



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANDRESSA SILVA PEREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE): DIÁLOGOS E FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL A INCLUSÃO ESCOLAR EM NOVA IGUAÇU/RJ**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como requisito essencial para obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

SEROPÉDICA
JULHO
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A Monografia “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DIÁLOGOS E FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSÃO SOCIAL / NOVA IGUAÇU - RJ”, elaborada por **Andressa Silva Pereira**, e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Instituto de Educação, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, como Requisito Parcial à obtenção do título de:

Licenciada em Pedagogia, Área de Magistério e Gestão em Educação Infantil, Séries Iniciais do Nível Fundamental e Ensino Médio Modalidade Normal.

Em 17/07/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (Orientador)

Prof.ª Dr.ª Valéria Marques de Oliveira (Membro)

Prof.ª Dr.ª Sílvia Maria Melo Gonçalves (Membro)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato precioso, não somente pela essência do existir. Sobretudo, pelo ato de apreender o conhecimento da/para a vida. Há pessoas que passam por nossas vidas para nos ensinar como verdadeiros mestres com sua autêntica sabedoria e divina maestria. Assim, agradecer a todos/as que me apoiaram na trajetória acadêmica é dizer um obrigada acalentado de grandes emoções e alegrias.

Desse modo, agradeço a Deus pela essência divina de estar compartilhando com todos/as as experiências que foram agregadas ao longo dos estudos acadêmicos e ao crescimento pessoal, no ato de humanizar-se cada vez mais a uma perspectiva plural e acolhedora de compreender o sentido existencial do “eu para o outro”.

A minha mãe e irmã que me ajudaram a concretizar essa formação acadêmica, pois os desafios foram imensos. E fazem de tudo para que o impossível venha se tornar possível em minha vida. Obrigada por tudo!!

Quero também agradecer imensamente ao professor/orientador Allan Damasceno por possibilitar esse aprendizado riquíssimo a mim e aos conhecimentos adquiridos, fazendo compreender as dimensões político – sociais críticas do pluralismo humano nas formas de ser e estar no mundo. Além de ter compartilhado durante esses três anos e meio, conversas e experiências profícuas sobre a vida e o meio acadêmico. Obrigada por depositar a confiança do trabalho a mim!

A todas as minhas amigas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que me proporcionaram momentos imprescindíveis de diálogos acadêmicos e alegrias. Obrigada pela amizade construída em bases alicerçadas no ouvir/compreender o outro.

Ao CNPQ e a UFRRJ que me proporcionou durante a graduação realizá-la com o apoio de bolsa de iniciação científica e ao mesmo tempo me proporcionar conhecimentos amplos na universidade e também fora dela.

A todos os professores da UFRRJ que lecionaram para além das fronteiras do conhecimento, permitindo o aprendizado pelo máximo de coisas possíveis no curso de graduação de pedagogia.

Em síntese, o aprendizado se depura, se apura, se define e se transforma. Um agradecimento vai para além das palavras. Na verdade, os sonhos são como gotas de orvalho, fazendo – nos realizar o que até então era impossível de acreditar.

Obrigada vida!!! Obrigada a todos/as!!!

DEDICATÓRIA

*A Deus por ser a essência existencial da vida
e a minha mãe e irmã que contribuíram de
modo significativo na concretização
desse sonho.*

“A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto”.

Theodor Adorno

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
APRESENTAÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1. FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA.....	13
1.1. Objeto de estudo: Inclusão em educação.....	15
1.2. Problema de estudo: atual configuração da Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	16
1.3. Objetivo e questões de estudo: delineamento do estudo.....	17
CAPÍTULO 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM TEMPOS DE INCLUSÃO... A ESCOLA EM QUESTÃO!	20
CAPÍTULO 3. INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ: CONFLUÊNCIAS ENTRE NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	28
3.1. Concepção metodológica do estudo: itinerários de pesquisa.....	28
3.2. Caracterização do município de Nova Iguaçu/RJ.....	30
3.3. Os dispositivos legais do município de Nova Iguaçu/RJ sobre a modalidade educação especial.....	31
3.4. Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no município de Nova Iguaçu/RJ.....	36
3.5. Análise de dados e discussões: formação para quê?.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	63

