educação inclusiva. Essa proposição pode ser afirmada através dos dispositivos que “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” (FÁVERO, 2004, p. 77). Baseado nesta declaração é possível afirmarmos que:

[...] não há alternativa se não a de tornar os espaços escolares acolhedores, mesmo a diferentes níveis intelectuais, até porque nenhum aprende em tempo e forma idênticos a de outros colegas de turma. É preciso que se enfrente o “pré-conceito” de que, se a pessoa não conseguir aprender os conteúdos escolares, conforme o padrão esperado pela escola para os alunos em geral, não pode permanecer na mesma sala de aula (idem, p.77).

Portanto, compreendemos que a escola inclusiva é o espaço da convivência, da diversidade, do respeito, da alteridade, lugar da aprendizagem e da construção do conhecimento. É o espaço de convivência e aceitação mútua das diferenças humanas, lugar da emancipação e espaço privilegiado para se repensar os valores da sociedade sobre a condição de vida dos sujeitos no mundo moderno.

No entanto, mesmo tendo clareza da importância da educação inclusiva quando se trata da inclusão das pessoas com deficiência na escola pública, a discussão se resume à socialização, como se só isso fosse o suficiente para tornar a escola inclusiva, ter no mesmo espaço pessoas com deficiência e sem deficiência convivendo.

Para Damasceno (2006) a convivência, somente, da maneira como está posta “– física – entre estudantes com e sem deficiência, se distancia muito da inclusão escolar” (idem, p. 79). E nisto reside à crítica deste estudo. É necessário que a escola seja acolhedora para todos, professores e estudantes. É fundamental que a escola seja um espaço de valorização da diferença e lugar de aprendizagem e emancipação do livre pensar autônomo para todos, independentemente de terem ou não deficiência.

**Tabela 1-Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil - 2007-2012**

Ano	Total	Classes especiais e escolas exclusivas						Classes comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
Δ%2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: MEC/Inep/Deep/2012

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Reconhecemos que as atuais políticas públicas têm avançado no que concerne à matrícula desses estudantes na escola regular. Entretanto, é necessário frisarmos que a efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente das políticas públicas em âmbito federal. Quando discutimos a inclusão escolar temos a compreensão que estamos debatendo a democratização social, porque não podemos pensar uma sociedade democrática e justa quando uma parcela dela, as minorias, sobretudo as pessoas com deficiência, não compartilham dos mesmos direitos que os outros cidadãos. Diante disso:

[...] a educação encontra-se diante de um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que, dependendo de como sejam vistas pela

instituição educacional e seu entorno, podem nos colocar em situações de desvantagem (SANTOS, 2003, p. 79).

Avançando na análise pontuamos que:

[...] na verdade, a inclusão escolar não é um processo em si mesmo, dissociado de outros, igualmente sociais. Para analisá-la, precisamos considerar os mecanismos excludentes que estão presentes na sociedade, segundo seus preconceitos e/ou o modelo de desenvolvimento econômico vigente no país (CARVALHO, 2003, p. 96).

Assim não devemos nos contentar em identificar as possíveis causas que geram a exclusão na sociedade e também na escola, pois temos a compreensão que é nesta mesma sociedade excludente que devemos lutar pela garantia e efetivação dos direitos sociais a todos os cidadãos, sejam eles com ou sem deficiência.

**Tabela 2- Distribuição de Matrícula da Educação Especial na Rede Privada e Rede Pública – Brasil – 2012**

Dependência Administrativa	Etapas e Modalidades											
	Total	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental Regular			Ensino Médio Regular	Educação de Jovens e Adultos		Educação Profissional	Educação Especial	
				Total	Anos Iniciais	Anos Finais		Fundamental	Médio		Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
Total	50.545.050	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	2.561.013	1.345.864	1.063.655	199.656	620.777
Federal	276.436	1.245	1.309	24.704	7.164	17.540	126.723	1.299	14.579	105.828	749	1.155
Estadual	18.721.916	6.433	51.392	9.083.704	2.610.030	6.473.674	7.111.741	916.198	1.200.061	330.174	22.213	205.227
Municipal	23.224.479	1.603.376	3.526.373	16.323.158	10.916.770	5.406.388	72.225	1.600.720	43.047	20.317	35.263	377.237
Privada	8.322.219	929.737	1.175.647	4.270.932	2.482.066	1.788.866	1.066.163	42.796	88.177	607.336	141.431	37.158

Fonte: MEC/Inep/Deep<sup>3</sup>/2012

<sup>3</sup>1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo pode ter mais de uma matrícula.

3) Ensino Fundamental: inclui matrículas de turmas do ensino fundamental de 8 a 9 anos.

4) Ensino Médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio/magistério.

5) Educação especial: inclui matrículas de escolas especializadas e/ou classes especiais do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

7) Educação profissional: não inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

O que percebemos nos dados da tabela 2 é que em 2012 estão matriculados, na educação especial, rede privada, um total de 178.859 alunos. Considerando esse montante é possível verificarmos que 141.431 estão matriculados nas escolas especiais e escolas exclusivas. O excedente 37.158 estão incluídos nas classes comuns. Esses dados refletem a concepção de educação presente nas instituições privadas que se configura como excludente. Nessa perspectiva de educação os estudantes com deficiência que não conseguem acompanhar os conteúdos do ensino regular têm como alternativa única as escolas especiais.

[...] acreditamos que esta triste realidade seja consequência de características excludentes e separatistas que são marcantes em nossa sociedade. A formação econômico-social brasileira exige e cultua a produtividade, a eficiência e a competição. Sob esse aspecto, como é visto o indivíduo que traz o estigma da deficiência, ou seja, da não eficiência? Parece-nos evidente que o problema recai sobre a visão que a sociedade ainda tem a respeito dos portadores de deficiência: a valorização de sua não eficiência (GOFFREDO, 2001, p. 4).

Fazendo uma reflexão sobre os efeitos dessa concepção de educação priorizada pelas instituições de ensino privado chegamos à conclusão que esta tem:

[...] contribuído muito mais para a manutenção do processo de segregação do diferente, do que para a democratização do ensino, cujo caminho não pode se pautar na divisão abstrata entre os que, em si, têm condições de frequentar a escola regular e os que, por características intrínsecas, devem ser encaminhados a processos especiais de ensino” (BUENO *apud* COSTA, 2005, p. 74).

Para Damasceno (2006) a escola especial acaba por se:

[...] constituir em refúgio para os que não são tolerados, os anormais, os diferentes. O agora desgastado argumento que tenta justificar a sua existência, o de que a escola especial existiria para atender aos casos de deficiência múltipla e outros com grande comprometimento dos estudantes, acaba por se tornar o mote para a sobrevivência dessa instância que reafirma a exclusão (idem, p. 88).

Ao analisarmos a rede pública, levando em consideração a esfera municipal, estadual e federal, podemos verificar um contingente considerável de estudantes matriculados nessas instituições, que totaliza 641.844 alunos. Destacamos que 58.225 estudantes matriculados na rede municipal, estadual e federal frequentam as classes especiais e escolas exclusivas. O restante dos alunos, 583.619 (91%) está matriculado nas classes comuns. Ao analisarmos a rede privada e pública de maneira separada, percebermos o aumento de matrícula dos alunos nas classes comuns em maior quantitativo na rede pública, como demonstram os dados apresentados. O aumento observado das matrículas na modalidade de educação especial nas redes públicas de ensino pode ser explicado pela pressão social que reivindicou a educação para todos como um direito inalienável a todos os cidadãos. Nesse processo de

redemocratização da escola brasileira, as políticas públicas exerceram papel importante ao garantir a matrícula desses estudantes nas escolas comuns/regulares.

A tabela a seguir nos permite uma melhor interpretação e compreensão, no que se refere aos indicadores apresentados na tabela citada em relação ao número de matrículas nas classes especiais e escolas exclusivas e nas classes comuns (sala comum) das redes privadas e públicas de ensino no Brasil.

**Tabela 3- Número de Matrículas na Educação Especial por Rede de Ensino-Brasil – 2007 – 2012**

Rede	Ano	Matrículas na Educação Especial		
		Total	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
	2011	163.409	130.798	32.611
	2012	178.589	141.431	37.158
$\Delta\%$ 2011/2012		9,3	8,1	13,9
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236
	2011	588.896	63.084	525.812
	2012	641.844	58.225	583.619
$\Delta\%$ 2011/2012		9,0	-7,7	11,0

Fonte: MEC/Inep/Deep/2012

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

O número absoluto de matrícula na rede privada em 2007, na modalidade de educação especial, classes especiais/escolas exclusivas e classes comuns (alunos incluídos) totalizava 244.325 sendo que 20.213 deste contingente, ou seja, 9% representa o percentual de alunos incluídos nas classes comuns na rede privada. Em 2012 estão matriculados na rede privada, na modalidade de educação especial, classes especiais/ escolas exclusivas e classes comuns (alunos incluídos), um total de 178.859 alunos. Fazendo uma comparação entre 2007 e 2012 é possível constatar uma redução na ordem de 27% no número de matrículas na rede privada. Considerando o montante de 178.859 é possível verificarmos que 37.158, ou seja, 21% estão matriculados nas classes comuns (alunos incluídos) na rede privada, no ano de

2012. O excedente 141.701 estão matriculados nas classes especiais/escolas exclusivas o que representa 79% de estudantes que frequentam esse modalidade de ensino.

Refletindo sobre o atendimento aos estudantes com deficiência na rede privada percebemos a predominância das escolas especiais como modelo de atendimento para esses estudantes. Chegamos a conclusão que

[...] ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à reestruturação da escola regular para o pleno atendimento desses estudantes, o que nos possibilita compreender a razão da maior incidência de estudantes deficientes serem atendidos nas escolas especiais (DAMASCENO, 2006, p. 35).

Na rede pública verificamos em 2007 o número absoluto de matrículas incluindo classes especiais e classes comuns 410.281 alunos. Deste montante estão incluídos nas classes comuns 285.923 o que representa 69%. O restante 124.358 esta nas classes especiais, ou seja, 31%. Em 2012, o número de matrículas nas duas modalidades de educação, classe especial e classe comum é de 641.844 deste contingente 583.619 estão matriculados em classes comuns o que representa em valores percentuais 91%. o excedente 58.225 estão nas classes especiais, isto é 9% permanecem segregados nas escolas exclusivas.

Mesmo considerando-se a objetividade dos percentuais apresentados nos quais podemos observar a redução no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial incluídos na rede privada em comparação ao aumento expressivo das matrículas compulsórias dos estudantes com deficiência incluídos nas instituições públicas nas classes regulares, 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 na escola comum/regular. O aumento das matrículas nas escolas públicas regulares não significa necessariamente que aos públicos-alvo da educação especial estejam sendo oportunizadas chances reais de aprendizado. Esses dados sobre o progresso na educação são escamoteados e isso pode se confirmado:

[...] 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 (CARVALHO *apud* MAIA, 2011, p. 89).

A educação especial vive um momento conturbado. Os 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 essa exposição de motivos pontuamos que é necessário investirmos na formação docente, pois só assim a educação inclusiva será realizável na educação brasileira.

Reiterando-se e não negando o fundamental avanço constatado das matrículas desses estudantes nas escolas públicas, problematizamos que a avaliação das políticas públicas de educação inclusiva não pode ser reduzida apenas ao acesso e permanência desses estudantes na escola regular. É preciso que as escolas proporcionem a estes estudantes situações que viabilizem a sua aprendizagem. Face ao exposto até aqui, pensamos ser fundamental discutirmos a questão da formação de professores, considerando que estes vivenciam enfaticamente as experiências/desafios da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum/regular.

A tabela a seguir apresenta o número de docentes que atuam na Educação Básica. É possível verificarmos que houve avanços na escolarização dos professores nos últimos anos. No período de 2007 até 2012, o número de docentes com formação superior cresceu 10%. Isso significa que em 2007, 1.286.542 professores, ou seja, 68,4% possuíam nível superior.

Em 2012, o contingente de docentes com formação universitária expandiu para 1.636.205; em termos percentuais isso significa um aumento para 78%. Houve um aumento de 350 mil docentes com formação superior. Neste mesmo período 2007-2012 é possível analisarmos o ingresso de 250 mil docentes na Educação Básica.

O número de profissionais de ensino que ingressaram na Educação Básica é inferior aos que possuem Educação Superior. Os indicadores revelam a busca de formação universitária pelos professores que já atuam na Educação Básica. A formação de professores em outros níveis de ensino do magistério diminui a cada censo escolar. Já a proporção de docentes com nível médio sem magistério permanece inalterada.

**Tabela 4 - Número de Docentes Atuando na Educação Básica e Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2012**

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: MEC/Inep/Deep/2012

Mesmo reconhecendo o inegável avanço no que concerne ao aumento da escolaridade dos professores da Educação Básica, não é possível identificarmos, com os dados disponibilizados pelo censo escolar, se os professores possuem formação específica para atuar com os estudantes público-alvo da educação especial na rede regular. Esses dados foram negligenciados e/ou mimetizados pelo Ministério da Educação (MEC). Fica-nos a indagação: como pensar em escolas inclusivas se não formamos professores para atuarem com a diversidade humana?

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 (DAMASCENO, 2006, p.40).

A escassez de dados a respeito da formação docente para atuar na escola comum/regular com alunos público-alvo da educação especial nos instiga na discussão, considerando que são recentes as experiências de inclusão escolar no Brasil.

Com base nas problematizações dissertadas e tendo como *lócus* privilegiado para análise dos impactos das políticas públicas de educação especial a escola comum/regular, tratamos de situar como está sendo contextualizado o processo de inclusão do público-alvo da educação especial no contexto da escola pública a partir das experiências de formação dos professores em consonância com o processo de inclusão das pessoas com deficiência no município de Nova Iguaçu/RJ. A presente pesquisa problematiza as Políticas de formação de professores para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais do município. A seguir, destacaremos as questões de estudo sobre a rede municipal de educação de Nova Iguaçu/RJ:

1. As políticas públicas, no que se refere à formação de professores e sua atuação no espaço da escola pública, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes público-alvo da educação especial, têm dado suporte aos docentes para atuar na/para diversidade humana?
2. Qual o entendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por parte dos professores, oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), no suporte à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na escola pública?
3. Há relação entre a formação docente e o tipo de apoio que tem sido realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) à escolarização de estudantes público-alvo da educação especial? Qual(is)?
4. Quais experiências há/são vividas entre o professor da sala de aula e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs)? Qual o entendimento desses professores acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial?

Levando-se em consideração as questões propostas, a análise das ações em âmbito municipal nos permitirá compreender o micropolítico, como recorte temporal de uma realidade posta, em cujo espaço se encontra instituída a dimensão macropolítica das políticas públicas com orientação inclusiva. A aproximação entre o micropolítico e o macropolítico, torna possível o cotejamento entre o instituído e o instituinte. Assim sendo, temos como objetivos deste estudo:

1. 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 em Nova Iguaçu;
2. Avaliar as concepções sobre formação das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da coordenadora da modalidade em relação à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública comum/regular no Município de Nova Iguaçu/RJ;

Tendo como prioridade a problematização das Políticas públicas de educação com orientação inclusiva em articulação com a formação de professores que atuam e/ou irão atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública do município de Nova Iguaçu/RJ, esta pesquisa poderá contribuir, com base na socialização das experiências dos professores, com a ampliação/produção do conhecimento sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, 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 I - TRAMAS HISTÓRICO - POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À INCLUSÃO ESCOLAR**

Adorno nos convida a pensarmos a escola no passado, uma vez que, sob tal perspectiva, seremos capazes de reconhecer e problematizar as tessituras histórico-políticas que constituíram ao longo de diferentes épocas a cultura da dominação, subordinação e segregação das minorias aos direitos sociais. Remetendo-nos à consideração feita por Adorno (2012), provocamos a reflexão ao afirmarmos que enquanto não nos confrontarmos com o passado para problematizá-lo, não conseguiremos no presente superar as contradições existentes na sociedade de classe.

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 (idem, p. 29).

Partindo da compreensão de que no passado podemos encontrar subsídios para explicarmos situações observadas no presente, tecemos algumas considerações relativas a esse contexto para pontuarmos que a alienação da memória no homem obstaculiza seu esclarecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento de consciências críticas capazes de resistirem às causas que geram ainda no presente situações de exclusão das pessoas com deficiência na sociedade de classe.

Para Adorno (2012) quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação do existente, a exclusão de algumas minorias aos direitos sociais, esta mentalidade obstinada dos que nada querem ouvir a respeito desse assunto encontra-se em conformidade com uma vigorosa tendência histórica, desaparecimento da consciência verdadeira.

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 (idem, p. 29).

Damasceno (2010) considera tal discussão necessária para compreendermos os processos históricos, políticos e sociais que permitiram no passado a segregação das pessoas com deficiência. Essa inflexão ao passado nos permite elaborar o contexto político das situações de exclusão para as pessoas com deficiência.

[...] as causas que permitiram a segregação na escola, tão presentes nas tramas históricas-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 (idem, p.52).

Não nos restam dúvidas que o regaste do passado, numa perspectiva crítica, nos possibilitará esclarecimentos com vistas ao enfrentamento e superação dos fatores reprodutores da barbárie e regressão, presentes na escola ainda hoje. Esse debate é inadiável para caracterização do contexto político e social em que se constrói a possibilidade na atualidade da democratização da escola brasileira na perspectiva da educação inclusiva.

A problemática deste estudo vincula-se à formação de professores considerando que esses protagonistas podem contribuir para a (re)organização da escola democrática. Diante de tal direcionamento, faz-se necessário o entendimento dos embates histórico-políticos que culminaram nesse momento de possibilidades políticas para efetivação da escola para todos.

Conjecturar sobre as tessituras históricas da educação especial, centradas nas tramas políticas, nos permite compreender questões como: o que se compreendia por educação especial e quais as suas possibilidades políticas no momento de seu surgimento? Tivemos avanços nas discussões sobre a dualidade da escola especial *versus* escola regular? Na contemporaneidade, conseguimos superar tal questão? As atuais políticas públicas com ênfase na educação inclusiva constituem avanços no que se refere à inclusão e permanência das pessoas com deficiência na escola pública comum/regular? Na atualidade, as políticas com orientação inclusiva têm contribuído para superação da exclusão do público-alvo da educação especial na escola pública? Em termos de efetivação dessas políticas nas escolas, quais as suas possibilidades de realização, no sentido de tornar as práticas pedagógicas dos professores inclusivas?

A discussão desse capítulo consistirá na construção histórico-política da educação especial, com vistas à caracterização do contexto em que se descortina na contemporaneidade

a possibilidade de democratização da escola, com base na formação humana, questão central neste estudo.

Ao conjecturar sobre a educação especial presente no Brasil, no século XIX, que tinha como premência a segregação, podemos, assim como afirmado por Adorno (2012), elaborar o passado, nos projetando para uma concepção de educação democrática, justa e plural, portanto para todos, bases da educação inclusiva.

Colocando mais uma vez em evidência o pensamento de Adorno (2012) temos que: “O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça” (idem, p.29).

Conclui-se que 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 da escola pública brasileira.

### **1.1 RESTROPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DAS PRIMEIRAS INICIATIVAS DE ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS À INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

O direito à educação é uma conquista recente para as pessoas com deficiência em nossa sociedade, visto que ao longo da história esses direitos foram negligenciados e mesmo negados a essas pessoas.

A histórica da educação brasileira “mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade” (JANNUZZI, 2004, p.1). No Brasil, enquanto pode a elite enviou seus filhos para estudar na França ou Portugal.

A educação, alfabetização, quando se tornou “fator condicionante de votos ou requisito para ideologização como garantia do poder por parte da elite dominante, ampliou-se o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo”, dentre eles as pessoas com deficiência. (idem, p. 1). A educação popular, portanto, “foi sendo concedida à medida que ela se tornou necessária para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturam movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito de todos os cidadãos” (ibidem, p.1). Esse modelo de interpretação de nossa história

educacional fornece subsídios para nós compreendermos a história da educação especial no Brasil com avanços e retrocessos no que concerne ao direito das pessoas com deficiência terem acesso à escola pública comum/regular.

Fazendo um breve resgate na história, temos que os primeiros movimentos voltados ao atendimento educacional para as pessoas com deficiência surgiram inicialmente na Europa. Segundo Mazzotta (2011) as noções a respeito da deficiência, até o século XVIII, eram basicamente ligadas ao ocultismo e misticismo, não havendo nenhuma base científica para o desenvolvimento de noções realísticas.

O conceito de diferenças individuais não era compreendido, tampouco eram avaliadas as subjetividades de cada sujeito e isso “levou a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população” (MAZZOTTA, 2011, p 17). A própria religião, ao colocar o homem como a imagem de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana, e do ser humano fisicamente e mentalmente. As pessoas com deficiência, não sendo parecidas com essa concepção de homem estavam sujeitas à marginalização, sendo elas colocadas à margem da sociedade.

Somente quando o clima social, na Europa, influenciado pela Revolução Industrial, no século XVIII, apresentou as condições favoráveis para a mudança de concepção a respeito da deficiência

[...] é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram-se como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência (MAZZOTTA, 2011, p.17).

Os primeiros movimentos pelo atendimento aos chamados “deficientes”, embora em nenhum momento da história tenha sido obra de um só homem, foram organizados por líderes desse movimento de atenção a educação para as pessoas com deficiência.

Mazzotta (2011) em uma investigação detalhada sobre os primeiros atendimentos dispensados as pessoas com deficiência ressalta que a primeira instituição especializada para a educação dos “surdos-mudos” foi fundada pelo abade Eppée em 1770, em Paris. No atendimento aos deficientes da visão, deve ser destacado o papel de Valentin Haüy, que fundou em Paris, no ano de 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos.

No começo do século XIX, iniciou-se o atendimento educacional aos “deficientes mentais”. O médico Jean Marc Itard foi o principal expoente na atenção dispensada às pessoas



com “retardo mental”. Inspirados no modelo europeu, os Estados Unidos, criaram instituições para o atendimento educacional para esse grupo de pessoas. É importante frisar que todas essas medidas para o atendimento educacional para as pessoas com deficiência se deram em instituições segregativas.

Feita essa consideração pontuamos que no Brasil, no início século XIX, foram organizados serviços de atendimento a cegos, surdos, “deficientes mentais” e “deficientes físicos”. A estrutura de atendimento educacional brasileiro baseou-se em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos.

A educação especial no Brasil não se constituiu a partir das características sociais e culturais da população brasileira, ao contrário, desconsiderou a nossa trajetória social e reafirmou a educação tendo como “modelo” a realidade educacional e social europeia e norte-americana. Tais evidências podem ser comprovadas ao observarmos a trajetória histórica da educação especial em nosso país.

Durante um século, no Brasil, segundo Mazzotta (2011), tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares, refletindo “o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência” (idem, p. 27). A criação de instituições especializadas, baseado no modelo segregativo europeu, delineou a organização de atendimento para esse grupo social. Essas experiências de atendimento voltado para esse grupo social marcaram a organização da educação especial no Brasil. Ressaltamos que enquanto era possível e conveniente,

[...] os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde, a defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias (JANNUZI, 2004 p. 1).

É importante frisar que a educação para as pessoas com deficiência refletia a concepção de sociedade excludente presente nesse momento histórico. As raras instituições existentes eram para o atendimento dos casos mais graves e com maior visibilidade na sociedade, ao passo que os casos mais leves de deficiência, eram indiferenciados em função da descolarização generalizada da população brasileira, até esse momento predominantemente rural.

Jannuzzi (1992) concluiu que neste período histórico prevaleceu o descaso do poder público, como a educação popular de modo geral. Para Adorno (2012) 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” (idem, p.122). De uma perspectiva sociológica ousaríamos acrescentar que ao mesmo tempo em que a sociedade integra os sujeitos cria mecanismo de desagregação e isso pode ser confirmado pela exclusão de algumas minorias de terem acesso à escola pública.

Feita essas inferências, pontuamos que “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” (MAZZOTTA, 2011, p. 28).

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início no Brasil, na década de 1850 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. (idem, p. 28).

Pouco tempo depois de sua fundação, o Imperial Instituto dos Meninos cegos pelo Decreto nº 1.320 passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). Após a criação desse Instituto D. Pedro II teve a iniciativa de criar outra instituição especializada. “Pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, portanto três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (MAZZOTTA, 2011, p. 29).

Após cem anos da sua data de fundação, precisamente em 1957, pelo Decreto nº 3.198, de 6 de julho o instituto passaria a ser chamar *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)*. Cabe ressaltar que essas duas instituições em 1872 atendiam respectivamente, 35 cegos e 17 surdos, enquanto existia no Brasil naquele momento aproximadamente entre 11 e 16 mil cegos e surdos respectivamente, segundo Mazzotta (2011).

Teixeira (1968) comenta que “nada parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação desses dos institutos, o de cegos e o de surdos-mudos, como principais instituições educativas da capital do país” (idem, p. 71). Corroborando com Mazzotta e Teixeira, acrescentamos para o debate as assertivas de Adorno (2012): para ele a “perpetuação da barbárie” na educação é mediada essencialmente pelo princípio da exclusão que se encontra nesta estrutura de sociedade. Fazendo uma análise crítica sobre a educação nesse período merece destaque a caracterização do seu atendimento educacional.

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 e de tricô para as meninas; oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2011, p.30).

Damasceno (2010), inspirando-se nos estudos de Mazzotta, 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), têm 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 (idem, p.53).

Podemos inferir que as concepções de educação presentes nesse momento histórico tinham como prioridade somente a profissionalização desses indivíduos com deficiência, não levando em consideração a dimensão humana, suas potencialidades e capacidade de se escolarizarem. O objetivo organizacional dessas duas instituições escapava ao propósito educacional.

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. (DAMASCENO, 2010, p. 53).

Este autor nos dá outro exemplo que caracteriza essa concepção de educação especial presente naquela época.

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado *Hospital Juliano Moreira*, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico. (idem, p.30-31).

Evidências levantadas por Damasceno (2010) e Mazzotta (2011) subjazem algumas discussões em relação ao atendimento dado as pessoas com deficiência nesses espaços “*supostamente*” destinados à educação. A primeira delas consiste em caracterizar que as primeiras iniciativas de atendimento para esse grupo social se deu de forma isolada, em âmbito particular. O segundo ponto que merece apreciação consiste em problematizarmos a imprecisão dos fins educacionais.

Tendo em vista as considerações feitas, enfatizamos que o atendimento dirigido às pessoas com deficiência ficou na fronteira entre o terapêutico e o educacional.

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’. (DAMASCENO, 2010, p.54).

Mazzotta (2011), ao fazer uma análise da educação especial, ao final da metade do século XIX, recorre ao Cadastro Geral dos Estabelecimentos de Ensino Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 1975 para apresentar as seguintes conclusões:

[...], 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 estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) (idem, p. 31-32).

Dentre os cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e as onze instituições especializadas destacam-se:

[...] em Santa Catarina, no município de Joinville, o colégio dos Santos Anjos, de ensino regular particular fundado em 1909, com atendimento a deficientes mentais; no Rio de Janeiro a Escola Rodrigues Alves, estadual regular para deficientes físicos e visuais; em Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos, criada em 1925, e a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especialista em deficientes auditivos e mentais, criada em 1935 por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff; na Bahia, criado em Salvador em 1936, o Instituto de Cegos da Bahia, especializado particular; em Pernambuco, estadual especializada em deficientes mentais, em Porto Alegre o Grupo Escolar Paula Soares, estadual regular com atendimento a DM. (MAZZOTTA, 2011, p.32).

Nos estudos de Mazzotta (2011) não houve referências sobre o atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência. O autor não faz uma análise crítica sobre o “atendimento educacional” nessas instituições especializadas, e sequer questiona a destinação de verbas públicas para essas instituições especializadas.

Já nos estudos de Jannuzzi (2006) são feitas análises sobre a educação oferecida a esse grupo social. A autora salienta que a separação dos alunos entre os mais adiantados e os menos adiantados, em 1890, provocou uma separação no ensino, surgindo diversas séries no curso fundamental. Essa separação abriu a possibilidade para 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.

[...] 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 (DAMASCENO, 2010, p.55).

Acrescentamos neste diálogo as proposições feitas por Adorno (2012):

[...] 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. (idem, p.32).

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.

Retomando a reconstrução histórico-político da educação especial, proposto neste capítulo, trazemos mais uma vez os estudos de Mazzotta (2011), o pesquisador ressalta que o atendimento educacional aos excepcionais 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. (idem, p.53).

A finalidade dessa campanha era 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. Após essa campanha, outras se sucederam, entre elas a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, criada pelo Decreto n. 44.236, em 1958. Essa campanha estava vinculada ao Instituto Benjamin Constant (IBC). Depois de um ano e meio de sua criação, essa campanha sofreu algumas mudanças estruturais, pelo Decreto n. 48.252, de 31 de maio de 1960, e passou a se chamar Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). A professora Dorina de Gouvêa Nowill assumiu o cargo como diretora executiva da (CNEC).

Outra campanha que surgiu neste período foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME – no Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960. Essa campanha foi instituída por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ambas do Rio de

Janeiro. Essas duas campanhas eram subordinadas ao Gabinete do Ministério da Educação e Cultura.

A criação dessas duas instituições foi importante para a educação das pessoas com deficiência mental. E por sua relevância merecem ser detalhas. A Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro foi fundada em 1948, caracteriza-se como instituição particular de caráter filantrópico e destina-se ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais. A proposta de educação era assentada nas bases psicopedagógicas propostas por Helena Antipoff. Apesar de sua principal característica, o assistencialismo, essa instituição foi importante para a educação especial porque entre outras, coisas foi “pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, foi responsável pela instalação das primeiras oficinas pedagógicas para deficientes mentais no Brasil” (MAZZOTTA, 2011, p.46).

No dia 11 de dezembro de 1954, foi fundada no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sob influência do casal de norte americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil estimularam a criação de associações desse tipo. “O movimento apaeano induziu autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem o problema do excepcional. Alguns governos passaram a conceder ajuda às APAEs”. (MAZZOTTA, 2011, p.49). Cumpre-nos questionar o papel do Estado com a educação pública que ao invés de fortalecer o sistema de ensino para atender às pessoas com deficiência optaram por fortalecer essas instituições especializadas, não negando sua importância para educação especial.

Atendo-nos à instituição da CADEME, pontuamos que foi criado um “Fundo Especial”, constituído por 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.

Não nos restam dúvidas que as iniciativas citadas acima, somadas às pressões de organizações filantrópicas, tais como as APAEs e a Sociedade Pestalozzi contribuíram para que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 4024/1961, se constituísse como marco organizacional para educação especial, uma vez que o poder público assumiu o compromisso

com tal segmento. Esta Lei afirmou o direito dos “excepcionais” à educação. Em seus dois artigos sobre o tema, Art. 88 e 89 estabelece as seguintes orientações:

#### 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.

Uma vez instituída a garantia de educação para as pessoas com deficiência no ensino regular, objetivando 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 se permitiu interpretações dúbias a respeito da educação para esse grupo social. Mazzotta (2011) nos alerta sobre outras incoerências 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” (idem, p. 72).

A falta de clareza observada no artigo em discussão permitiu interpretações equivocadas, podendo-se ter leituras que ratificam a educação segregadora, se assim for interpretado. Continuando a análise da Lei em foco, no Artigo 89 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. Damasceno (2010) faz referência a esse artigo:

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. (idem, p. 57).

Essas incoerências presentes na Lei permitiram que a educação das pessoas com deficiência acontecessem com maior expressão nas instituições privadas, chegando a confundir-se com atendimento público, pela suposta “gratuidade” dos atendimentos oferecidos às pessoas com deficiência. Essa assertiva pode ser comprovada ao afirmarmos que em 1962 havia 16 instituições apaeanas e 16 instituições da Sociedade Pestalozzi(MAZZOTTA, 2011). Conclui-se que a expansão dessas instituições privadas ocorreu por omissão do Estado com a educação pública o que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar com a educação das pessoas com deficiência.

Compreendendo a escola como espaço social em que se apresentam as concepções de educação quer de modo revelado, quer de modo obscuro, 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 se criaram espaços para a discussão da reestruturação das escolas, formação humana, entre outras questões referentes à dimensão pedagógica.

Adorno (2012) sustenta que “A chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, a escola não é apenas objeto” (idem, p. 116). Nestes termos, quando falamos em educação inclusiva, faz-se necessário o esclarecer que esta 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.

Em 1964, ocorreu o golpe militar que instaurou a ditadura no Brasil. Nesse momento ocorreu a desnacionalização da economia, a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural e o empobrecimento da população brasileira. Nesta interface de mudanças na estrutura organizacional do país as reformas educacionais favoreceram a privatização do ensino.

Jannuzzi (1992) encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para o atendimento às pessoas com deficiência, o que representava quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta. A rede de serviço basicamente era composta por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%) e de instituições especializadas que compunham cerca de um quarto dos



serviços e eram majoritariamente (80%) de natureza privada. Em decorrência dessa marginalização da educação especial pelo poder público observado na década de sessenta pode-se notar na década de setenta a necessidade de redefinição da educação especial em nosso país.

Em 1971, foi promulgada a LDB n. 5.692, que fixava Diretrizes e Bases sobre o ensino do 1º grau (8º séries anuais e obrigatório dos 7 aos 14) e 2º grau (duração mínima de três anos e técnico obrigatório). Cabe salientar que apenas um artigo, o de nº 9, faz referência à educação das pessoas com deficiência.

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.

Salientando o importante avanço em direção à igualdade de oportunidades aos “excepcionais” previstos nesta Lei em análise, não podemos nos furtar a problematizar dialeticamente que ao abrir a possibilidade de 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.

O Conselho Federal de Educação faz inferência a respeito do artigo 9º da Lei n. 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.

É importante ressaltarmos que quando da vigência da Lei nº 5.692/1971, dá-se a criação, pelo Decreto nº 72.425 do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP - em 3 de julho de 1973, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Este órgão era ligado ao Ministério da Educação e Cultura, e tinha como finalidade “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” Mazzotta (2011).