RESUMO

O presente trabalho monográfico está integrado em nível nacional e estadual aos projetos de pesquisa ONEESP (Observatório Nacional de Educação Especial - CAPES) e OEERJ (Observatório Estadual de Educação Especial/RJ - FAPERJ), sendo este último composto por uma equipe de cinco pesquisadores que representam quatro universidades públicas do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UFRuralRJ e UERJ), cujo objetivo é analisar o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, em consonância com as Políticas públicas existentes, considerando a diretriz política do Ministério da Educação (MEC) de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) para o atendimento das demandas educacionais de tais estudantes nas escolas públicas brasileiras. Nesta perspectiva, dentre os municípios participantes da pesquisa, em nível estadual destacamos neste estudo Nova Iguaçu/RJ. Essa pesquisa ocorreu de forma colaborativa no âmbito do OEERJ e foi realizada com a participação de duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), e uma ex-gestora da Coordenação da Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Nova Iguaçu/RJ. Dessa maneira, esse estudo objetivou investigar a formação dessas professoras e da ex-gestora, compreendendo os impactos que as Políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial trouxeram para a formação dessas profissionais da educação. Em tempo, analisamos suas concepções, problematizando o que pensam sobre sua formação para atuação com os estudantes público-alvo da educação especial. Esse estudo é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ/MEC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), que ocorreu durante o período de agosto/2012 a julho/2014. A coleta de dados ocorreu no mês de abril/2012, onde foi organizada grupos de trabalho coletivo – grupos focais, onde ocorreram as entrevistas. A técnica do grupo focal ocorreu em forma de entrevista com um pequeno grupo, composto por professoras atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e a gestora da Coordenação de Educação Especial do município. Adotamos como abordagem teórica- metodológica a Teoria Crítica da Sociedade, fundamentada no pensamento de Theodor Adorno, e recorremos a comentadores críticos que nos permitiram aprofundar nossas análises. Em nossas considerações finais, destacamos que ainda permanece como construção de “mão única” o trabalho pedagógico na sala de recursos, em que de maneira geral somente os seus professores são os responsáveis pelo processo de inclusão. É preciso haver o rompimento dessa ideia com base no trabalho cooperativo com todos os profissionais que atuam na escola. Sobretudo, é imperioso ampliar os investimentos na formação dos professores do AEE e dos gestores, potencializando-os na superação dos desafios encontrados em sua atuação.

Palavras – chave: Estudantes da educação especial; sala de recursos multifuncionais; formação dos profissionais da educação.

APRESENTAÇÃO

O processo de inclusão escolar dos estudantes que são público-alvo da educação especial¹ vem provocando muitos debates no campo educacional na contemporaneidade. As sociedades vêm refletindo sobre os processos de exclusão em ocorrência nos mais diversos contextos sociais, brasileiros e mundiais, principalmente em nível educacional. É preciso romper com a legitimação da exclusão e segregação que impera na sociedade que, por sua vez, é imposto por grupos sociais hegemônicos. Pois, “[...] o estruturalismo trabalhou bem o princípio da igualdade, mas não trabalhou bem o princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2007, p.82).

É importante ressaltar que as atuais diretrizes políticas do Ministério da Educação (MEC) em relação aos estudantes público-alvo da modalidade educação especial, têm se centrado no suporte à inclusão via implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que tem sido montadas nas escolas da rede pública no intuito de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de que este serviço dispensado aos estudantes com necessidades especiais ocorra de forma complementar/complementar ao trabalho pedagógico na classe comum.

É importante destacar que fui bolsista PROIC/PROPPG –UFRRJ (Programa Interno de Bolsa de Iniciação Científica - julho/2011 a julho/2012) e CNPQ/MEC (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - durante o período de agosto/2012 a julho/2014). Nesse lapso temporal, foi criado o projeto de pesquisa “Observatório Municipal de Educação Especial (OMEEsp)” no município de Nova Iguaçu, que tem uma interlocução com o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP - CNPq) e o Observatório Estadual de Educação Especial (OEERJ - FAPERJ), que realizam pesquisas em âmbito nacional e estadual, respectivamente, sobre a implementação da Política

¹ 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.

Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008) consolidando uma rede de estudos no campo da modalidade de ensino educação especial.

A partir dessa oportunidade como bolsista de Iniciação Científica, pude ter experiências mais aprofundadas na área da Educação Especial, além da bolsa da Universidade me ajudar também na questão financeira dos meus estudos. Eu já tinha tido experiências no campo da educação especial em sala de aula (2º ano e 5º ano) com estudantes incluídos nas salas de aula regulares, desde minha trajetória no ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, onde cursava o Normal Superior, até minha ida com o pedido de transferência externa para UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Deste modo, este trabalho de monografia é um desdobramento do Projeto de Iniciação Científica realizado no período de agosto/2012 a julho/2014. Em virtude disso, teve como foco a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, compreendendo que o processo de inclusão é permanente e emancipatório. A inclusão atualmente ainda é confundida por integração, ou seja, o estudante com necessidades especiais se adaptam ao ambiente sem que o ambiente se adapte a ele. De acordo com o pensamento de Becker (In: Adorno, 1995, p.144):

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

É preciso encontrar soluções para o enfrentamento da segregação e exclusão dos estudantes com necessidades especiais, sobretudo, na superação das barreiras arquitetônicas, didático-pedagógicas e atitudinais que ainda se encontram presentes no contexto escolar permitindo a exclusão/segregação.

A escola reforça o “modelo fabril”, imputado pela sociedade capitalista, materializado na negação humana. É necessário pensar a formação para além da adaptação, combatendo o modelo de reprodução capitalista por intermédio da educação emancipadora, ou seja, é preciso libertar os pensamentos do cativo da autoalienação. Nesse sentido, Adorno (1995, p.141-142) esclarece:

[...] 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 [...] Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.

É importante que as experiências dos profissionais da educação possibilitem o reconhecimento da pluralidade humana, (re)conhecendo a diversidade na troca de experiências, de forma crítica e reflexiva, nas/com relações humanizadas. Nesse sentido, inclusão em educação é um passo decisivo para propiciar a aprendizagem factual e demais dimensões do desenvolvimento humano (POWELL, 2003). A escola precisa ser reestruturada para que a inclusão ocorra efetivamente e os profissionais da educação necessitam ser/fazer-se autores de sua prática.