Com sua criação, foram extintas a Campanha Nacional de Educação dos Cegos e a Campanha de Educação e Reabilitação de Deficientes mentais. Ao novo órgão, Centro Nacional de Educação Especial, reverteu-se o acervo financeiro e patrimonial, daquelas campanhas. Também do CENESP passou a fazer parte integrante o acervo financeiro, pessoal e patrimonial dos Institutos Benjamin Constant e Nacional de Educação de Surdos (MAZZOTTA, p. 59).

Essa ação que resultou na criação do CENESP foi fruto 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. As linhas de ação concentravam-se na estruturação da Educação Especial para promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento educacional aos “excepcionais”. 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 (MAZZOTTA, 2011, p.59).

Em seu artigo 2º em seu parágrafo único ficaram detalhadas as seguintes 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 – promove 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, Centro Nacional de Educação Especial, foi substituído pela Secretaria de Educação Especial – SEESPE – através do Decreto nº 93.613, de 21 de dezembro de 1986. Esse novo órgão passou a integrar a estrutura básica

do Ministério da Educação e Cultura, como órgão central de direção superior, em Brasília. Dentre as atribuições da SESPE, destaca-se a supervisão do Ensino de 1º e 2º graus. No mesmo ano, 1986, pelo Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –CORDE - pelo então presidente, José Sarney. Esse órgão gozava de autonomia administrativa e financeira.

Sobre essa secretaria cabem algumas considerações. A primeira delas é: este órgão tinha a função de prestar apoio técnico e financeiro às instituições públicas e privadas de ensino. A segunda consideração, e a que consideramos mais problemática, consiste em que as instituições privadas recebiam a maior parte das verbas públicas para manter seus estabelecimentos de ensino. Nesta medida, o Estado se desresponsabilizava com a ampliação da educação pública. Com isso, a população pobre não teve acesso à escola pública, pois o número de escolas era insuficiente para atender a demanda de educação da população brasileira.

Em 1988, em meio ao processo de redemocratização do país é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. A constituição brasileira ratificou o compromisso do Estado com a educação pública, afirmou em seus dispositivos a universalização da educação, comprometeu-se em melhorar a qualidade de ensino e combater o analfabetismo, também previu em seus artigos, em específico, o Art. 208, III e o Art. 227, §1º, II a garantia de educação para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, como também programas de assistência à saúde para crianças e adolescente, sendo admitida a participação de entidades não governamentais.

[...] 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 (DAMASCENO, 2006, p. 61).

Outro marco importante para a educação especial foi a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que proibiu a recusa de matrículas, por parte das escolas regulares, devido às deficiências dos estudantes. Avançando na história, temos em 15 de março de 1990, a reestruturação do Ministério da Educação, e em meio a esse processo a SEESPE é extinta tendo suas atribuições reorientadas, passando a ser parte da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENAB onde se encontrava o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), que passa a assumir as atribuições, em linhas gerais, da SESP. Ao final de 1992,

após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, ocorre uma nova reorientação dos ministérios. Nesse intento, com a posse de Itamar Franco, a SEESP - Secretaria de Educação Especial - é reativada como órgão específico do Ministério da Educação. Apesar das mudanças nos nomes e no estatuto, CENESP – SEESPE e depois SEESP este órgão manteve a educação especial com viés terapêutico, assistencialista, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares.

A SEESP foi extinta pelo Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011. O setor agora conta com uma Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE na SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A SECADI surgiu da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. A essa nova Secretaria foi incluído o eixo da inclusão.

As novas atribuições da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade SECADI consistem em: planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas de alfabetização. Fica a cargo dessa secretaria a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação indígena, a educação em áreas remanescente de quilombos, a educação de direitos humanos, a educação ambiental e por fim a educação especial. Vale questionarmos se a inclusão da educação especial na mesma secretaria como apêndice do sistema escolar pode garantir maior articulação e transversalidade entre as modalidades de ensino. Acreditamos que não.

Esse cenário político de rupturas e descontinuidades das políticas de educação especial, acabou reforçando a concepção de educação marginal, à parte do sistema de ensino nacional. Entretanto, mesmo reconhecendo esses equívocos em relação às orientações políticas acerca da modalidade de ensino, é necessário reconhecer que essas políticas possibilitaram a discussão sobre o direito à educação das pessoas com deficiência na escola comum/regular.

Estamos convencidos que tais políticas vislumbraram cenários favoráveis a educação inclusiva, entretanto, mesmo reconhecendo tais avanços 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) encontramos que: “a estranheza do povo em relação à democracia se reflete na alienação da sociedade em relação a si mesma” (idem, p. 36) a sua própria

história, cultura e organização social e isso se reflete na identificação do povo brasileiro com o sistema opressor, elitista e classista, na aculturação, no eurocentrismo e valorização do estrangeiro.

Nesta medida, é possível afirmar que:

[...] a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação ao contrário ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso de quem participa desse sistema. (ibidem, p.35).

Concordando com a afirmativa do autor, reiteramos a necessidade de debatermos sobre o conceito de educação na sociedade de classe, democracia e diversidade na perspectiva de valorização da educação para contradição e resistência. Posto isto, enfatizamos que é nesse contexto de luta por redemocratização da sociedade e conseqüentemente da escola, que se encontram os grupos civis que lutam pelo direito da pessoa com deficiência, que somados aos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, apontam para novas perspectivas para, a educação especial nos anos 90 do século XX.

E para ilustrar tal perspectiva, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069/1990, que reiterando o movimento inicial de democratização social e quem sabe da escola, instituído pela Constituição da República Federativa – 1988 – inaugura 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 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA- anuncia novo tempo de possibilidades, tempos estes mais democráticos.

## **1.2. NOVOS TEMPOS, OUTRAS CONFIGURAÇÕES: EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO A ESCOLA BRASILEIRA SE REVISITA (DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR)**

Ainda nos anos 90 do século XX, o Brasil assumiu o compromisso com a universalização da educação básica ao acordar com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos/UNESCO, Jomtien, Tailândia/1990. 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 no ensino fundamental, sem prerrogativas, pela escola, com qualidade e oportunidades de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem,

tornando a escola um espaço inclusivo e aberto para todos. Na Declaração sobre 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) 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” (idem, p.26).

Lamentavelmente, as “leituras” de Educação para Todos no Brasil, foram traduzidas em políticas e programas que priorizaram a escolarização no Ensino Fundamental, sem levar em consideração a diversidade, cultura, classe, organização familiar, gênero, etnia, raça, e, sobretudo as necessidades de aprendizagem dos estudantes que passaram a fazer parte do sistema de ensino. Essa concepção de educação impossibilitou que as pessoas fossem compreendidas como indivíduos pertencentes a um contexto social local, diverso e permeado de contradições sociais.

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.

No ano de 1990, a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência reitera o compromisso com a educação das pessoas com deficiência através do Decreto 3.298/1990, que prevê as seguintes orientações:

- 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 referem ao acesso, preferencialmente na rede regular de ensino desde que os estudantes com deficiência possam se adaptar à organização da escola e do ensino, reitera o caráter segregativo da educação brasileira.

Para Adorno (2012) a sociedade capitalista se sustenta na opressão, na aculturação, alienação e subordinação dos sujeitos aos seus ditames. A escola reproduz esse sistema opressor ao impor os valores do sistema dominante para os seus estudantes. Nada mais resta aos indivíduos a não ser se adaptarem a essa forma de organização do mundo burguês.

A 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 às expectativas vislumbradas por esta. Abrindo espaço para outras problematizações referentes a este Decreto, trazemos algumas considerações importantes para o debate da educação brasileira:

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 (DAMASCENO, 2010, p. 65).

Em 1994, a Declaração de Salamanca e suas linhas de ação, Espanha/1994 – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, apontavam que (p.10):

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 (...).

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 na sua subjetividade. O que observamos neste momento histórico foi a manutenção da responsabilidade da educação dos estudantes com deficiência como sendo de incumbência das instituições especializadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, apresenta propostas mais flexíveis que em muito favoreceram os estudantes com deficiência. Pela primeira vez a LDBEN dedica um capítulo a Educação Especial, o Capítulo V. Nesta seção há três artigos dedicados às especificidades dessa modalidade de educação, são eles os de número 58, 59 e 60.

Em seu artigo inicial, de nº 58, tem-se que a educação especial é modalidade da educação escolar, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Assim compreendida, a educação especial se insere na perspectiva da transversalidade, perpassando todos os níveis e outras modalidades de ensino.

Essa percepção objetiva deste artigo se tornou uma conquista importante na 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 à oferta de educação especial para o grupo etário de zero a seis anos de idade. Nos parágrafos 1º e 3º estão especificadas tais orientações:



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

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

Embora reconhecendo os avanços presentes neste artigo, não podemos deixar de apontar algumas fragilidades, em específico, a contida no parágrafo de nº 2 quando este abre a possibilidade de encaminhamento de alguns estudantes para classes e escolas especiais em razão das “condições específicas”. Conforme citado, no parágrafo 2:

§ 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.

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 comum/regular, por outro lado encontramos indicativos que colocam entraves à permanência desses estudantes neste espaço. Ao abrir a possibilidade para o encaminhamento para classes especiais e escolas especiais sob a justificativa das condições orgânicas dos sujeitos estamos justificando a segregação de uma parcela da população. A escola não deve se pautar no princípio da “normalidade” para escolher quem pode ou não fazer parte do seu sistema de ensino. Uma escola para todos, portanto democrática, deve estar atenta à diversidade humana.

Temos especificado no artigo 59 alguns indicativos que orientam a organização da educação especial. São eles: i) assegurar aos alunos currículo, método, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; ii) promover a aceleração de estudos para os superdotados e a possibilidade de terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível específico para a conclusão do ensino fundamental; iii) assegurar a existência de docentes com formação para o Atendimento Educacional Especializado, bem como a professores das turmas regulares devidamente capacitados para atuação junto a esses alunos; iv) educação para o trabalho, garantido acesso não só para os que revelem habilidades superiores em áreas diversas, como também para os que se apresentem em desvantagem frente ao caráter competitivo do mercado do trabalho; v) acesso igualitário a benefícios de programas sociais complementares oferecidos aos demais alunos, como transporte, material didático, entre outros.

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, na medida em que são compreendidos como elemento fundamental para a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência, e todas as demais necessidades educacionais especiais, na escola comum/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 reponsabilidade do poder público com a educação desses estudantes para essas instituições pode ser percebida na atual LDBEN, no Artigo 60, ao afirmar que:

Os órgãos normativos dos sistemas 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.

Seguindo essa linha de pensamento Kassar (2004) nos alerta que

[...] do sancionamento da LDB de 1961 ao sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 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).

Para além das imposições legais, entendemos que o projeto de educação inclusiva está imbricado em um novo projeto de homem e sociedade. Se pretendemos nos projetar em direção a uma educação mais democrática, portanto inclusiva, antes teremos que reelaborar o conceito de educação na sociedade capitalista.

No ano de 2000, o MEC/SESPE publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – 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. No mesmo ano, é 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.

Também neste mesmo ano foi sancionada a Lei n.º 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação, o qual estabeleceu diretrizes para educação das “pessoas com necessidades educativas especiais”, tornando-se um importante dispositivo legal orientador para educação especial (p.53).

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.

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.

Como podemos observar, a educação especial no Brasil não avançou a ponto de atender a todos os estudantes com necessidades especiais na escola pública comum/regular. A iniciativa privada ainda é a maior responsável pela educação desse grupo social no país. Outro grande problema enfrentado pela educação especial é em relação à disparidade de oferta dessa modalidade de educação entre as regiões brasileiras. No nordeste, até 1998, 78% dos municípios não atendiam essa modalidade de educação.

Em relação à formação de professores nota-se que não conseguimos ainda dar conta de formar todos os docentes para atuar com os estudantes com necessidade especiais na escola pública. Problematizamos que quando há necessidade de tantas leis para garantir o direito de uma parcela da população a frequentar a escola pública, é porque efetivamente a realidade é excludente, como podemos comprovar através do panorama da educação brasileira no final dos anos 90.

No Parecer CNE/CEB, n. ° 17/2001, que estabeleceu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, fica explícita essa preocupação por parte do governo em relação à realidade excludente da educação para o público-alvo da educação especial ao afirmar que na Educação Básica há necessidade de incluir:

I – 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.

Apoiando-se nos apontamentos feitos neste Parecer, 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 à 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 às 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.

Costa (2005) realiza algumas considerações sobre esta Resolução nº. 2/CNE/CEB:

[...] modalidade da educação escolar e como 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 alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, as escolas públicas, municipais e estaduais, da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, a formação de professores para a diversidade, dentre outros aspectos (idem, p. 7).

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.

Neste momento cabe uma reflexão e para nos apoiarmos nesta inflexão de pensar sobre a questão da violência e do preconceito dirigido às pessoas com deficiência, nos remetemos a Adorno (2012):

[...] 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 (idem, p.121).

Assim como o autor, 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, para questionar seus atos.

Ressaltamos que não será somente por força de lei que as ações preconceituosas contra as pessoas com deficiência serão eliminadas, acreditamos que será preciso investir na formação humana. E neste sentido, se torna importante a discussão sobre a formação de professores, objeto deste estudo.

No limiar do século XXI, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, nos apresenta um grande desafio para educação no Brasil: tornar a escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade humana, à medida que a educação até esse momento não conseguiu fazer com que todos, independentemente de suas condições objetivas, estivessem na escola comum/regular. Tal afirmativa é confirmada quando neste documento ressalta-se o déficit na oferta de matrícula para os estudantes com deficiências nas classes comuns no ensino regular. Outra problemática apontada diz respeito à atenção dispensada à formação de professores e ao Atendimento Educacional Especializado/AEE na sociedade contemporânea e também na escola.

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 interesse 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 (CROCHÍK, 1997, p. 114).

O autor nos remete à necessidade de reflexão sobre a sociedade e a escola 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.

A pressão do geral do dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições particulares, tem a tendência a destroçar 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 (ADORNO, 2012, p. 122).

Só é possível pensarmos em escolas inclusivas se investirmos na formação humana. E partindo desse ponto, observamos que algumas ações surgem quando se promulga as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Resolução CNE/CEP nº 1/2002. Nesta Resolução é afirmado que as instituições de ensino superior devem prever em seus currículos formação docente voltada ao atendimento da diversidade humana. No Artigo 16 são apresentadas as seguintes questões acerca da formação docente:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

Com Adorno (2012) podemos fazer algumas reflexões sobre o processo de formação dos sujeitos na contemporaneidade:

Mudanças de fundo exigem pesquisas acerca do processo de formação profissional. Seria possível atentar especialmente até que ponto o conceito de “necessidade da escola” oprime a liberdade intelectual e a formação de espírito. Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os *down to Earth* (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos (idem, p.116).

Questões de maior relevância aí se impõem. Uma vez que assumimos a compreensão de que mudanças significativas na educação passam pela formação de professores, cotejamos que a formação humana perspectivada pela reflexão crítica permitirá a ruptura com o estado de heteronomia tão presente nos meios acadêmicos, quando o assunto é formação de professores.

A Lei nº 10.436/2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio de comunicação e expressão. Esta lei determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Também está previsto na lei a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos. É importante frisar que estas leis são resultado da pressão dos movimentos sociais que reivindicam do poder público o direito a educação para esse grupo social.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.



Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

A Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002 – MEC - aprovou diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, como a recomendação do uso em todo o território nacional.

Art. 1º Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003.

Art. 2º Colocar em vigência, por meio de seu órgão competente, a Secretaria de Educação Especial - SEESP, as disposições administrativas necessárias para dar cumprimento à presente Portaria, especialmente no que concerne à difusão e à preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional

Art. 3º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

No ano de 2003, o MEC lançou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Neste documento foram elencados alguns objetivos para o atendimento à diversidade humana. Entre eles, destacamos a formação de gestores e professores dos municípios na perspectiva de tornar a escola inclusiva. Também merece destaque o debate sobre a organização dos sistemas de ensino, preconizados como espaços educacionais inclusivos e abertos a todos.

Embora reconhecendo os esforços do MEC na busca de tornar os espaços educacionais mais inclusivos, não podemos abrir mão de questionar sobre as condições objetivas presentes na sociedade, seja pela intencionalidade das ações, seja pela manutenção de algumas situações que impedem a transformação da realidade existente, no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais.

Seguindo esta trajetória, no ano de 2004 o Ministério Público Federal publica o documento intitulado “O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Neste documento ressalta-se que (p.11):

A educação inclusiva garante o cumprimento do direito constitucional indisponível de qualquer criança de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações indevidas, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade.

No mesmo ano, o Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis 10. 048/2000 e nº 10.098/2000. Nele se estabelecem normas e critérios para promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visão que promoverá acessibilidade e garantia de acesso universal aos espaços públicos.

Art. 68. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, na condição de coordenadora do Programa Nacional de Acessibilidade, desenvolverá, dentre outras, as seguintes ações:

I - apoio e promoção de capacitação e especialização de recursos humanos em acessibilidade e ajudas técnicas; II - acompanhamento e aperfeiçoamento da legislação sobre acessibilidade; III - edição, publicação e distribuição de títulos referentes à temática da acessibilidade;

IV - cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de estudos e diagnósticos sobre a situação da acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte, comunicação e informação;

Em 2005, o Decreto nº. 5.626/2005 regulamentou a Lei nº. 10. 436/2002. Este documento dispôs sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular para estudantes surdos e o ensino de Língua portuguesa como sendo sua segunda língua, dando outras providências. Entre elas, a formação de professores, a certificação do professor instrutor/intérprete; a organização da educação bilíngue no ensino regular:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no **caput**. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

Ainda em 2005, foram instalados os primeiros NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – em todos os estados e também no Distrito Federal. Esse núcleo tornou-se referência para o atendimento de estudantes e no apoio aos pais e professores.