Desse modo, pontuamos em uma perspectiva crítica o contexto da educação inclusiva na área da educação especial, mostrando o processo de caracterização que está sendo construído atualmente para possibilitar a democratização da escola e a formação dos profissionais da educação na contemporaneidade. As estruturas dos capítulos se configurarão da seguinte forma:

No primeiro capítulo, fizemos um breve contexto da educação especial na contemporaneidade, em que abordamos os respectivos dispositivos legais como medidas que visam a garantia para o ingresso e a permanência dos estudantes que são público-alvo da educação especial nas escolas públicas, denominada como ensino regular.

No segundo capítulo, descrevemos a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e analisamos o enquadramento legal do município de Nova Iguaçu/RJ por meio das documentações e dispositivos legais sobre a modalidade de educação especial. Além disso, caracterizamos a formação dos profissionais atuantes na área da educação especial.

No terceiro capítulo, fizemos a descrição da pesquisa, caracterizando as atividades de organização das entrevistas com os grupos focais referentes ao estudo de campo (tipo survey) que está incorporado no sítio² da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), envolvendo professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e gestores da educação especial quanto ao processo formativo dos profissionais da educação na

² Informações adicionais sobre o projeto nacional podem ser acessadas por meio de seu sítio eletrônico: <http://www.oneesp.ufscar.br>.

disponibilização de subsídios para a elaboração de Políticas públicas que contemplem as formações continuadas em (SRMs) e aos gestores da escola.

Nas considerações finais, enfatizamos o investimento na formação dos profissionais da educação para o desenvolvimento da sensibilidade, os empoderando a pensar e refletir sobre as diferenças humanas. Pois, no estágio vigente ainda se perfazem práticas educacionais desconsiderando a diversidade, reforçando o modelo de meritocracia e exclusão dos estudantes com deficiência. Em síntese, demonstraremos a relevância dos dispositivos legais que contribuem para o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas de ensino regular no Brasil.

Desejamos que este estudo possa permitir o aprofundamento da reflexão/debate sobre o processo de inclusão dos referidos estudantes, a fim de que o processo formativo dos profissionais da educação seja um caminho de permanente aprendizado. Sobretudo, incentivando-os a viver experiências que os favoreçam na elaboração dos conceitos sobre o que é pensado/praticado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Pois, isso é fundamental no apoio do trabalho pedagógico e organizacional desenvolvido no âmbito escolar.

Assim, “pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a chave para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais que desconsideram essa diversidade” (COSTA & DAMASCENO, 2012, p.27).

CAPÍTULO 1: FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

O processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial vem provocando no campo educacional na contemporaneidade muitos debates e enfrentamentos. Deste modo, compete ao município reforçar o que está previsto na legislação garantindo o direito desses indivíduos aos recursos e serviços educacionais, efetivando sua matrícula escolar nas escolas regulares, propiciando e despertando a sua autonomia intelectual e social materializadas em ambientes plurais de aprendizagem. Por isso, não basta somente uma matrícula efetivada de um estudante com deficiência na escola, é preciso ter o pensamento de que:

A perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO, 2001, p. 27).

Os profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, sujeitos também deste estudo, foram professores que atuaram nas salas de aula regular. A partir do momento que iniciaram seus trabalhos nas Salas de Recursos Multifuncionais, a SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ começou a oferecer formação para esses profissionais para atuarem com os estudantes que possuem da citada modalidade. Deste modo, a contribuição para a conscientização dos profissionais da educação é da maior importância para o desenvolvimento da sensibilidade. Quanto a mesma Adorno (1995, p.141-142) expõe que:

Evidentemente não é a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não é mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas sim a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, em sendo permitido dizer assim, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Faz- se necessário que a formação dos profissionais da educação seja para a reflexão crítica, para o enfrentamento das barreiras atitudinais e, acima de tudo, para a ruptura com o pensamento da separação entre teoria e prática, pois,

[...] acham que a teoria tem tão pouca necessidade de encontrar aplicação no pensamento, que ela deveria antes dispensá-lo pura e simplesmente [...] interpretam toda declaração equivocadamente no sentido de uma profissão de fé, imperativo ou tabu [...] ou atacá-la como se fora um ídolo. O que lhes falta, em face dela, é a liberdade. Mas é próprio da verdade o fato de que participamos dela enquanto sujeitos ativos. Uma pessoa pode ouvir frases que são em si mesmas verdadeiras, mas só perceberá sua verdade na medida em que está pensando e continua a pensar, ao ouvi-las (HORKHEIMER & ADORNO,1985, p. 201).

Nessa direção, os docentes e a equipe escolar necessitam viver experiências inclusivas para que a aptidão dê lugar à teoria e prática na elaboração de conceitos sobre o que é pensado/praticado nas escolas públicas, pois “[...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p143).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é realizado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), não pode ser compreendido como um ato isolado de mudança na organização da escola. Dessa forma, há um reforço de propagação nos “moldes da aparência”. Segundo Miranda, (2009, p.218) é preciso:

[...] dotar as escolas de infraestrutura, equipamentos e recursos materiais e didático-pedagógicos necessários ao bom desenvolvimento das atividades escolares. Assim, deve desenvolver programas de orientação e de formação continuada dos professores na área de educação inclusiva, criar equipes para dar apoio especializado às escolas e incentivar a formação de grupos e programas de estudo na área da educação especial, contemplando questões relativas à proposta pedagógica, currículo, planejamento, avaliação e identificação de necessidades educacionais especiais, dentre outras.