Continuando na temática sobre formação de professores, a Resolução nº 1 de 15 de 2006, do CNE, Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Como se faz notar, vários são os documentos que apontam para, a reorganização da escola, no sentido de torná-la inclusiva. Entretanto, mesmo reconhecendo que muito se avançou em direção a esse propósito, não podemos deixar de pontuar que esses

dispositivos legais ainda foram insuficientes para mudar a realidade existente no que se refere à inclusão de todos na escola comum/regular.

Como podemos observar muito se avançou em relação à concepção de educação segregada, presente com maior visibilidade nos primeiros movimentos da educação especial no Brasil, ao mais recente reordenamento jurídico que afirma a inclusão escolar como direito dos estudantes com deficiência (...). Porém, vale destacar que esses avanços não são lineares, nem livres de embates e conflitos no Brasil (DAMASCENO, 2010, p. 68).

Nesse sentido, como podemos pensar em democratização da escola pública e também da sociedade se ainda não conseguimos superar a exclusão ainda presente/persistente para algumas minorias?

[...] Uma democracia não deve apenas funcionar, mas, sobretudo trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados (ADORNO, 2012, p. 11).

Indo adiante nesta dinâmica histórica, no ano de 2006 aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência outorgada pela – ONU – Organização das Nações Unidas. O Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, sancionou este tratado de direitos humanos tornando-o constitucional. Neste tratado evidencia-se o direito da pessoa com deficiência e, em destaque, seu direito à educação e inclusão escolar. Importantes posicionamentos se apresentam, dentre eles destacamos os presentes no Artigo 3 e no Artigo 24:

**Artigo 3:** O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual. A não-discriminação; A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; A igualdade de oportunidades; A acessibilidade; A igualdade entre o homem e a mulher; e O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

**Artigo 24:** 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes

objetivos: a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. 2. Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que: a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições

com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Com a promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ONU - 2006, legitimada no Brasil por força de Decreto, os municípios foram convocados a assumir a responsabilidade de proporcionar a todos os cidadãos condições de vida com qualidade e serviços que atendam nas mais diversas áreas de atenção pública com dignidade e respeito. Em colaboração com tal assertiva, o Decreto nº 6.215, de 26 de dezembro de 2007 reza:

Art. 1º Fica estabelecido o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em proveito da melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

Parágrafo único. Os entes participantes do Compromisso atuarão em colaboração com as organizações dos movimentos sociais, com a comunidade e com as famílias, buscando potencializar os esforços da sociedade brasileira na melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência.

Outro marco importante para trajetória da educação especial no Brasil, diz respeito à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, SEESP/MEC, 2008. Este documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, sendo entregue ao Ministro da Educação em janeiro de 2008. Seu texto trata sobre o acesso, a participação e aprendizagem, dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais garantindo:

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 o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva reafirmam que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

E dá outras providências sobre o atendimento educacional especializado/AEE:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

A reconstrução histórica sobre as tramas políticas da educação especial no Brasil, passando da educação em instituições especializadas até a educação inclusiva, nos permitiu pensar como essa trajetória foi importante para a discussão, elaboração/reelaboração da educação brasileira no tocante à abertura das escolas para a diversidade humana. É certo, porém que as previsões legais não foram capazes ainda de superar os entraves que dificultam a efetivação da inclusão 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.

Como exercício de reflexão para superação da não emancipação, ainda presente como desafio à consolidação da democracia, este estudo se propõe a discutir 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 tessituras 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 (2012) nos diz “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” (idem, p.46).

Mesmo reconhecendo que o momento social, cultural e político seja favorável para o acolhimento das diferenças, não podemos deixar de pontuar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas excludentes, tão presente na história da educação das pessoas com deficiência e de outras minorias.

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? (BECKER apud ADORNO 2012, 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*”.

### **1.3. FORMAÇÃO DOCENTE: PARA QUÊ? OS DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Adorno (2012) dialogando com Becker acerca do sentido da educação realiza a seguinte interrogação: “Quando sugeri que nós conversássemos sobre: “Formação para quê”? ou “Educação para quê”?”, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?. A intenção era tomar a questão do objeto educacional em seu sentido muito fundamental” (idem, p.139-140).

Este debate com Becker, nos permite dissertar que, uma vez esclarecidas as contradições existentes no sistema educacional, a revelação destas se torna inexorável! Não há mais justificativas plausíveis para negar sua existência. As dimensões epistemológicas presentes na interrogação do ‘para que’? promovem uma ruptura tal que não cabe mais certa hegemonia da ‘ingenuidade’ que balizam os pseudoobjetivos educacionais.

A proposição feita por Adorno (2012) nos conduz a pensarmos sobre a escola brasileira, sobretudo o movimento de organização escolar para o atendimento à diversidade dos estudantes considerando a formação humana como basilar para o enfrentamento das condições objetivas que dificultam a inclusão dos estudantes com deficiência na escola comum/regular. Um dos objetivos deste estudo contempla a dimensão debatida pelo autor: será que a formação de professores tem contribuído para pensar a sua *práxis* de forma reflexiva e aberta ao entendimento das subjetividades humanas?

Quem não conseguiu emancipar-se da província, posiciona-se de um modo extraterritorial em relação à formação cultural. A obrigação de se desprovincianizar,

em vez de imitar ingenuamente o que é considerado culto, deveria constituir uma meta importante para consciência daqueles que pretendem ensinar alguém (ADORNO, 2012, p. 67).

Sob tal ponto de vista, compreendemos que a educação, concebida como formação para emancipação, pode contribuir para a democratização da escola brasileira. Enfatizamos que a educação deveria se pautar 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.

Emancipar-se em outros termos seria “não se conformar com a constatação da gravidade da situação e da dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho” (ADORNO, 2012, p.73). Adorno nos propõe o enfrentamento das dificuldades objetivas presentes na educação brasileira ressaltando a importância da aptidão à experiência.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (idem, p. 150).

A elaboração da aptidão à experiência permitiria aos professores ensinar na e para, a diversidade, se colocando no movimento de pensar, refletir criticamente sobre suas ações, ampliando suas possibilidades de atuação na perspectiva de se buscar alternativas pedagógicas relevantes tanto para seus estudantes quanto para sua própria *práxis* pedagógica.

Sob tal prisma, enfatizamos que a educação inclusiva beneficia todos os estudantes, com ou sem deficiência, e também os professores - e se nos arriscamos a dizer - essa educação que estamos defendendo neste estudo amplia as concepções de mundo, equidade de direitos e justiça social, tornando assim a escola um ambiente aberto a todos, portanto mais democrático.

Salientando que a escola não é o *locus* exclusivo para ocorrência de mudanças sociais pela desalienação de consciências, pontuamos que a discussão sobre a formação de professores deve levar em consideração 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. 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 da cultura na qual está inserido e da qual compartilha ideais.

Não podemos deixar de considerar que a formação possível, sob a lógica do capital, não proporciona aos indivíduos o desenvolvimento de consciências livres, autônomas, capazes de se contrapor às forças produtivas do capitalismo, que aliena pela oferta de conteúdos/produtos estandardizados, o que Adorno e Horkheimer (2006) identificaram como indústria cultural.

[...] a "indústria cultural" 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. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, e condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição (idem, p. 23).

Referindo-se aos avanços das forças produtivas do capitalismo, Adorno (2012) pontua que “A cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (idem, p.7), uma sensação de se ter visto isso antes, como se nada fosse novo, tudo fosse uma repetição. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas que em teoria se opõem entre si convergem para o mesmo ritmo, o da indústria.

Os projetos de urbanização que, em pequenos apartamentos higiênicos se destinavam a inculcar nos indivíduos a ideia de independência, submetia-os ainda mais ao poder absoluto do capital. Desse modo, ao mesmo tempo em que os moradores são direcionados para os centros urbanos, como produtores e consumidores, em busca de diversão e trabalho, assim também a ideia de células habitacionais cristaliza-se em complexos densos e bem estruturados.

A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os indivíduos o modelo da nossa cultura: a falsa correlação e identidade do universal com o particular. Sob influência e monopolização da informação, toda cultura de massas é idêntica. Os dirigentes dessa cultura de massa não se preocupam mais em encobrir, escamotear o seu poder de coerção; ao contrário, reforçam sua dominação e influência quando deixam claros para o público sua força.

O fato de milhões de pessoas compartilharem dessa indústria por meio da mídia (televisão e redes sociais) faz com que esta mesma imponha métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitáveis a disseminação de bens padronizados, como se todos tivessem os



mesmos desejos e, conseqüentemente, as mesmas satisfações das necessidades pessoais, de consumo. A padronização teria sua origem na necessidade dos consumidores de se identificarem com a cultura dominante: eis porque são aceitos sem resistência ou consciência, principalmente entre os jovens.

De fato, o que explica tal aceitação é o círculo de influência e manipulação da necessidade emergente na qual o sistema se torna cada vez mais coeso e aviltante. O indivíduo não consegue se perceber desvinculado dessa cultura de massa. Suas ações e desejos são projetados a fim de satisfazer suas necessidades de consumo como se o estado de bem estar pudesse ser adquirido, comprado.

O que está encoberto e/ou propositalmente silenciado consiste no fato de que o terreno que em a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre essa mesma sociedade. A racionalidade técnica que tanto damos valor na contemporaneidade é a racionalidade da própria dominação. Ela modela o caráter compulsivo da sociedade alienada.

A racionalidade técnica da indústria cultural conduziu apenas à padronização e à produção em série, sacrificando assim os que faziam a distinção entre a lógica da obra e o sistema social. E essa orientação é em razão da economia atual. A necessidade que escapasse ao controle central é rapidamente capturada e recalçada pelo controle da consciência individual.

A violência que se impõe na sociedade por meio da indústria cultural instalou-se nos homens de uma vez por toda. Os produtos da indústria cultural capturam até mesmo os mais distraídos. Estes não escapam ao desejo incontrolável de consumir tais produtos. Cada qual é um modelo da gigantesca máquina da economia, que desde seu início não dá folga a ninguém tanto no trabalho quanto em seu descanso, que muito se assemelha ao trabalho.

O denominador comum “*cultura*” contém em si a ideia de estático, classificação, hierarquização, o que induz ao domínio da cultura pela sociedade administrada. Assim, a indústria cultural revela-se como meta do liberalismo. Ou seja, quanto menos promessas a indústria cultural consegue fazer, quanto menos ela consegue dar explicações da vida como algo dotado de sentido, mais vazia se torna a ideologia que ela difunde, conseqüentemente reforça-se o poder liberal da sociedade administrada sobre os indivíduos.

Hoje, a indústria cultural assumiu a herança civilizatória da democracia dos empresários. Nesta democracia todos são livres para fazer suas escolhas pessoais. Mas, a liberdade de escolha reflete sempre a coerção econômica difundida pela ideologia dominante. Essa liberdade de escolha se converteu na mesmice do que é sempre igual. Dessa forma, é possível afirmar que a liberdade de escolha se converteu em sua própria negação. Partindo desse princípio e com base na crítica à razão tecnicista é que podemos pensar a formação dos indivíduos na sociedade atual.

Tendo tal percepção é possível projetar-se no sentido de entender que a pedagogia sozinha não tem a força motriz para resolver todos os problemas de formação, nem dos professores nem dos alunos. Existe uma pressão extrapedagógica que por todos os lados exerce força no sentido de aniquilar as vontades individuais em prol de uma cultura de massa. Esse fato não pode ser desconsiderado na 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.

Torna-se desafiador pensar a formação de professores, uma vez que não se tem muita clareza sobre as influências perniciosas da cultura homogeneizadora para a formação do indivíduo. Tal afirmação, nos conduz a pensarmos que a inclusão das pessoas com deficiência só será viabilizada pelos professores quando estes forem capazes de se interrogarem sobre: Quais parâmetros têm calcado a sua própria formação humana? Quais os sentidos políticos da educação? Quais as suas possibilidades de realização e intervenção para mudança no atual cenário social? Essas indagações são necessárias, pois pensar em inclusão é necessariamente pensar em indivíduos autônomos. Afinal, por que formamos? Qual o sentido da educação para os professores e os estudante?

Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos. No instante em que indagamos: “Educação --- para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (idem, p. 140).

Tal questionamento parece-nos profícuo acerca de formar para a emancipação, e conseqüentemente formar para autonomia e independência política. Tendo clareza dessa afirmação insistimos que uma educação voltada para emancipação dos 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.

Concluimos que, a formação para autorreflexão crítica, para autonomia dos professores, será imprescindível para tornar possível a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública. Ampliando a discussão

[...] 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 minoridade (DAMASCENO, 2006, p. 45).

No entanto, a formação que está sendo oferecida aos professores os tem colocado em uma situação de subordinação e aceitação de exigências exteriores que se sobrepõem à existência de uma educação emancipatória. Assim, uma:

[...] formação possível é a que prioritariamente conduz os indivíduos a um estado heterônomo. Com isso, fica clara a intenção do sistema em se servir do processo educativo para perpetuar a ideologia avassaladora que se fixa em seus ideais, atendendo assim à demanda de mercado posta no sistema neoliberal (idem, p. 47).

Frente a esse cenário apresentado e abrindo espaço para reflexões acerca da emancipação política e educação para autonomia pedagógica dos professores, trazemos mais uma vez contribuições de Damasceno (2006) quando o pesquisador faz a seguinte proposição:

[...] 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 (idem, p. 47).

Adorno (2012) também nos dá outros elementos para pensarmos a formação:

O problema é precisamente este. É bastante conhecida a anedota infantil da centopeia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação. Houve tempos em que esses conceitos, como dizia Hegel, eram substanciais, compreensíveis por si mesmos a partir da totalidade de uma cultura, e não eram problemáticos em si mesmos. Mas hoje tornaram-se problemáticos nestes termos (idem, p.141).

Pode se aferir que a formação de professores que tenha como objetivo formar para autonomia e emancipação não deve se desviar da dimensão humana. Será preciso que os professores se sensibilizem perante as necessidades educativas de cada aluno. Será preciso que os professores assumam o desafio de tornar a sua prática pedagógica inclusiva. Será imprescindível que os professores se libertem do estado de heteronomia.

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, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável minoridade (ibidem, p. 141).

A educação inclusiva só pode ser vivenciada quando os professores se dispuserem a experimentar. Em suma, é com base nessa perspectiva que será possível pensar em inclusão, em formação de professores para autorreflexão crítica, em práticas pedagógicas libertadoras. Concluindo essa análise, porém não encerrando a questão formação de professores, destacamos a seguinte indagação de Damasceno (2006):

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 (idem, p. 55).

Finalizamos pontuando que a formação de professores numa perspectiva emancipatória permitirá a estes sujeitos compreender a complexidade da realidade na qual estão inseridos, podendo assim intervir nela de maneira crítica e reflexiva. Corroborando o pensamento de Damasceno (2006), enfatizamos que só é possível pensarmos em uma sociedade justa e democrática se assumirmos o desafios de educarmos na e para, a diversidade humana, o que pensamos que seja possível com a formação de professores capazes de resistirem à alienação e a cultura de massas.

*“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 II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÃO LEGAL NA/PARA A DIALÉTICA DA INCLUSÃO**

Ao iniciarmos este capítulo destacando o pensamento acima, para 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.

Adorno (1995) afirma que: “Aquele que pensa, opõe a resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra correnteza” (idem, p.208). Esta reflexão nos conduz a pensarmos sobre a formação de professores na perspectiva de problematizarmos a não emancipação do pensamento como forma de manutenção da autoinculpável menoridade.

Essa constatação reforça nossa tese de que é preciso repensar a formação que temos, considerando-a, sobretudo, como reprodutora de *práxis*, que a priori deveria se opor, como instância formadora de futuros professores que atuarão na escola comum/regular. Nesses termos, observamos que a educação não aponta para a emancipação, na medida em que não estabelece a crítica necessária à semiformação e a devida resistência ao estado de heteronomia presente na *práxis* docente.

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 a emancipação e a resistência.

Este estudo apoia-se na Teoria Crítica da Sociedade, compreendida nesta pesquisa, 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.

Adorno (2012) coloca que não estamos no mundo para simplesmente nos adaptarmos a ele, mais sim transformá-lo se assim for o nosso desejo. A afirmativa de Adorno endossa o compromisso político e social da educação na medida em que pensamos a escola como espaço de democratização e inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, por intermédio de práticas pedagógicas sensíveis às demandas de aprendizagem de todos os estudantes com e/ou sem deficiência.

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 a diversidade humana.

## **2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÕES DE PROFESSORES**

Este capítulo discute a legislação brasileira que contempla a formação de professores e, especificamente, os impactos de tais políticas públicas para reorganização da escola inclusiva. Para tal, contextualizamos que alguns marcos normativos merecem ser destacados, pois estes ordenamentos legais servem de parâmetro para se pensar a formação de professores para e 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.