Percebe- se que, além de investimentos na área educacional, é preciso ter uma gestão democrática e participativa, que venha promover condições adequadas a todos que trabalham na escola, a fim de que possam melhorar as condições estruturais da escola e de aprendizagem para todos os alunos, sem ou com deficiência. Sobretudo, com formações iniciais ou continuadas para os profissionais da educação que possam ser englobadas no aspecto pedagógico organizacional, físico – arquitetônico e humano.

A constituição do processo formativo é uma dinâmica na constante transformação do indivíduo em vir-a-ser e não um ser. Logo, “para apreender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se cria e se renova, ou não” (ALVES, 2001, p.19).

1.1. Objeto de estudo: Inclusão em educação.

No início dos anos 90, surge uma nova demanda denominada Educação Inclusiva, em que, conforme a Declaração de Salamanca (1994), é do “reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’ – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda as necessidades individuais”. Nesse sentido, a inclusão não é apenas relacionada à centralidade ao que apresenta deficiência, é também necessidade de todos os outros que não estejam nesta condição. Conforme destaca Mittler (2003, p.34):

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

A inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial transcende os muros da escola, além de ser uma ação social, cultural, política e pedagógica que busca a igualdade na perspectiva de defesa dos direitos de todos os estudantes de compartilharem o mesmo espaço, aprendendo e participando sem serem excluídos. Entende-se, então, que partindo de uma Política pública começa a surgir uma cultura de inclusão e, conseqüentemente, uma prática da/escola/comunidade, facilitando o acolhimento e desenvolvimento do estudante. Torna-se necessário que não somente os profissionais atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) conheçam e compreendam os direitos dos estudantes, mas todos os participantes da ação educativa. Pois, “o esclarecimento é a saída dos homens de sua auto – inculpável minoridade” (ADORNO, 1995, p.169).

Nesse sentido, é ir além da naturalização das ideias fazendo com que os indivíduos reflitam revisitando aquilo que está posto com a objetividade crítica e não da mera adaptação/culpa ou do comodismo existencial, isto é, sendo dissolvidas em produtos de uma ideologia marcada pela falsa racionalidade do pensar sob o pensar. Dessa forma, “as pessoas

que se adaptam [ao momento] relativamente sem esforço [...] revelam-se como não-emancipadas (ADORNO, 1985, p. 180). Deste modo, a denúncia e a indignação necessitam ser transformadas em ações efetivas com a ampliação e o uso adequado de recursos e investimentos públicos na implementação das Políticas públicas para a inclusão dos estudantes com deficiências, a fim de que se tenha uma organização que verdadeiramente possa ser reconhecida como um espaço inclusivo.

Uma vez que é necessário haver esforços no investimento dos profissionais da educação criando possibilidades de formações pedagógicas por meio da reflexão crítica no princípio do conhecimento dos valores sociais e os direitos, que muitas vezes são negados aos estudantes com deficiência por falta de conhecimento dessas políticas que se inserem no cenário escolar e na sociedade.

1.2. Problema de estudo: atual configuração da Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem provocado mudanças nas estruturas/organizações educacionais a fim de que as condições ao pleno acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial sejam de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é determinada por dispositivos legais que constituem o arcabouço legal das Políticas públicas de educação inclusiva. Assim, “os desafios formadores do fazer pedagógico voltado para a demanda humana dos alunos com deficiência estão postos a todos nós professores e demais profissionais da educação no Brasil e nos demais países do mundo” (COSTA, 2003, p.31).

Em virtude disso, o presente trabalho monográfico teve como foco analisar o município de Nova Iguaçu/RJ em seu desenvolvimento com a inclusão dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, caracterizando o trabalho que é desenvolvido nesse espaço do AEE. Além disso, verificar o que pensam os professores do AEE e os gestores sobre a inclusão dos estudantes que público-alvo da educação especial nas escolas públicas de ensino regular. Diante do apresentado, Damasceno (2010, p. 25) esclarece que:

[...] Esse momento histórico da educação no Brasil evidencia a singularidade de se viver a organização da escola democrática, na qual as diferenças dos estudantes

sejam estímulo para os professores desenvolverem novos métodos/estratégias/meios de ensino para permitir a aprendizagem de todos.

É necessário pensar a formação para além da adaptação posta na sociedade com seu modelo de reprodução capitalista, isto é, um mundo administrado e marcado pela individualidade que é imposto por grupos sociais hegemônicos. Nesse sentido, as relações sociais tornam-se opacas não sendo derivadas pelas consciências, mas mediatizadas pelas coisas e instituições o que, por sua vez, ocasiona a alienação que reduz os demais à mera condição de coisa. Conforme, destaca Adorno (1995, p.130) que:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas [...] como a relação ao mecanismo da troca e à estrutura da mercadoria, bem como a dimensão formalista, etc.

A escola e a sociedade estão em permanente transformação e movimento, e entender essa perspectiva é estar aberto a oferecer possibilidades de que todo ser humano tem suas singularidades, independentemente de suas condições sociais, culturais, emocionais, intelectuais, físicas e sensoriais e que tem o direito de ampliar seu repertório de conhecimentos e aprendizagens. Além disso, uma escola que esteja aberta ao novo, em que seus profissionais estejam qualificados e inseridos no ideal de promover uma educação, na qual, as diferenças não sejam vistas como barreiras para a aprendizagem, mas como estímulo para a busca de novas estratégias e possibilidades.

1.3. Objetivo e questões de estudo: delineamento do estudo.

O objetivo central do estudo foi investigar a formação das professoras atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), espaço onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e da gestora da Coordenação de Educação Especial vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ. Deste modo, analisamos as concepções dessas profissionais sobre suas formações cotejadas aos impactos das Políticas públicas de educação inclusiva na perspectiva da educação especial.

As questões estruturais de nosso estudo estão relacionadas aos seguintes aspectos quanto ao processo formativo dos profissionais da educação (professoras e gestora) para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, a destacar:

- Como se iniciou o ingresso na área da Educação Especial?
- Qual foi a formação inicial dos sujeitos participantes do estudo?
- Como foi a formação continuada dos sujeitos participantes do estudo? E o trabalho desenvolvido na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) é considerado uma experiência formativa?
- Que demandas a Política de inclusão escolar trouxe para a formação dos professores de educação especial e para o gestor escolar?
- O professor especializado precisa de formação continuada? Em caso positivo, quais tipos? Em caso negativo, por quê?
- Como deve ser a formação inicial dos professores de salas de recursos?
- Como deve ser a formação continuada dos professores de salas de recursos?
- Como os sujeitos participantes do estudo pensam sobre o seu papel de oferecer o AEE – Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos para estudantes de educação infantil e ensino fundamental?
- Como os sujeitos participantes do estudo pensam sobre o oferecimento do AEE – Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- Os sujeitos participantes do estudo conhecem as políticas mais recentes sobre inclusão em educação?
- Em termos de definição de Políticas, como os sujeitos participantes do estudo pensam seu papel de professor de sala de recursos?

- Os sujeitos participantes do estudo sentem vontade ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho. Em caso positivo, qual seria a demanda de formação?

Na medida em que os professores e a comunidade escolar vão agregando conhecimentos sobre sua formação na prática, são elaboradas novas reflexões acerca do que estão fazendo na sala de aula e na escola. Em contrapartida, o próprio engessamento do sistema capitalista gera um anestésico que impede/obstaculiza a imersão das consciências e da percepção crítica do/com o mundo. A ordem vigente aparece auto-legitimada e justificada porque nada parece contradizê-la, pois afirma-se o capitalismo como destino final da humanidade. A esse respeito Adorno (1995, p.15-16) esclarece que:

[...] a formação converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde os inícios do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social. O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo [...] embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas. A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa.

Cabe aos professores e toda comunidade escolar ir para além da mera adaptação agregada à manutenção do *status quo*. Assim como, concretizar aberturas políticas e estratégias na incumbência de objetivos que venham a fortalecer os direitos da população brasileira no combate das desigualdades sociais, econômicas e culturais. E, precipuamente, na valorização e respeito às diferenças humanas. Portanto, o acesso escolar permite ao estudante com deficiência desenvolver ricas experiências sociais, cognitivas e linguísticas que são essenciais para uma sólida aprendizagem.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM TEMPOS DE INCLUSÃO... A ESCOLA EM QUESTÃO!

A Política educacional brasileira tem assumido por meio de leis e decretos na educação escolar, o pleno direito de todos os estudantes público-alvo da educação especial de se escolarizarem na rede regular de ensino, com a suplementação/complementação de suas demandas pedagógico-educacionais por intermédio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É bem verdade que a matrícula desses estudantes nas escolas públicas brasileiras em salas comuns está em forte ascensão. O compromisso com a universalização do ensino em todos os segmentos é um direito inalienável cabendo o respeito pela singularidade humana e as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos estudantes com necessidades especiais.

Quanto a isso, é esclarecido que os princípios da inclusão dos estudantes que são público-alvo da educação especial deve considerar:

[...] a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria (SASSAKI, 1980, p.40)

Faz-se necessário que o trabalho pedagógico no âmbito educacional compreenda as diferenças individuais que estão presentes na sociedade, de modo que sejam vistas como um atributo e não como obstáculos.