Neste sentido, iniciamos nossa análise pela Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994, que faz considerações acerca da formação de professores voltada para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas brasileiras: Nos Artigos I e II há algumas inferências sobre a inclusão de algumas disciplinas nos cursos de licenciatura sobre a temática da educação especial. No Artigo III 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–Educação 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.

Refletindo sobre a imposição legal proposta neste documento, ao determinar a inclusão de disciplinas relacionadas às demandas de aprendizagem das pessoas com deficiências nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, pontuamos que somente a inserção de uma única disciplina nos cursos de licenciatura é insuficiente para aprofundar questões acerca da complexidade humana, diversidade cultural e contexto social dos estudantes independentemente se tenham ou não deficiência. Não negando a importância deste movimento!

O necessário para formação desses futuros profissionais é a sensibilização de tais questões que envolvem o contexto local dos estudantes, suas escolhas pessoais, desejos e demandas de aprendizagem. Temos a compreensão que será preciso que esses professores em formação assumam o protagonismo de seus pensamentos, pois do contrário a realização de tal disciplina será apenas o cumprimento de uma etapa formal para obtenção do diploma de graduação.

Corroborando 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 acrescentamos as intervenções de Damasceno (2006):

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 (idem, p. 28-29).

Portanto, como analisado pelo pesquisador, não temos elementos suficientes que nos embasa a dizer se somente a inclusão de uma disciplina em algum momento do curso de graduação das licenciaturas conseguirá subsidiar as discussões e a autorreflexão acerca da

condição humana, da deficiência, da diversidade humana, entre outras demandas que possam vir a surgir, quando se refere a questões relacionadas com as diferentes trajetórias de vida, de realidade e culturas dos estudantes da escola pública comum/regular. Infere-se que será necessário mais que uma disciplina para constituição dos saberes e fazeres elementares para formação dos professores que já atuam e/ou irão atuar com essa diversidade de estudante agora incluso na escola brasileira.

Tendo em vista as assertivas feitas, trazemos para discussão a questão da emancipação e a reflexão crítica do fazer pedagógico, uma vez compreendido neste estudo como questão central para formação de professores.

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado o complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito mítico (ADORNO, 2012, p. 172).

A crítica presente neste pensamento nos remete às práxis dos docentes nas escolas brasileiras, quando esses atores recusam-se a pensar sobre suas ações, negando-se a confrontar com a exclusão presente na escola ao que se refere à aprendizagem dos estudantes com e/ou sem deficiência. Os professores não compreendem a escola como espaço de disputas de hegemonias dos saberes historicamente socializado pela ideologia dominante; ao contrário, reproduzem essa lógica sem questionar qual a pertinência, influência desses saberes para formação dos estudantes e em que medida esses saberes são significativos para a trajetória de vida desses alunos.

Dando prosseguimento à análise desta Portaria, acrescentamos outro ponto que merece ser destacado, que consiste em questionar sobre o princípio de integração, citado nos Artigos I e II. Tal princípio defende que as pessoas com deficiência só poderiam integrar-se às classes regulares se pudessem acompanhar as turmas, ou seja, não é o professor que deve se preparar para atender às necessidades educacionais dos estudantes, mas estes é que devem estar em condições de acompanhar a turma. Esse pensamento é um contrassenso, um retrocesso à defesa da cidadania e dos direitos sociais conquistados pelas minorias, em sua maioria pobre, desafortunada de direitos básicos como: saúde de qualidade, moradia, escola para todos, dentre outros direitos negados/negligenciados em nossa sociedade. Esse pensamento não coaduna com a educação inclusiva, que defende que as necessidades de aprendizagem dos estudantes, entre outras questões tais como o direito de ter condições de vida digna e acesso a serviços públicos de qualidade sejam prioritários para construção de uma sociedade mais justa



e democrática. Aprofundando a questão da integração, e o preconceito que está implícito nessa compreensão de educação para os estudantes público-alvo da educação especial com necessidades especiais, neste momento nos cabe a seguinte indagação:

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. (AINSCOW, 1995, p. 2).

Consideramos como Mel Ainscow que não é o estudante que deve estar em condição de se integrar à escola, mas é a escola e todos seus espaços–tempos, que deve estar preparada para lidar com a diversidade humana e suas subjetividades, os desejos e interesses de aprendizagem de cada estudante. Quando se tem essa compreensão a escola é entendida como um espaço plural onde interesses diversos estão presentes dentro do espaço da sala de aula.

Avançando na análise sobre as políticas de formação de professores trazemos para a discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, que discorre algumas indicações sobre a formação docente, sobretudo daqueles que atuam ou irão atuar com estudantes com deficiência. No Capítulo V, dedicado a Educação Especial, no Artigo 59, inciso III, faz-se 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, o Artigo 61º trata em específico 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, alínea 1ª, recomenda-se que os Estados e os Municípios ofereçam a formação inicial e continuada aos profissionais do magistério. Depreendem-se desse ponto algumas indagações: a primeira delas consiste em problematizar que a questão da inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino regular não depende meramente da instrumentalização do professor acerca de algumas “ferramentas pedagógicas”. A questão é mais profunda e tem a ver com o projeto de homem pensando 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, como já foi discutido.

O segundo questionamento diz respeito às possibilidades de formação inicial e continuada oferecidas pelo Ministério da Educação e suas Secretarias. Hoje, não nos parece viável o oferecimento de formação em ampla escala com qualidade, considerando a extensão territorial do Brasil, pluralidade de culturas e realidades sociais diversas.

Refletindo sobre a realidade da formação de professores, e como vem se dando, podemos fazer algumas constatações. A primeira delas diz respeito à possibilidade de oferecimento dos cursos de formação inicial e continuada para professores pelo Ministério da Educação e suas Secretarias. Não me parece, hoje, que seja possível a promoção de cursos de capacitação em grande escala para a “preparação” dos docentes que irão atuar na escola inclusiva, pressupondo que essa seja a melhor

alternativa para o desenvolvimento da autorreflexão crítica capaz de promover a autonomia intelectual (DAMASCENO, 2006, p. 26).

Outro ponto de análise se refere à formação à distância, no sentido de questionarmos sobre as possibilidades de debate que o professor terá com outros professores acerca da educação inclusiva. Em qual momento da formação o professor terá a chance de debater suas questões, reflexões a partir de outras experiências? Atreveríamos-nos em afirmar que, possivelmente essas questões não seriam viáveis de se realizarem nos cursos à distância, posto que as circunstâncias de formação inviabilizam o debate efetivo.

[...] os professores atendidos pelos programas de educação à distância poderiam debater suas questões? Existiriam tutorias? Caso existissem, seriam suficientes frente ao grande número de questões a serem enfrentadas? Percebo que a proposta de formação de professores à distância não é inviabilizada com as questões apresentadas, mas esses questionamentos desconstruem a possibilidade de debate efetivo. Não é minha intenção aprofundar questionamentos sobre esse aspecto em especial, entretanto penso que mencioná-los se fez necessário frente à possibilidade de formação de professores à distância, tão difundida hoje no país (DAMASCENO, 2006, p. 27).

Acrescentamos o pensamento de Mel Ainscow (1995), acerca da experiência e vivências dos professores no contato diário com os estudantes. Nossa intenção é trazer para o centro do debate que, a ausência/escassez de diálogos nos cursos de formação de professores à distância não possibilita aos docentes o desenvolvimento da reflexão crítica necessária para trabalhar com as peculiaridades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Sendo assim, torna-se inviável pensarmos em professores abertos à experiência na medida em que estes sujeitos não são encorajados 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. Consequentemente, 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 (idem, p.4).

Oliveira (2004) acrescenta que:

[...] aí estamos em uma encruzilhada: como garantir a apropriação teórico-reflexiva do conhecimento pedagógico e, ao mesmo tempo, garantir a competência técnico-científica para o exercício das diferentes funções pedagógicas e, inclusive, a especificidade do processo educativo de alunos com deficiência? Sem dúvida alguma partilhamos do pensamento de González, quando afirma que seria necessário: “estabelecer propostas formativas polivalentes e integradoras, justificadas pelo fato de que as necessidades formativas não provêm exclusivamente da Educação Especial, mas pelo espaço circunscrito pelo conceito de diversidade, que implica tanto a educação geral como a especial” (idem, p. 242).

Nota-se, porém, que a formação a distância não conseguirá sozinha dar conta de mediar as indagações que possam vir a surgir no debate acerca da formação de professores. O debate sobre educação inclusiva não pode e não deve se furtar da presença do professor, uma vez que o esclarecimento, a formação para emancipação política precisa necessariamente do debate entre os pares, do confronto entre as ideias e do esclarecimento.

Se não quisermos aplicar a palavra emancipação num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 2012, p. 181).

Parece-nos, todavia, que essa questão levantada por Adorno acerca do esclarecimento foi, e ainda é, negligenciada nos documentos direcionadores sobre a formação dos professores à medida que a formação inicial, continuada e a distância ocorre de modo tal que não possibilita aos docentes o enfretamento de práticas excludentes.

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 II e III tem-se especificadas algumas assertivas acerca da formação de professores:

#### Artigo II

- 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.

#### Artigo III

- 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.

O que tem de inovador nesta Resolução consiste em direcionar a formação de professores no sentido de criar as condições para que se constitua em um sujeito autônomo, livre pensante, capaz de buscar soluções por meio da experiência e investigação. Outro ponto que não pode ser desconsiderado é justamente quando nesta Resolução se coloca como destaque para a formação geral de todos os professores a questão de se centrar as atenções no aprendizado do aluno, no acolhimento, no trato com a diversidade. É justamente neste contexto que se inserem os estudantes público alvo da educação especial.

É importante citar também que, ao contrário de outras Resoluções que enfatizam a dicotomização entre professor da educação especial e professor do ensino regular, neste dispositivo se destaca que a formação geral de todos os professores dê especial atenção às aprendizagens, independentemente se o estudante tenha ou não uma deficiência. Ou seja, a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiências não é somente tarefa do professor especialista, mas de todos os professores.

Em outros termos, ao analisarmos as proposições recomendadas nesta Resolução à luz da Teoria Crítica da Sociedade, 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 18º e 19º constam diretrizes sobre a formação de professores:

§ 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.

Nesta Resolução é possível percebermos um retrocesso 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. As políticas de formação de professores se mantêm inalteradas, pois não conseguem perceber a formação de professores na sua dimensão plena, na perspectiva da educação inclusiva. Todos os professores devem se sentir responsáveis pela educação das pessoas com deficiência, pois esta responsabilidade não está somente nas mãos dos professores especialistas. Ao afirmar isso está ratificando a segregação, a exclusão das pessoas com deficiência.

No Art. 12 da Resolução nº. 4/2009 fica definido que para atuar com os alunos público alvo da educação especial os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisam necessariamente ter formação inicial “que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

No Art. 13 ficam especificados as funções do professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ainda de acordo com essa Resolução, o poder público deverá assegurar aos estudantes público-alvo da educação especial a eliminação de barreiras que impeçam a sua plena participação no cotidiano da escola com autonomia. Para que isso ocorra compete a escola contemplar em seu projeto político-pedagógico (PPP) a oferta do Atendimento Educacional Especializado. É fundamental também que no PPP esteja presente a articulação pedagógica entre o ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncionais, a fim de promover condições de participação e aprendizagem dos estudantes. No Art. 10 da Resolução nº. 4/2009, no tocante sobre o projeto político- pedagógico ratifica-se que:

[...] O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Consideramos que todas essas mudanças estruturais preconizadas por estes documentos perpassam pela resignificação 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. Não sendo findas nossas análises sobre os documentos orientadores para a formação de professores trazemos para o debate o atual Plano Nacional de Educação 2011-2020 – Projeto de Lei nº 8.035/2010 que traça novas diretrizes para formação de professores.

Neste documento eleva como principal objetivo da educação brasileira a melhoria da qualidade do ensino, que se dará na perspectiva desta diretriz através da valorização dos profissionais da educação, da universalização da Educação Básica e da oferta da Educação Superior.

As metas propostas neste documento concernem à elevação global do nível de escolaridade da população brasileira, à redução do analfabetismo e das desigualdades regionais persistentes e recorrentes no cenário educacional brasileiro quanto ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência na escola pública. Outra meta apontada refere-se

especificamente sobre a democratização da gestão do ensino público voltando-se prioritariamente para a participação dos professores da educação na elaboração, discussão e pertinência do projeto político pedagógico para a escola e seus estudantes.

Sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular fica especificado no Art. 8, § 2º que “Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (p. 20- 21). Nota-se por parte do governo federal a preocupação em concentrar esforços para atender as necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas regulares. O que podemos considerar um avanço para a discussão da democratização da educação brasileira.

Atendo-nos à educação desse público, trazemos para o debate a Meta 4. A proposta do governo para Educação Especial é a “universalização para a população de 4 a 17 anos, do atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular” (p.27).

As estratégias adotadas pelo governo para consolidação da educação dessa parcela da população no ensino regular consistem em

Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular; Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais; Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular; Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva; Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola (p.30).

As estratégias e meta propostas pelo governo federal para a educação do público alvo da educação especial demonstraram ser consentâneas com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que entre outras coisas estabelece a educação inclusiva como direito inalienável das pessoas com deficiência. O PNE 2011 reitera o compromisso firmado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



(2008), que define a educação como modalidade transversal aos níveis de ensino, e dá outras providências, entre elas a responsabilidade pela oferta do Atendimento Educacional Especializado AEE aos educandos público-alvo desta modalidade no ensino regular, afirmando assim a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência nas classes comuns. Essa proposta revela a intenção de superação da segregação imposta ao longo da história às pessoas com deficiência nas escolas regulares. Cotejando a formação de professores essa proposta do governo reafirma a importância da formação continuada aos professores do AEE. O governo reitera a preocupação em fortalecer a formação desses profissionais afim de que os professores estejam preparados para dar o suporte necessário à inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular.

No entanto, a proposta de educação para o público-alvo da educação especial contida na Meta 4 ao ser encaminhada para apreciações na Câmara de Deputados sofreu alterações. A nova redação ressalta o compromisso do governo em

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (p.30).

Para Glat (2003) o ponto polêmico desse novo texto refere-se ao “preferencialmente”. Segundo a pesquisadora, “como se configura e se decide tal preferência” (idem, p. 6) entre os que podem fazer parte do sistema regular de ensino e os que em razão das condições específicas inerentes à deficiência não podem frequentar a escola regular, mais uma vez observamos um retrocesso às políticas, até então, instituídas para os estudantes público alvo da educação especial.

As críticas dirigidas à nova redação da Meta 4 incidem em refutar questões vistas como superadas, tais como a manutenção de interesses das entidades filantrópicas defensoras da educação especial em espaços segregados; do descompromisso por parte do poder público com a educação das pessoas com deficiência; da falta de clareza e seriedade das políticas públicas no tocante a formação de professores do AEE. Para Adorno (2012) “é preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e da dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e suas consequências” (idem, p.73) para educação brasileira. Noutras palavras, é necessário a autorreflexão e o esforço crítico para superarmos o “enquadramento e subordinação a uma autoridade [...] a quem hoje, concreta e

voluntariamente, a gente se curva ao existente” (ibidem, p.71) o retrocesso da discussão sobre a inclusão escolar para o público-alvo da educação especial na escola pública comum/regular.

O Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 é o reflexo desse passo atrás que observamos na educação brasileira. Nos Artigos 4 e 5 ressalta-se, respectivamente, que o Atendimento Educacional Especializado AEE deve ocorrer de forma complementar ou suplementar no ensino regular; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação na perspectiva da educação inclusiva, deve ter especial atenção às aprendizagem dos educandos público-alvo da educação especial.

No entanto, no Art. 8º o Decreto nº 6.253, de 2007 passa a vigorar com as seguintes alterações:

§2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR); Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

Percebe-se no campo das disputas políticas a hegemonia “das organizações não governamentais na formulação de políticas e no desenvolvimento de serviços educacionais para essa população” (GLAT, 2003, p. 7) público-alvo da educação especial. Para Mainardes (2006) grupos de interesses que atuam dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo legitimam e formam um discurso de base para sustentar interesses particulares que assumem feições nitidamente reacionárias.

Concluindo, pontuamos que as políticas educacionais para formação de professores preconizada pelo Ministério da Educação (MEC) não têm contribuído para superação da dicotomização entre professores da educação especial e professores do ensino regular. Os temas e questões que envolvem a formação inicial e continuada dos professores nestes documentos não avançam no sentido de promover um debate sobre a educação para e na diversidade, ao contrário tem se reforçado o preconceito em relação à educação das pessoas com deficiência.

Remetendo-nos a Adorno (2012), conjecturamos que a questão da emancipação está demasiadamente mimetizada no imaginário dos professores. Estes sujeitos não se percebem protagonistas de seu pensamento, ao contrário, são investidos de uma couraça que os

impedem de se perceberem sujeitos autônomos capazes de resistirem à autoinculpável menoridade. Sobre o conceito abstrato de emancipação presente no imaginário dos professores o autor faz a seguinte intervenção:

[...] a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontra-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional (idem, p. 143).