Diante deste cenário, na década de 90 do século passado surgiram novas demandas que se ampliaram na perspectiva da educação para todos/as. Assim, importantes avanços nos aspectos legais e educacionais foram decretados, na medida de fortalecer o movimento pela inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, precipuamente demarcado em prol dos direitos humanos. A partir deste princípio, surgiu a Declaração de Jontien (UNESCO, 1990), que foi realizada na Tailândia, a fim de universalizar o acesso à Educação e promover a equidade mediante ao artigo 3, no qual: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

Outro documento que também fortaleceu o processo de inclusão dos estudantes citados foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a lei nº. 8.069/1990, em seu artigo 54, inciso III, sobre a educação, determinando: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nessa mesma conjuntura, surge também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), constituída em Conferência Internacional na Espanha, que destaca a educação das pessoas com deficiências nas escolas públicas de ensino regular, em que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

As diferenças nos contextos socioculturais precisam ser entendidas em práticas que venham garantir subsídios na essência da humanidade, na (re)estruturação da escola com o sentido de potencializar cada indivíduo no ato da aprendizagem em consonância com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Além disso, a Convenção de Guatemala (1999) também destaca o caráter discriminatório das práticas escolares e na sociedade, firmado pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas que têm Deficiências que se configurou a um acordo internacional ao jurídico brasileiro, que foi aprovado por meio do decreto legislativo nº 198, de 13 de Junho de 2001 e promulgado pelo decreto nº. 3.956, de 8 de Outubro de 2001, da Presidência da República do Brasil, ao consolidar “[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

E no Brasil, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), no ano de 1994, em consonância com o movimento da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, orientando o acesso ao ensino regular aos que “[...] possuem condições de

acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), preconiza através do:

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

As Políticas públicas a partir destes documentos possibilitaram novas conjecturas para a efetivação da matrícula do estudante público-alvo da educação especial, proporcionando relações significativas no processo de ensino-aprendizagem com todos os demais estudantes. Sendo assim, Adorno (1995, p. 143 – 144), problematiza que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjust people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no quem tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela.

De acordo com o exposto, as Políticas decretadas na área da educação com suas leis e decretos não é um molde que serve para aprisionar no que tem de pior ao nível da adaptação. Mas, são direitos humanos e sociais que foram concretizados por lutas em prol da inserção das pessoas que possuem deficiência na sociedade. Logo, é de responsabilidade do Estado, já que uma vez promulgada é direito posto. Eis o grande desafio entre possibilidades e resistência na contemporaneidade.

O Plano Nacional de Educação/CNE/2000, aprovado pela lei nº. 10.172/2001, foi um importante documento que se consolidou quanto à formação dos profissionais da educação sob o seguinte aspecto:

A formação continuada de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, deverá ser garantida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja atuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção como ação permanente, e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. (p.69)

A formação dos profissionais da educação se constitui como um importante fator na contribuição para a conscientização, em que possibilita medidas intencionais de articulação do trabalho pedagógico que é feito no contexto escolar. Pois, “não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a sua tarefa principal consiste” (ADORNO, 1995, p.177). Assim, Minto (2000, p.07) também enfatiza que:

A política inclusiva, proposta neste Plano Nacional de Educação, não consiste apenas na permanência física dos portadores de necessidades educativas especiais junto aos demais alunos. Representa, sim, a ousadia de rever concepções e paradigmas, nos quais o importante é desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Desse modo, a democratização do conhecimento é aprofundada em saberes que oportunizem práticas pedagógicas no respeito aos ritmos de aprendizagem, das vivências culturais, tomando como ponto de partida o cotidiano escolar com vistas à autonomia do estudante e professor.

Seguindo essa mesma rota legal, cabe destacar a importância da Lei nº. 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como um meio de comunicação por meio da linguagem visual nos ambientes escolares, posteriormente também incluída ao Decreto nº 5.626 de 2005 como disciplina do currículo dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Assim como, a Portaria nº. 2. 678 de 2002, outro dispositivo legal que determinou o ensino de Braille em todas as modalidades de educação e aplicação, em interlocução com a Língua Portuguesa.

Em 2003, surge a portaria nº 3.284/03/MEC, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência em seu artigo 2º: *“A secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos”*, em que, seu Parágrafo Único, apresenta os requisitos que deverão contemplar, no mínimo, para os estudantes:

Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamento nas proximidades das unidades de serviços; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso da cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2004).

A Constituição Federal de 1988 também tem em um de seus artigos relacionados à temática, pelo artigo 224 — que determina por lei que sejam adaptados logradouros, edifícios e transportes públicos às condições de utilização pelos deficientes; art. 227,§ 1º, II — que obriga a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para deficientes, facilitando o acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Como também, o Decreto nº 5.296/2004 que Regulamenta as Leis nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 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 preconiza através dos artigos:

Art.19 A construção de edificações ou reforma de edificações de uso público deve garantir, pelo menos, um dos acessos ao seu interior, com comunicação com todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade.

Art. 24 Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

O trabalho das Políticas públicas é criar meios para atender as necessidades de nossos estudantes melhorando as condições de acessibilidade e dos espaços educacionais. Nessa direção, entender a conjuntura que envolve os vários níveis da acessibilidade (arquitetônica, curricular ou didático- pedagógica) é conceber a ideia de uma educação para a emancipação, ou seja:

Uma vez que não bastam somente mudanças estruturais, organizacionais nos sistemas de ensino, o mais importante é que todos os atores envolvidos nestes sistemas tenham consciência do papel que cada um representa dentro deste novo cenário. Os gestores, os professores e os administradores precisam ter consciência da Educação e da Escola que hoje o movimento da inclusão impõe. (GOFFREDO, 2007, p.78).