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 resistirem 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 III – SOBRE TEORIA E PRÁXIS: TEORIA CRÍTICA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.**

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. A teoria não seria apenas a apreensão da realidade de forma externa, ela própria seria compreendida como instância comprometida a alimentar a *práxis* em seu papel de envolvimento concreto e relação direta com a formação humana. O autor nos provoca sobre a dicotomização entre teoria e prática afirmando que:

A passagem à práxis sem teoria é motivada pela impotência objetiva da teoria, e multiplica aquela impotência mediante o isolamento e fetichização do momento subjetivo do movimento histórico: a espontaneidade. Sua deformação deve ser deduzida como uma forma de reação frente ao mundo administrado. Mas, enquanto ela fecha espasmodicamente os olhos diante da totalidade desse mundo, comportando-se como se as coisas dependessem imediatamente dos homens, subordina-se à tendência objetiva da desumanização em curso, também nas suas práticas (ADORNO, 2012, p. 212).

Nessa perspectiva fica evidente que a organização do mundo, tal como conhecemos hoje, converteu-se ele próprio na lógica da sociedade capitalista, que se assenta no materialismo histórico cartesiano. A reflexão proposta por Adorno põe em xeque essa distinção presente no “modelo” cartesiano de compreensão de mundo. Neste sentido, o questionamento que fazemos diz respeito à objetividade existente na razão e no suposto praticismo que impera na lógica racional.

Sob tal prisma, este estudo apresenta como questão central a discussão sobre a formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado/AEE. Nossa intenção é trazer para o debater o quão pernicioso pode ser a separação entre teoria e prática no fazer pedagógico. Apoiamos-nos na Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno, e

seus comentadores, entre eles Damasceno e Costa, pois compreendemos essa teoria como suporte teórico metodológico deste estudo.

Ao assumirmos como fundamentação teórico-metodológica deste estudo a Teoria Crítica, a entendemos como o próprio método de pesquisa, ou seja, os dados obtidos com a pesquisa foram discutidos e analisados considerando a importância da crítica dos dados obtidos *in loco*. Dessa maneira, não há sentido em qualificar esta pesquisa em qualitativa ou quantitativa, pois na perspectiva da Teoria Crítica, essa escolha entre um método ou outro aprisiona o próprio objeto de estudo.

Até que ponto a questão relativa à teoria e práxis depende da relativa a sujeito e objeto, evidencia-se por uma simples reflexão histórica. Ao mesmo tempo em que a doutrina cartesiana das duas substâncias ratificada a dicotomia entre sujeito e objeto, a práxis era apresentada, pela primeira vez, na sua poesia, como problemática, em virtude de sua tensão frente à reflexão. A razão pura prática, como todo realismo zeloso, é tão desprovida de objeto quanto o mundo é desqualificado para a manufatura e a indústria que o reduzem a material de mercado. Enquanto a práxis promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória. Seu caráter ilusório transmite-se também a todas as ações que, sem solução de continuidade, tomam das práxis velhos e violentos gestos (ADORNO, 2012, p. 202).

A reflexão proposta por Adorno questiona a dissociação entre a teoria e *práxis*, tão presente na prática dos professores. Nessa separação reside a resistência em compreender a diversidade humana, o que dificulta a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Isto posto, Adorno (2005) conduz à reflexão ponderando que “a análise da ação não se esgota na adaptação a esta. Enquanto reflete sobre ela, põe em relevo momentos que podem conduzir para além das coações, da situação tal qual se apresenta” (idem, p. 202).

### **3.1. OS PRIMEIROS PASSOS: CENÁRIO DA PESQUISA LOCAL EM ÂMBITO ESTADUAL E NACIONAL**

A coleta de dados foi feita no mês de abril/2012 por intermédio da pesquisa em andamento intitulada “Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ): Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs”, à qual estou vinculada como estudante de mestrado. O OEERJ tem como coordenadora geral a pesquisadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre os pesquisadores membros do grupo de trabalho está o professor Dr. Allan Rocha

Damasceno, professor da UFRRJ, responsável pela pesquisa do Município de Nova Iguaçu/RJ, sob cuja orientação as pesquisas e análises desse estudo são 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 Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): Estudo em Rede Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais Nas Escolas Comuns, cabem algumas considerações. O Observatório Nacional de Educação Especial surgiu da necessidade de se ter pesquisas integradas sobre as políticas e práticas direcionadas à questão da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. O projeto de pesquisa tem como foco a avaliação em âmbito nacional do programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC que desde 2005 vem apoiando a criação deste serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE. A coordenadora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) é a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Enicéia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Feitas estas ponderações, este estudo objetivou problematizar as políticas públicas de educação inclusiva, implementadas na rede pública municipal de ensino de Nova Iguaçu/RJ, no âmbito da modalidade educação especial, considerando as experiências de formação, em diálogo com as *práxis*, dos professores do Atendimento Educacional Especializado/AEE.

### **3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DO ESTUDO:**

#### **MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ.**

O município de Nova Iguaçu/RJ faz parte da Baixada Fluminense, integra as 12 cidades da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A cidade foi fundada no ano de 1833 às margens do rio Iguassú. Ao longo de sua história a cidade “viu seu território fragmentar-se em outros sete municípios” (RODRIGUES, 2006, p. 160). Atualmente possui 796.257 habitantes, tendo ligeira predominância da população feminina 414.014 (52,5%) em relação à população masculina 382.243 (48%) de acordo com o Censo de 2010. O número de habitantes que vivem na zona rural representa 1% do número total de habitantes de Nova Iguaçu. O município apresenta uma densidade demográfica de 1.585,6 habitantes por km quadrado.

**Quadro 1- Mapa da Baixada Fluminense, em destaque o município de Nova Iguaçu (azul).**



**Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Secretaria Municipal de Meio Ambiente (2013).**

Na área da educação o município de Nova Iguaçu/RJ é dividido em nove Unidades Regionais de Governo (URGs), a saber:

**URG 1 – Centro:** Califórnia, Vila Nova, Caonze, Bairro da Luz, Santa Eugênia, Jardim Iguaçu, Chacrinha, Moquetá, Viga, Rancho Novo, Vila Operária, Engenho Pequeno, Jardim Tropical e Prata.

**URG 2 – Posse:** Posse, Cerâmica, Ponto Chic, Ambaí, Nova América, Carmary, Três Corações, Kennedy, Parque Flora e Bairro Botafogo.

**URG 3 – Comendador Soares:** Comendador Soares, Ouro Verde, Jardim Alvorada, Danon, Jardim Palmares, Rosas dos Ventos, Jardim Pernambuco e Jardim Nova Era.

**URG 4 – Cabuçu:** Cabuçu, Palhada, Valverde, Marapicu, Lagoinha, Campo Alegre e Ipiranga.

**URG 5 – KM-32:** Paraíso, Jardim Guandu e Prados Verdes.

**URG 6 – Austin:** Austin, Riachão, Inconfidência, Carlos Sampaio, Tinguazinho, Cacuia, Rodilândia e Vila Guimarães.

**URG 7 – Vila de Cava:** Vila de Cava, Santa Rita, Rancho Novo, Figueiras, Iguazu Velho e Corumbá.

**URG 8 – Miguel Couto:** Miguel Couto, Boa Esperança, Parque Ambaí, Grama e Geneciano.

**URG 9 – Tinguá:** Tinguá, Montevideú, Adrianópolis, Rio D'Ouro e Jaceruba (NIMA, 2010, p.18).

As Unidades Regionais de Governo permitem à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) mapear os profissionais do setor de educação especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Dados recentes, de 2012 do município de Nova Iguaçu/RJ corroboram a existência de 78 docentes atuantes nas 44 Salas de Recursos Multifuncionais. A distribuição destes profissionais é desigual por Unidades Regionais de Governo, conforme descrito na tabela abaixo:

**Tabela 5 – Número de docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) distribuídos pelas Unidades Regionais de Governo (URGs)**

<b>Unidades Regionais de Governo - URGs</b>	<b>Docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b>	<b>Salas de Recursos Multifuncionais</b>
<b>1</b>	21	11
<b>2</b>	10	6
<b>3</b>	7	4
<b>4</b>	6	3
<b>5</b>	14	7
<b>6</b>	11	6
<b>7</b>	5	3
<b>8</b>	2	3
<b>9</b>	2	1
<b>Total</b>	78	44

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Especial (2012)



A partir dos dados expostos na tabela 5, podemos verificar que o campo de atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado concentra-se prioritariamente no centro da cidade de Nova Iguaçu/RJ. Nos bairros periféricos faltam professores para este atendimento. Os estudantes público-alvo da educação especial não têm as suas necessidades educativas plenamente atendidas, pois a maioria dos professores não tem interesse em trabalhar longe do centro por diversos motivos, dentre eles: falta de transporte público, violência, escolas localizadas em difícil acesso, falta de infraestrutura nas escolas, entre outras razões. As Políticas públicas estão distantes de atender o público-alvo da educação especial, tais estudantes estão incluídos nas escolas públicas, porém excluídos do direito de terem as suas necessidades educativas atendidas.

Existem na rede de ensino de Nova Iguaçu/RJ, 231 escolas de Educação Infantil, 346 escolas de Ensino Fundamental e 108 escolas de Ensino Médio. A população escolar na Educação Básica é de 163.420 alunos na rede pública e privada de ensino. O corpo docente conta com 8.892 profissionais de ensino (IBGE 2010).

Após apresentarmos um panorama geral da realidade educacional e da distribuição dos professores do Atendimento Educacional Especializado por URGs do município de Nova Iguaçu/RJ, caracterizaremos os sujeitos participantes do estudo, os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa e em seguida passaremos a dialogar com as suas narrativas sobre formação de professores e as Políticas públicas com vistas à educação inclusiva.

### 3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Este estudo foi desenvolvido no grupo focal organizado pelo Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro. Os sujeitos de estudo são duas professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMS e uma das coordenadoras da educação especial do município de Nova Iguaçu. As participantes desse estudo encontram-se identificadas por pseudônimos.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Pseudônimo – Juliana – Atuou como Coordenadora da Educação Especial no município de Nova Iguaçu/RJ de fevereiro de 2006 a maio de 2013.

**Quadro 2 – Caracterização das Participantes da Pesquisa**

Pseudônimo	Idade	Área de atuação	Tempo de permanência na função (horas)	Tempo de atuação na escola; Coordenação (anos)	Tempo na função de professor de SRMs (anos)	Tempo de Magistério (anos)	Formação (graduação)	Formação (Pós-graduação)	Participou de cursos e/ou seminários sobre inclusão?
Maria	39	Ensino Fundamental	20	12	8	21	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia; Arte Terapia; Educação Infantil	Sim
Carla	41	Ensino Fundamental	20	10	5	10	Licenciatura em Letras	Especialização em Educação Especial	Sim
Juliana	63	Coordenação da Educação Especial	40	8	-----	40	Licenciatura em Letras e Pedagogia	Especialização em Língua Portuguesa; Literatura infantil; Curso de aperfeiçoamento em AEE	Sim

Ao analisarmos o quadro acima podemos identificar que as professoras e a coordenadora da educação especial têm carga horária de trabalho bastante relevante na função que exercem respectivamente na escola e no cargo de chefia da educação especial, o que nos permite afirmar que provavelmente conhecem a realidade na qual atuam. Também é possível atestar que todos os sujeitos da pesquisa passaram pela docência.

Outro ponto relevante que merece ser analisado refere-se à ausência por parte das professoras e da própria coordenadora da educação especial de cursos específicos para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência, como Braille, Libras, Comunicação Alternativa, curso para trabalhar com tecnologia Assistiva, dentre outros. Esses dados nos revelam que é preciso um investimento por parte do município na

formação dos professores do AEE. A falta, ausência de formação específica traz implicações para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse dado previamente levantado será problematizado no decorrer das narrativas das professoras.

### 3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Adotamos como procedimentos metodológicos neste estudo a análise documental, referente à formação de professores, e a realização do grupo focal para realização das entrevistas coletivas com as professoras do Atendimento Educacional Especializado/AEE e uma das coordenadoras da educação especial, com a utilização de um roteiro semi-estruturado de perguntas. Detalharemos os procedimentos que foram adotados neste estudo e sua pertinência diante das possibilidades de análises que se construíram a partir dos dados coletados:

*Análise documental:* Nessa etapa foram analisados os documentos oficiais que servem de referência para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil e no município de Nova Iguaçu, a Resolução nº. 4/2009; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei 9.394/2006, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEEsp/MEC, 2008. O objetivo dessa análise é caracterizar as políticas que se referem à inclusão dos estudantes público alvo da educação especial na escola comum regular, com vista à democratização da educação brasileira.

*Grupo focal:* Refere-se a um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para debater sobre um tema, a partir da sua experiência profissional. Busca-se com esse método de coleta de dados, analisar quais as percepções das professoras e da coordenadora da educação especial acerca da formação docente, entre outras questões relacionadas ao tema. O grupo focal é eficiente no levantamento de dados, pois um número pequeno de pessoas pode gerar um número extenso de questões, problematizações sobre as categorias do estudo desejado (MORGAN; KRUEGER, 1993). Em relação a sua estrutura operacional, o grupo focal é coordenado por um moderador, que pode ser o próprio pesquisador. O papel central do moderador é conduzir o grupo, manter o foco da discussão no eixo da pesquisa, controlar o tempo das falas e estimular a participação de todos na discussão. Quanto à seleção dos participantes, devem ser levadas em consideração as experiências em comum e a

relação com o tópico de pesquisa. (idem). Sobre a quantidade de participante, existe um consenso da literatura especializada, que a média dos participantes deve variar em torno de seis a doze participantes no máximo (CHARLESWORTH; RODWELL, 1996). Como método de coleta de dados, objetivamos neste estudo uma maior aproximação com as professoras do Atendimento Educacional Especializado, sujeitos participantes desta pesquisa e também da coordenadora da educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ. Realizamos as entrevistas no ano de 2012, na perceptiva das narrativas das professoras e da coordenadora no que se refere a formação docente e ao Atendimento Educacional Especializado e suas implicações para organização da escola inclusiva. As entrevistas ocorreram por intermédio do Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro: Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMS, com filmagem, gravação e posteriormente transcrição das falas, que possibilitaram identificar e compreender a participação desses sujeitos na elaboração e implementação da política institucional inclusiva e seus impactos nas relações estabelecidas no AEE para o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais na escola pública comum/regular.

Levando em consideração que esta pesquisa está vinculada ao Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) o roteiro de entrevista (em anexo) foi pensando para um grupo de professores, ressaltando que as interpretações das perguntas foram individuais, de modo que mesmo sendo a mesma pergunta para o grupo de professores e de coordenadores da educação especial às respostas foram diversas.

### **3.5 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU: REFLEXOS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Esta última parte do capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados coletados no grupo focal, eixo temático formação de professores para a inclusão escolar, onde selecionamos as narrativas de uma das coordenadoras da educação especial e duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais no município de Nova Iguaçu/RJ. Convém lembrar que o presente estudo tem como tema central as políticas públicas de inclusão escolar, 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 inicial e continuada; atuação no Atendimento Educacional Especializado; experiências no apoio à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum/regular; as experiências de Nova Iguaçu/RJ na construção da educação inclusiva; entre outras dimensões. Nas entrevistas foram contempladas questões que contribuem para desvelar o que pensam as professoras e a coordenadora da educação especial sobre: as políticas públicas com orientação inclusiva; a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial; o papel das professoras de Sala de Recursos Multifuncionais de oferecer o AEE; a formação para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Atendimento Educacional Especializado é a configuração política atual da oferta de atendimento educacional e pedagógico aos estudantes público-alvo da educação especial. Sua organização e execução preveem o atendimento das demandas de aprendizagem dos estudantes nos aspectos cognitivos, sensoriais e físicos.

A Resolução nº. 4/2009 especifica que o AEE

[...] deverá ser realizado prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, art.5º)

Considerando o objeto da pesquisa, a formação de professores e educação especial, iniciamos nosso diálogo com as professoras e a coordenadora da educação especial. Nossa primeira pergunta foi: Como vocês ingressaram nessa área da educação especial?

[...] entrei na educação especial, por acaso, quando a diretora resolveu [...] criar uma sala de recursos, e como eu na escola já era psicopedagoga... Está entendendo, é você! Que já tem uma formação [...] eu nunca tinha trabalhado na área de educação especial, eu já tinha 12 anos na escola, mas com educação infantil (Professora Maria).

[...] passei pelos mesmos processos, eu trabalhava em sala de aula regular [...] eu fui convidada, pela questão do perfil e também por ter paciência com as crianças [...] o convite foi feito em cima disso, mesmo não tendo preparo nenhum (Professora Carla).

[...] ingressei em 1994 na Rede Estadual em Nova Iguaçu no Centro Integrado de Ed. Especial, onde regia uma turma regular, mas em determinado momento formou-se um grupo de alunos com deficiência auditiva [...] foi então que comecei a trabalhar com os alunos com deficiência (Coordenadora da Educação Especial Juliana).

Nas narrativas em destaque todas as participantes relataram que começaram na educação especial por acaso. Essas falas reforçam o que sabemos sobre a educação especial. As políticas são incipientes nesse campo, muitas das vezes é fruto do “acaso”, resultado da vontade de poucos benfeitores que lutam pela educação de todos. Em conversas informais com a coordenadora da educação especial ela nos narrou que a educação especial começou em fevereiro de 2003 e se consolidou em 2006 no município. Foi fruto de discussões e embates políticos que resultaram na criação das primeiras Salas de Recursos. Ou seja, a política de educação inclusiva é um processo em construção no município.

Para Damasceno (2006) quando discutimos sobre educação inclusiva “na verdade estamos debatendo democratização social porque não podemos pensar uma sociedade verdadeiramente democrática onde apenas uma parcela dela esteja frequentando a escola” (idem, p. 62). Ao assumir a educação inclusiva como meta desejável o município de Nova Iguaçu/RJ se comprometeu com a educação dessa parcela da população.

Sobre a formação de professores, temos algo a dizer, a formação que tem sido possível na sociedade capitalista não tem oportunizado a discussão sobre as demandas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. Os “desafios postos à possibilidade de afirmação de escolas democráticas e acolhedoras estão atrelados, sem dúvida, à formação de seus profissionais” (COSTA, 2007, p.96). Nestes termos, só podemos pensar em escolas inclusivas se formamos professores para essa nova realidade que se apresenta na escola brasileira, diversa e múltipla.

Para Adorno (2012) o professor se transformou lentamente, “mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos” (idem, p.105), despertando a compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em razão das condições objetivas da escola pública. Nessa perspectiva com o intuito de investigar os aspectos profissionais presentes na formação das professoras fizemos a seguinte pergunta: Qual foi a formação inicial de vocês?

[...] minha formação inicial foi em pedagogia (Professora Maria).

[...] minha formação inicial foi o magistério, curso normal (Professora Carla).

Ao analisarmos as narrativas percebemos que as atuais políticas públicas de formação de professores não deram conta ainda de formar todos os docentes para atuarem com estudantes público-alvo da educação especial na escola pública comum/regular. Na Resolução nº 4/2009, artigo 12 tem-se especificado que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial.

Nota-se que o município de Nova Iguaçu/RJ não atende às especificações presente na lei. Para atuar com os estudantes público alvo da educação especial nas Salas de Recursos basta ter “boa vontade”. Bueno (1999) afirma que, “se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares” (idem, p. 162) por outro lado podemos verificar com as narrativas das professoras a ausência de formação para atuação com os estudantes público-alvo da educação especial.

Para Adorno (2012) a crença “no factual do profissional especialista” (idem, p.70) considera o saber científico seguro, sendo assim desconsidera as especificidades que se estabelecem nas relações humanas no cotidiano das salas de recursos entre os professores e os estudantes. E onde falta a reflexão da própria prática, “o discernimento intelectual, instala-se em seu lugar” (ibidem, p. 62), a consciência coisificada que se interpõe entre a técnica e a experiência viva. Nestes termos, não banalizamos a importância da formação específica para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, contudo, afirmamos que somente o domínio da técnica não será o suficiente para promover a inclusão desses estudantes na escola comum/regular.

Não esgotando o debate sobre formação inicial interrogamos as professoras e a coordenadora da educação especial: Como vocês pensam que deve ser a formação inicial dos professores das Salas de Recursos?

[...] eu acho que o curso de Pedagogia [...] precisa passar por uma reformulação e precisa se voltar mais para educação inclusiva [...] seria muito melhor [...] na minha formação não vi nada, não tive nenhuma disciplina falando de educação inclusiva (professora Maria).

[...] eu acho mesmo que tem que ter [...] (*tentando pensar sobre a formação*) nessa área [...] uma formação com o conteúdo de inclusão [...] das necessidades especiais [...] acredito que uma formação sólida mesmo sem especialização seria essencial (Professora Carla).

[...] acho [...] que a formação inicial deveria preparar os professores para o atendimento educacional especializado (Coordenadora da Educação Especial Juliana).

Destacamos a fala da professora Carla para ratificarmos que uma formação inicial “sólida” voltada para a experiência e a reflexão crítica da sociedade possibilita aos sujeitos terem subsídios para trabalharem e compreenderem as subjetividades humanas. Vale ressaltar a narrativa da professora Maria, pois assim como ela acreditamos que a capacitação do professor do ensino especial, e do professor de modo geral, em termos de sua formação inicial, está aquém da consolidação dos saberes básicos para o enfrentamento das demandas da educação contemporânea. Para Costa (2007) “as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com orientação inclusiva” (idem, p. 97).

A formação nos cursos de licenciatura não tem dado suporte aos futuros profissionais da educação. Quando terminam a licenciatura e ingressam no cotidiano da escola pública se veem diante de um dilema: 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, como se bastasse para se formar um bom professor ter no currículo de licenciatura as disciplinas concernentes com a matéria que irá lecionar.

Para Adorno (2012) 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 (idem, p.23). 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.

Faz-se oportuna a discussão sobre a colocação feita pela coordenadora da educação especial de Nova Iguaçu/RJ, em sua narrativa pontua que a formação inicial dos professores deveria preparar os docentes para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Na proposta de educação para emancipação, a formação deveria se pautar em formar sujeitos aptos a desenvolverem respostas educativas que atinjam a todos os estudantes, independentemente de terem ou não uma deficiência.

Com base nesta constatação, de que a formação inicial não tem dado subsídios para os professores trabalharem com os estudantes público-alvo da educação especial fez-se necessário a seguinte indagação as professoras e a coordenadora da educação especial do



município de Nova Iguaçu/RJ: Como vocês pensam que deve ser a formação continuada de professores de Sala de Recursos Multifuncionais?

[...] constante [...] eu fui fazer minha psicopedagogia fora na universidade particular [...] eu senti uma diferença muito grande, porque não tem busca pelo conhecimento, é o ensino e só [...] fiz arte terapia e dois cursos na Plataforma Paulo Freire [...] sinto a necessidade de ter mais formação [...] no município de Nova Iguaçu não tem formação continuada [...] (Professora Maria).

[...] educação continuada como o próprio nome diz tem que ser continuada mesmo [...] na minha sala tem deficiente auditivo, deficiente físico, deficiente intelectual. Por isso que eu acho que a educação deve ser continuada [...] a educação especializada se torna pouco pela necessidade que existe [...] Então eu acho que a formação ela tem que persistir tem que continuar [...] a cada ano surge à necessidade de formação diferenciada. Eu acho que tem que ser constante realmente. [...] depois de um tempo no magistério eu fiz a graduação em Pedagogia depois eu fiz um curso de extensão do AEE, após um ano esse curso passou a ser de especialização, mas mesmo assim acho que tem que ter formação continuada (Professora Carla).

[...] permanente [...] eu mesmo fiz graduação em Língua Portuguesa, Pedagogia [...] depois fui fazer especialização em língua portuguesa e literatura infantil [...] em relação ao município de Nova Iguaçu ainda é muito pequena a formação, atingindo poucas pessoas [...] todas as escolas de Nova Iguaçu têm alunos incluídos, independente de estarem em SRMs [...] no município não há uma política de formação de professor para esta realidade, onde são 38 SRMs para 126 escolas [...] mesmo tendo alguns professores com formação eles não atende a todos porque a demanda é muito maior (Coordenadora da Educação Especial Juliana).

Nas narrativas em destaque todas as professoras e a própria coordenadora da educação especial ressaltam a importância de se ter no município uma formação continuada e permanente. As professoras do Atendimento Educacional Especializado, quando sentem a necessidade de formação, a fazem pelos seus próprios meios em instituições privadas, na maioria das vezes. A professora Maria nos relatou que quando fez especialização em psicopedagogia em uma instituição privada não houve oportunidade, nem espaços para se construir conhecimentos acerca da diversidade humana. Foi o ensino pelo ensino, técnica pela técnica. Para Adorno (2012) isso se torna um problema, pois os homens tendem a considerar a técnica como um fim em si mesmo, desconsiderando que para se trabalhar com pessoas é necessário reconhecer as humanidades presentes nas relações humanas.

As formações continuadas em nível de especialização, em cursos de extensão são importantes para que as professoras adquiram novos conhecimentos que contribuam para o seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncional com os estudantes público-alvo da educação especial. Contudo, é necessário que as formações preparem os professores para atuarem com a diversidade humana dos seus estudantes.

É fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre as demandas de aprendizagem dos estudantes que fazem o Atendimento Educacional Especializado. De igual

maneira é importante que os professores tenham a oportunidade de debater entre eles e com os professores das turmas regulares as dúvidas, anseios, ou seja, momentos para trocar experiências sobre a educação dos estudantes. Ainscow (1995) ressalta a importância de se criarem oportunidades para os professores realizarem experiências de demonstração de formas diferentes de se trabalhar em cooperação com outros colegas.

As necessidades de aprendizagem dos estudantes são diferentes, e a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado e dos professores das turmas regulares deve estar atenta a essa questão. Quanto mais diversificada for a formação, maior é chance de se promover uma educação centrada nas necessidades específicas dos estudantes, em particular, e também em conjunto assumindo o compromisso com o sucesso da aprendizagem da totalidade dos estudantes na escola comum/regular. Isso evitaria a pergunta frequente entre os professores “o que fazer?”. Para Adorno (2012) muitas vezes “essa questão sabota o conhecimento” (idem, p113), necessário para possibilitar qualquer transformação.

No município de Nova Iguaçu/RJ não há esses momentos de formação e de troca de experiências. As professoras trabalham isoladamente, cada uma delas em sua Sala de Recursos. Não existe aproximação nem diálogo com as professoras das salas regulares. A responsabilidade da educação dos estudantes público-alvo da educação especial recai muitas vezes para as professoras das Salas de Recursos, ou seja, mesmo estando na escola regular, à concepção de educação se constitui em caráter segregativo.

A coordenadora da educação especial nos relatou que no município de Nova Iguaçu/RJ existem 44 SRMs e 126 escolas, ou seja, apenas 35% das escolas regulares tem Sala de Recursos Multifuncionais. A maior parte dos estudantes público-alvo da educação especial não tem Atendimento Educacional Especializado (AEE). Eles estão incluídos no ensino regular, porém não têm Atendimento Educacional Especializado. O município não dá conta de atender a todos os seus estudantes.

Esses dados são preocupantes e ao mesmo tempo reveladores. É possível coteja-los com a realidade brasileira para fazermos inferências. Acreditamos que o momento atual é de mobilização, do trabalho cooperativo, da busca de parcerias, em prol da mudança escolar e educacional. Cada município deve organizar as suas ações de formação continuada para todos os professores da rede de ensino, buscando parcerias com as universidades públicas, entre outras ações.

Uma escola inclusiva com professores sensíveis às demandas de aprendizagem dos seus estudantes poderá tornar o espaço da escola pública acolhedor e aberto a todos. E nessa perspectiva que fundamentamos nossas reflexões. A responsabilidade com a educação dos estudantes público-alvo da educação especial não é apenas tarefa dos professores do Atendimento Educacional Especializado, é de todos os atores envolvidos na educação desses estudantes.

Pensando sobre essa problemática apontada no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público-alvo da educação especial perguntamos às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e a coordenadora da educação especial: Como vocês pensam o papel de oferecer o AEE em Salas de Recursos para estudantes da educação infantil e ensino fundamental?

[...] Nova Iguaçu, não tem atendimento para a educação infantil [...] só começa a partir do ensino fundamental e vai até o quinto ano. (Professora Maria).

[...] Eu acho fundamental esse atendimento logo na educação infantil [...] no ensino fundamental com certeza vai dar uma continuidade à vida escolar deste aluno (Professora Carla).

[...] até o Quinto Ano do Ensino Fundamental sou capaz de fazer as devidas adequações do currículo para o aluno com deficiências e TGD, não possuo grande competência para reconhecer um aluno com altas habilidades, e a partir do Sexto Ano do Ens. Fund. não sou capaz de fazer a adequação necessária para o AEE desses alunos (Coordenadora da Educação Especial Juliana).

Ao analisarmos as narrativas destacamos a fala da professora Carla. Para ela é fundamental que o Atendimento Educacional Especializado aconteça desde a Educação Infantil, perpassando o Ensino Fundamental. Na fala da professora fica evidente que a ausência de atendimento na Educação Infantil poderá ocasionar algumas dificuldades na aprendizagem para os estudantes público-alvo da educação especial no Ensino Fundamental. No entanto, as crianças com necessidades especiais só podem frequentar o atendimento efetivamente a partir do primeiro ano de ensino. Ao observamos a fala da coordenadora da educação especial, percebemos um descontínuo do atendimento educacional para os estudantes público-alvo da educação especial. Do primeiro ao quinto ano são feitas adequações curriculares para os estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, para os estudantes com altas habilidades/superdotação não há nenhum tipo de atendimento. Esses estudantes ficam descobertos, perdidos dentro da escola sem qualquer tipo de Atendimento Educacional Especializado.

Esses estudantes ficam excluídos do direito de terem as suas necessidades educativas plenamente atendidas. Com base nessa análise, é possível afirmar que a escola não é para todos. Acreditamos que o processo de inclusão dos estudantes com necessidades especiais deve ocorrer na “escola como espaço sócio-democrático” (COSTA, 2007, P. 134) por esse motivo achamos necessário investir na formação humana de todos os professores, sejam eles do AEE e/ou das classes regulares, atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio. A educação dos estudantes público-alvo da educação especial não pode nem deve ficar condicionada aos professores especialistas. A inclusão dos estudantes público alvo da educação especial, se podemos assim dizer, “pode provir apenas de uma mudança no comportamento de todos os professores” (ADORNO, 2012, p. 113).

Continuando na temática sobre o Atendimento Educacional Especializado perguntamos as professoras: Como vocês pensam o seu papel de oferecer o AEE em Salas de Recursos para alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

[...] eu organizo de forma assim da personalidade de cada um. Porque às vezes ele é autista, mas ele vai se dar bem com aquele outro que é Down ou aquele surdo [...] (Professora Maria).

[...] eu acho que [...] (*tentando pensar sobre a questão*) [...] eu até quando identifiquei um irmão de um aluno meu com deficiência auditiva [...] (Professora Carla).

Nota-se com as narrativas das duas professoras que o Atendimento Educacional Especializado oferecido nas SRMs não atende às demandas específicas dos alunos público-alvo da educação especial. Elas não explicam com exatidão qual trabalho desenvolvem. Essas narrativas nos remetem às orientações descritas na Resolução nº 4/2009, no artigo 13, em que constam as especificadas das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: é papel do professor elaborar, planejar e produzir recursos pedagógicos para atender as demandas de aprendizagem dos estudantes que participam da Sala de Recursos Multifuncionais.

O planejamento “se concretiza em planos e projetos, tanto da escola quanto do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. [...] no planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola”

(LIBÂNEO, 2004, p. 149). Constatamos, com base nas narrativas das professoras, que são necessários esclarecimentos sobre o contexto da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado.

A inclusão e o Atendimento Educacional Especializado pressupõem três elementos básicos:

[...] a) a presença, o que significa estar na escola e no apoio educacional, superando o isolamento do ambiente privado e inserindo o indivíduo num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a participação, que depende, no entanto, do oferecimento das condições necessárias para que o estudante realmente possa interagir plenamente nas atividades do ensino regular; c) a construção de conhecimentos, sem o qual pouco adianta os outros dois aspectos anteriores (AINSCOW *apud* GLAT, 2009, p.33).

Acreditamos que isso só será possível se investimos na formação dos professores alicerçada na autorreflexão crítica de sua prática cotidiana “pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos” (ADORNO, 2012, p.112).

Para continuarmos na discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado perguntamos às professoras e à coordenadora da educação especial: Vocês sentem desejo ou necessidade de aprenderem mais sobre seu trabalho?

[...] eu acho que na sala de recursos deixa a gente assim um eterno aprendiz porque, por mais que, eu conheça a deficiência intelectual, vai me aparecer um que eu vou falar caramba o que eu faço? [...] eu preciso saber libras [...] eu preciso lembrar-me de libras, porque eu já fiz meus cursos no INES, mas eu não consigo [...] eu percebi que vou ter que voltar [...] eu fiquei lá muito tempo sem [...] (Professora Maria).

[...] a sensação que eu tenho é que existem novas perspectivas mesmo [...] eu preciso aprender mais [...] eu não me sinto ainda capacitada o suficiente para estar fazendo esse atendimento (Professora Carla).

[...] sim, eu quero e preciso aprender sobre adequação curricular e TGD (Coordenadora da Educação Especial Juliana).

É unânime nas falas das professoras e também da coordenadora da educação especial a necessidade de saber mais sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial e a organização do atendimento educacional especializado. Vale ressaltar mais uma vez a narrativa da coordenadora da educação especial para pontuarmos o quão importante e necessário é para a educação desses estudantes as adaptações curriculares. Nesta perspectiva apontada não é o estudante que deve se adequar à escola, mas sim a escola

que deve fazer adaptações para que os estudantes tenham condições de aprender em conjunto com os outros estudantes.

Nesta medida, acreditamos que os estudantes “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 “representam importante estratégia no desenvolvimento profissional dos professores” (DAMASCENO, 2006, p. 165), pois quando as atenções centram-se em atender as demandas de aprendizagem dos estudantes os professores superam a questão biológica da deficiência e passam a enxergar as humanidades presentes nas trocas de saberes que se estabelecem na relação como o outro. Na perspectiva de Adorno (2012) 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.