Além disso, se faz necessário o esforço de fiscalização dos diversos dispositivos legais existentes no que se refere à acessibilidade, promovendo assim as adequações necessárias para que a autonomia/independência dos estudantes com necessidades especiais seja efetivada no contexto escolar.

Em 2006, foi publicado um documento intitulado Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado (MEC/SEESP), no qual:

A iniciativa de implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recursos (BRASIL, 2006, p.12).

Cabe enfatizar que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) não pode ser tratada como uma sala substitutiva a sala de aula regular, visto que, não é considerada como uma sala de reforço. Pois, segundo o decreto 6571/2008, que institui e define o AEE,

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

É um importante espaço que ajuda no desenvolvimento do estudante em interlocução de trabalho pedagógico com a sala de aula regular, ampliando as experiências de interações sociais e potencializando o seu aprendizado em caráter complementar ou suplementar da escola, sendo realizado no contraturno do horário escolar.

Coadunando com as referidas leis acima o atual decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 também dispõe sobre a educação especial com referência ao atendimento educacional especializado e dá outras providências através dos seguintes dispositivos e artigos:

Art. 1 O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Art. 5 A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)³ que é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) é um espaço que será construído estratégias para o conhecimento do estudante que é público-alvo da educação especial, de modo que não venha a ser um espaço educativo único, mas um espaço que venha multiplicar os saberes com a sala de aula regular no processo de ensino-aprendizagem.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, aprovada em 13 de dezembro de 2006 (UNESCO, 2006), ao qual proíbe qualquer forma de discriminação sob todos os aspectos da vida com relação às pessoas com deficiência. Considerando práticas que subjazem na negação da diferença humana. Assim como a convenção também: “[...] assegura o reconhecimento igual perante a lei, o acesso à justiça, bem como a liberdade e segurança da pessoa, como pontos fundamentais de respeito aos direitos humanos e a inerente dignidade da pessoa”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob a forma do Decreto nº. 6.094/07, afirma o compromisso de todos pela educação, garantindo o acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino regular. Outro importante marco legal da educação especial refere-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL/SEESP,2008) tem como princípio geral definir diretrizes políticas e

³ Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacamos a resolução nº. 4 de Outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, apresentando como complementar ou suplementar e não como efeito de substituição no ensino regular, constituída pelo parecer nº. 13 do CNE/CEB, de junho de 2009.

práticas educacionais consequentes que, de fato, garantam a inclusão nas escolas de estudantes:

[...] com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado na inclusão; participação na família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das Políticas públicas.

São inúmeros os documentos que reforçam os direitos das pessoas com deficiência e demais necessidades especiais no âmbito social, educacional, cultural, profissional, dentre outros.

Convém ressaltar que as Políticas com base em seus textos legais não se realizarão se somente estiverem trancadas como palavras no papel sem efeito algum. É preciso, sobretudo, a implementação e o reforço de medidas que venham a garantir a formação dos profissionais da educação: professores, orientadores, diretores, entre outros.

Nesse sentido, sem reflexão crítica daquilo que se faz ou está sendo, é impossível uma ação que dê liberdade de sentido da práxis pedagógica no engajamento das políticas que temos às políticas que queremos. Pois, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU/RJ: CONFLUÊNCIAS ENTRE NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

3.1. Concepção metodológica do estudo: itinerários de pesquisa

A abordagem teórico-metodológica adotada para este estudo foi a Teoria Crítica da Sociedade como método de pesquisa, considerando a análise crítico-reflexiva dos dados obtidos. Além disso, esta pesquisa está integrada em nível nacional e estadual ao ONEESP (Observatório Nacional de Educação Especial) e OEERJ (Observatório Estadual de Educação Especial/RJ), sendo este último composto por uma equipe de cinco pesquisadores que representam quatro universidades públicas do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, **UFRuralRJ** e UERJ). E o Observatório Municipal de Educação Especial (OMEEsp) consentâneo a proposta metodológica dos demais Observatórios onde se integra, adotou a pesquisa colaborativa como concepção metodológica, no que se refere a coleta de dados, ratificando a possibilidade de comparação de dados com outros municípios participantes do estudo, seja em âmbito estadual ou nacional.

A pesquisa colaborativa tem como propiciar uma participação conjunta dos professores do Ensino Superior e da Educação Básica possibilitando um aprofundamento que irá unir a prática/ação e a teoria/reflexão com vistas para a produção do conhecimento na perspectiva colaborativa, no sentido de formação e pesquisa. Nessa direção, Damiani (2008, p. 215) enfatiza que:

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

As ideias são compartilhadas, a fim de que, os professores que atuam nas escolas públicas sejam auxiliados pelos docentes da universidade, transformando suas ações/práticas no trabalho educacional e pedagógico. Conforme, Lima (2005, p.165) destaca:

Do mesmo modo que as subjetividades vão se formando nas interações entre os sujeitos, o projeto que é coletivo, também, vai se constituindo com base nas singularidades. Na medida em que ocorre um processo contínuo de identificação dos sujeitos com as propostas vivenciadas, novos valores e condutas vão se delineando. Nessa tensão entre mudança e permanência, continuidade e diferença é que se constroem identidades.