Neste momento achamos pertinente discutirmos as políticas de educação inclusiva. As políticas públicas, materializadas em diversos dispositivos legais são o que fundamental/legitimam a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares, portanto é fundamental discutirmos sobre elas e para tal indagamos as professoras com a seguinte questão: Vocês conhecem as políticas mais recentes sobre inclusão na educação?

[...] não [...] é uma legislação sobre a sala de recursos [...] isso, fala que ele é em contraturno [...] tem várias leis aí, eu sinto muito que às vezes não se cumprem, as leis que a gente vê que já estão aprovadas, às vezes a gente nem sabe que existe (Professora Maria).

[...] verdadeiramente eu digo que não (Professora Carla).

Nas narrativas em destaque todas as professoras são unânimes em dizer que desconhecem as políticas de inclusão em educação. A professora Maria até faz referência sobre a obrigatoriedade de o Atendimento Educacional Especializado ocorrer no contraturno, no entanto não sabe especificar que essa recomendação está prevista na Resolução ° 4/2009. Ao analisamos as falas das professoras chegamos à conclusão que os profissionais que atuam nas escolas são excluídos do debate e do processo de formulação das políticas de inclusão.

Enfatizamos que as políticas públicas são pensadas/elaboradas de maneira verticalizada. Os profissionais da educação ficam à margem dessas discussões, alheios sobre as decisões políticas que definem a educação brasileira. Ball (1992) nos alerta que no contexto da prática muitas das vezes as políticas não se efetivam estas ficam sujeitas as interpretações e a boa vontade dos profissionais que em tese deveriam executá-las.

Para Adorno (2012) “a construção de uma interpretação política” é condicionada a uma determinada ideologia política fundamentada na lógica dominante (idem, p.37). Nesses termos, enfatizamos que a “ausência de autorreflexão, enfim, ausência de aptidão à experiência” e emancipação política por parte dos professores (ibidem, p.37) impossibilita o debate sobre educação inclusiva e conseqüentemente se reflete na não democratização da escola pública.

No decorrer deste estudo discutimos sobre política, educação e formação. Essas questões foram centrais para o debate da Educação Inclusiva, por essa razão perguntamos às professoras e à coordenadora da educação especial: Que necessidades a política de inclusão escolar trouxe para a formação dos professores de educação especial?

[...] eu acho que [...] a partir do momento que você coloca o aluno incluído na sala regular, você começa a criar incomodados, e na hora que você começa a incomodar, você começa a buscar [...] alguém tem que fazer alguma coisa, porque quando você o joga lá na sala regular, cheio de outros alunos, começa a [...] incomodar, automaticamente [...] (Professora Maria).

[...] os professores tiveram que buscar formação [...] eu fiz especialização [...] mas eu já falei disso em outra questão, porque eu acho que tem ser estendido para todos os professores para esses que tem esses alunos em sala regular e não somente na sala de recursos. Acho que todos os professores tem que ter essa formação, esse preparo para estar recebendo realmente, porque eles sempre alegam a falta de preparo, eu acho que o governo deveria investir de uma forma geral, com todos os professores (Professora Carla).

[...] trouxe muitas necessidades, mas ainda é muito pequena essa formação, atingindo poucas pessoas [...] (Coordenadora da Educação Especial Juliana).

Destacamos a fala da professora Carla, pois ela reúne todas as argumentações defendidas neste estudo. Acreditamos que a formação para escola inclusiva deve se estender a todos os professores do ensino regular, afinal de contas, não é responsabilidade apenas dos professores do Atendimento Educacional Especializado, a educação dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública, compreendemos ser tarefa de todos os docentes.

Carece-nos, no entanto, esclarecer que a formação de professores, a que defendemos neste estudo, está “para além da instrumentalização técnica pedagógica, quando falamos sobre de formação de professores” (DAMASCENO, 2006, p.177), a perspectivamos para a emancipação e autonomia política. É precisamente nisto que acreditamos. Os professores terão que superar este tabu acerca “da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional” (ADORNO, 2012, p. 168) que possamos compreender que cada sujeito é único. Nestes termos, poderemos construir uma escola democrática, sensível às peculiaridades de aprendizagem dos seus estudantes, sejam eles estudantes público-alvo da educação especial ou não.



*“Então, a educação como instrumento de inclusão escolar e social irá exigir seu desenvolvimento sob a égide do professor no interior da escola, locus legítimo para o exercício do ensino-aprendizagem desses alunos”.*

*Valdelúcia Costa*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Costa, acreditamos que a educação inclusiva exigirá dos professores uma ressignificação dos seus fazeres pedagógicos. Isso significa confrontar-se com as velhas práticas tradicionais legitimadas na escola pública brasileira. Nesta perspectiva, pensarmos a formação de professores para, a emancipação política tornou-se fundamental para contextualizarmos que a educação sobre a égide 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 burguês.

Compreendemos que este estudo caminha na direção do desvelamento das contradições sociais presentes na educação e na sociedade brasileira, já que neste trabalho privilegiamos o debate sobre formação de professores no contexto da sociedade moderna. A aproximação do locus de estudo nos permitiu problematizar e refletir acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola pública por meio do Atendimento Educacional Especializado.

Nosso desejo de discutirmos as políticas públicas de formação de professores em âmbito nacional e municipal nos possibilitou elaborar uma autorreflexão acerca das concepções históricas, políticas, culturais e sociais do atendimento educacional dispensando para esse grupo social, no passado e também no presente, o que nos possibilitou analisar o processo de redemocratização da escola pública na contemporaneidade.

A nossa participação no grupo focal com as professoras do Atendimento Educacional Especializado e a coordenadora da educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ nos permitiu a reflexão crítica sobre a organização do atendimento educacional oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais nos aspectos educacionais; das demandas de formação advindas das necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial; a

educação inclusiva e seus fundamentos legais; as narrativas das professoras e da coordenadora da educação especial de Nova Iguaçu/RJ foram o fio condutor das discussões sobre educação e formação na perspectiva inclusiva.

A Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo as concepções de Adorno sobre a educação, formação e sociedade nos apoiaram no debate sobre a formação humana, dessa maneira este estudo contribuiu, de sobremaneira, para nossa formação política e humana.

Pensamos que as discussões aqui propostas sobre formação de professores para/na escola inclusiva, presentes ao longo da dissertação, podem contribuir para a afirmação da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Nova Iguaçu/RJ. A questão da Educação Inclusiva está imbricada na concepção de homem e sociedade no mundo moderno, portanto não negamos que a inclusão escolar traz consigo interesses que se revelam nos discursos, nas políticas afirmativas, nos textos legais que são traduzidos e reinterpretados pelos professores que põem em prática a política. Nesta medida, considerando as questões e objetivos deste estudo, seguem nossas considerações:

- No que se refere à aproximação inicial das professoras e da coordenadora com a educação especial, podemos concluir que se deu ao acaso. As escolas precisavam atender a esses estudantes e essas professoras se mostraram sensíveis à diversidade humana e aceitaram o desafio de educar os estudantes público-alvo da educação especial no espaço da escola comum/regular.
- Quanto às narrativas das professoras participantes do OEERJ – grupo focal/eixo temático: Formação de professores para a inclusão escolar, ficou evidente nas falas das docentes que a formação inicial não contribuiu para a organização da escola na perspectiva inclusiva. A formação não contemplou questões referentes à educação, formação, segregação e exclusão na escola brasileira para um grupo específico. As falas nos revelam que em nenhum momento da formação as professoras tiveram a oportunidade de discutir as necessidades educativas dos estudantes

público-alvo da educação especial. A formação possível não as permitiu elaborar/fazer reflexões sobre as suas práticas pedagógicas e a pertinência destas no contexto da escola pública, permeada de contradições sociais.

- Pesamos que a formação inicial, nos cursos de licenciatura deve se sustentar na possibilidade de que, pela reflexão crítica, é possível o fazer pedagógico resistir à barbárie presente no cotidiano da escola brasileira. A ênfase na possibilidade dos debates/estudos permitirá aos futuros profissionais da educação o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis, voltadas para as necessidades de cada estudante em particular, e em conjunto com toda a turma. Para tal, os estágios supervisionados em escolas com orientação inclusiva assumem fundamental importância para que os futuros professores possam fazer correlações entre a teoria e prática, e assim forma-se para a escola plural e diversa. Portanto, assumimos que a educação nesta perspectiva crítica poderá favorecer o movimento de redemocratização social, e assim questionar a lógica do sistema dominante.
- No tocante à formação continuada, todas as professoras e a coordenadora da educação especial afirmaram que a formação continuada deveria ser permanente. Embora, tenham apontado a importância da formação em serviço, todas as participantes ressaltaram que o município não oferece formação. Isso nos levou a concluir que um dos desafios postos à organização de escolas inclusivas é sem sombra de dúvidas a ausência/escassez de formação adequada para os professores, o que impossibilita aos professores, de um modo geral, a intervenção na realidade vivenciada nas suas escolas e no Atendimento Educacional Especializado.

- Sobre a formação continuada, consideramos fundamental que haja criação/promoção de espaços para debates, reflexões e troca de experiências entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular, em conjunto com todos os outros envolvidos na educação dos estudantes com necessidades especiais de forma direta ou indiretamente na escola. Uma das alternativas que propomos incide em o município criar oficinas que discutam os arranjos legais da educação inclusiva, formas de organização escolar que contemplem as necessidades educativas dos estudantes, práticas pedagógicas relativas às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.
- Quanto ao atendimento realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, para estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as professoras e a coordenadora da educação especial foram categóricas em afirmar que não existe atendimento especializado na Educação Infantil. Ele só acontece a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental e se estende até o quinto ano. A falta de suporte educacional especializado para os estudantes da Educação Infantil e também para os estudantes matriculados do sexto ao nono ano é preocupante. Quais as possibilidades de intervenção pedagógicas há/são vividas para/por esses estudantes? Acreditamos que muitos desses estudantes ficam perdidos dentro do espaço escolar sem qualquer tipo de atendimento, mais uma vez voltamos à questão da exclusão dentro do sistema “supostamente inclusivo”.
- Em relação ao Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação percebemos nas narrativas das professoras a falta de clareza sobre as atividades

desenvolvidas com esses estudantes. Intrinsecamente as falas nos revelam que as professoras desenvolvem as suas práticas empiricamente. Pode até ter algum planejamento inicial, mas este não é pensando e elaborado em conjunto com os professores das turmas regulares. Vale ressaltar que o atendimento especializado se configura como suporte à inclusão, assim é fundamental a interlocução entre os atores responsáveis pela educação dos estudantes público-alvo da educação especial na escola regular.

- O debate acerca da necessidade de aprender mais sobre o trabalho e o Atendimento Educacional Especializado foi importante. Nas narrativas, as professoras e a coordenadora demonstraram interesse em saber mais sobre a organização de atendimento educacional voltado para as necessidades específicas dos estudantes que frequentam as Salas de Recursos. Essas atitudes demonstram a preocupação com a aprendizagem dos estudantes.
- Do ponto de vista político não há precisão e/ou aprofundamento por parte das professoras acerca dos dispositivos legais que fundamentam a educação inclusiva. As professoras demonstram não conhecer em específico as resoluções e decretos que tratam do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Cabe, portanto, por parte da Coordenação de Educação Especial criar momentos para discussão sobre os documentos orientadores da educação inclusiva para os professores.
- Nos aspectos relacionados à necessidade de formação e as Políticas públicas de inclusão escolar, as professoras e a coordenadora da educação especial enfatizam a necessidade de uma formação voltada para todos os professores. Não estando restrita aos professores especialistas. É necessário investirmos na

educação para emancipação e contradição. É necessário apoiarmos os professores, incentivando-os na busca pelo conhecimento, encorajando-os a confrontarem-se com as suas práticas cotidianas, assumindo o protagonismo de seus fazes pedagógicos.

Nosso estudo não encerrou aqui. Uma consideração importante, entre outras aqui presentes, é que há escassez de pesquisas resultantes das experiências de organização de escolas inclusivas no Brasil dificulta o estabelecimento da educação na perspectiva democrática.

Nossa expectativa com esse estudo é, dentre outras coisas, fomentar o debate sobre a “sociedade e a educação em seu devir” (Adorno, 2012, 12), pois só assim será possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos os professores no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromperem a barbárie e realizarem o conteúdo positivo, emancipatório do movimento denominado educação inclusiva.

Portanto, pensamos que nosso esforço empreendido neste estudo, foi na direção de se contrapor à alienação e à subordinação imposta pela sociedade de classe, dentro do sistema neoliberal. Acreditamos que a emancipação política poderá fortalecer os professores no seu devir no dia a dia com todos os estudantes, reconhecidos em sua humanidade, livre de rótulos e condicionantes.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação para emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**: 1968. São Paulo: Unesp, 2008.
- \_\_\_\_\_. Teoria da semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, Papius, v.17, dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelo crítico**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- AINSCOW, Mel. **Education for all: making it happen**. Birmingham: Congresso Internacional de Educação Especial, 1995.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Jornal of Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 1992.
- BRASIL. 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.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Brasília, Plano Nacional de Educação Especial 1977/79. Rio de Janeiro: CENESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo n.º 186 de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.198, de 06 de julho de 1957**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Brasília, DF: 1957.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: 1999.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.956, de 08 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.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.296 de 02 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.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.215 de 26 de dezembro de 2007.** Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.480 de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 44.236, de 01 de agosto de 1958.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília, DF, 1958.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais. Brasília, DF, 1960.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 72.425, de 03 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF, 1973.

\_\_\_\_\_. 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](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc)>. Acesso em: 25 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer n.º 848 de 1972**. Inclui a necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos então denominados excepcionais. Brasília: MEC/SEESP, 1972.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. 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. **Portaria Ministerial n.º 555 de 05 de junho de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n.º 1.793 de dezembro de 1994**. Considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto de Lei n.º 8.035 de 20 dezembro de 2010**. Aguardando Parecer do Relator da Comissão Especial destinada a proferir parecer do Poder Executivo, que “aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.” Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **A Fundamentação filosófica**: programa de educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **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.

BUENO, J. G. 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**, Piracicaba, v. 3, n. 5, set. 1999, p. 7-25.

CARVALHO, R. E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. In: **Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Ed. UFF, n.1, 2003, p.39-59.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas, Educação e Sociedade: Desafios da Inclusão. In: MAIA, Heber (org.). **Neuroeducação: a relação entre saúde e educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CHARLESWORTH, L. W.; RODWELL, M. K. Focus group with children: a resource for sexual abuse prevention program evaluation. **Child Abuse & Neglect**, 21, 1205-1216, 1997.

COSTA, V. A. **Formação e teoria crítica da escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência**. Niterói, RJ: Ed.UFF, 2005.

\_\_\_\_\_. **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.

DAMASCENO, A. R. **A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. (Questões atuais em educação especial; v.6)

GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Banco Mundial, 2003. Disponível em: <[http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao\\_inclusiva\\_Br\\_pt.pdf](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. **Educação: direito de todos os brasileiros**. Rio de Janeiro: Faculdades Integradas de Jacarepaguá, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nova Iguaçu: infográficos: escolas, docentes e matrículas do Censo 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=330350&search=rio-de-janeiro|nova-iguacu|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2.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.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGAN D.; KRUEGER, R. A. When to use focus group and why. MORGAN, D. (Org.). **Successful focus group**: advancing the state of the art. Nnewbury Park, Sage, 1993. p. 105-117.

NIMA – Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente; PETROBRÁS. **Educação ambiental**: formação de valores ético-ambientais para o exercício da cidadania no Município de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Paulo: Ed. UFSCar, 2004.

PEÇAS, A. Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. In: LINHARES, C.; TRINDADE, M. N. (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set./out. 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU. Secretaria Municipal de Educação. Setor de Educação Especial. **Número de docentes de Atendimento de Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais distribuídos pelas Unidades Regionais de Governo (URGs)**. Nova Iguaçu, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. **Mapa da Baixada Fluminense**. Nova Iguaçu, 2013.

RODRIGUES, Adrianno Oliveira. **De Maxambomba a Nova Iguaçu (1833-90s)**: economia e território em processo. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. In: **Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Ed. UFF, n.1, 2003, p.78-91.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, CORDE, 1990.

## ANEXO



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

**PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

MESTRANDA: Nathalia Araujo de Sá

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

#### **(ONEESP/OEERJ)**

#### **I. Entrevista com a Coordenadora da Educação Especial e Professoras da Sala**

##### **de Recursos:**

1. Como vocês ingressaram nessa área de educação especial?
2. Qual foi a formação inicial de vocês?
3. Como vocês pensam que deve ser a formação inicial dos professores da sala de recursos?
4. Como vocês pensam que deve ser a formação continuada de professores de sala de recursos multifuncionais?
5. Como vocês pensam o papel de oferecer o AEE em sala de recursos para estudantes da educação infantil e ensino fundamental?

6. Como vocês pensam o seu papel de oferecer o AEE em sala de recursos para alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
7. Vocês sentem desejo ou necessidade de aprenderem mais sobre seu trabalho?
8. Vocês conhecem as políticas mais recentes sobre inclusão na educação?
9. Que necessidades a política de inclusão escolar trouxe para a formação dos professores de educação especial?