Nesse princípio, os professores intersubjetivamente irão incidir suas ações sobre o objeto – práxis, que é a realidade que os mediatiza, isto é, imersos na realidade da experiência, ganhando a razão de uma “consciência real” ou “consciência possível” através da sensibilização do ato de ser e estar sendo professor em uma autorreflexão que provoque a consciência de si como fio condutor do sujeito. Os procedimentos e análises da coleta dos dados são as atividades de organização dos grupos de trabalho coletivo e entrevistas com os grupos focais.

Os grupos de trabalho coletivo e entrevistas com os grupos focais ocorreu em forma de entrevistas com pequenos grupos de professores e gestores que atuam na área de educação especial. Esses pequenos grupos, num total de seis (6), foram organizados/estruturados pelos pesquisadores do OEERJ, com grupos heterogêneos, com participantes dos vários municípios onde ocorre a pesquisa: Petrópolis, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e Niterói. Para esta pesquisa, escolhemos um dos grupos focais mencionados e nos debruçamos sobre as narrativas de duas⁴ professoras atuantes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e uma ex-gestora da coordenação de Educação Especial de Nova Iguaçu/RJ.

Cabe reiterar que seguindo os trâmites da pesquisa nacional, foram realizados três encontros com os profissionais dos municípios destacados com o objetivo de identificar elementos da formação destas profissionais, caracterizar o processo de avaliação/identificação dos estudantes público-alvo da educação especial e a organização do trabalho pedagógico, o funcionamento e as demandas das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a sua relação com os professores das classes regulares/comuns. Esses sujeitos foram escolhidos por meio de sorteio a partir das listagens de escolas com Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que foram concedidas pelas Secretarias Municipais de Educação. Entende-se como grupo focal “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL e SINGLE, 1996, p.449). A importância do envolvimento

⁴ Embora a pesquisa tenha obtido autorização para ser realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ, optaremos por não identificar neste estudo as professoras participantes.

dos protagonistas locais – professores e toda a comunidade escolar torna-se a chave principal na constituição de movimentos que permitam enfrentar os desafios impostos na inclusão dos estudantes com deficiência e demais necessidades especiais, diante das especificidades encontradas no contexto escolar.

A análise dos dados foi feita utilizando como ferramenta metodológica para estudo de campo um questionário tipo *survey*, que foi disponibilizado pelo sistema do site do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que irá conter relatórios estatísticos dos dados sistematizados em gráficos para cada estado e município participante da pesquisa.

3.2. Caracterização do município de Nova Iguaçu/RJ.

O município de Nova Iguaçu, lócus desta pesquisa, é pertencente ao Estado do Rio de Janeiro e situado na Baixada Fluminense. Segundo o Censo Populacional de 2010, dados referentes do IBGE (2010) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município de Nova Iguaçu é considerado o 4º lugar mais populoso do Rio de Janeiro com 796.257 habitantes. E possui uma área territorial de 521,247 Km², conforme demonstra o mapa abaixo:



1.0 – Mapa da cidade de Nova Iguaçu/RJ

Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330350>

O município foi elevado à categoria de vila com a denominação de Iguazu no ano de 1833. E pela lei estadual nº. 1331, de 09-11-1916, a sede do município passou a denominar-se Nova Iguazu. A escolha por este município se deve, sobretudo, pela possibilidade de se explorar/caracterizar o entorno geográfico-político-educacional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRuralRJ) e a necessária ampliação de estudos desta natureza na Baixada Fluminense, que ainda permanecem insipientes (DAMASCENO, 2010).

3.3. Os dispositivos legais do município de Nova Iguazu/RJ sobre a modalidade educação especial.

De acordo com os dados obtidos (disponibilizados no mês de abril/2012), no município de Nova Iguazu existem leis e portarias que definem o entendimento em âmbito municipal o que é compreendido por educação especial. Na Secretaria de Educação do município de Nova Iguazu tivemos dificuldades para encontrar dispositivos legais relacionados a este estudo, devido à indisponibilidade de alguns profissionais atuantes no órgão na cessão de documentos. Assim, nossa procura centrou-se na legislação disponibilizada por meio do site da Prefeitura de Nova Iguazu, no Diário Oficial da prefeitura de Nova Iguazu e em alguns dispositivos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação do município em tela.

- **LEI ORGÂNICA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU DE 30 DE MAIO DE 1990.**

Título V

Da ordem econômica e social

CAPÍTULO I

Da Educação

Art. 163 - O dever do município com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

Na Lei Orgânica do município de Nova Iguaçu, no art. 163, inciso III, o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência” será oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, sendo facultado aos estabelecimentos de ensino. Tal artigo representou a ampliação de uma abertura significativa em um cenário com perspectivas mais promissoras na educação inclusiva. Embora, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), já tenha previsto para crianças e adolescentes com deficiências direitos e deveres, destacando que:

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

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

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

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

Nessa direção, a Constituição Federal (1988) previa em vários artigos e incisos os direitos e deveres dos estudantes com deficiência. Por isso, é importante compreender os processos nos contextos histórico-políticos que perpassam a educação como um todo. A inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas é um fator que está sendo permanentemente construído e pautado em ações/políticas efetivas para a (re)organização das escolas, que “apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção à uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p.44).

- **PORTARIA nº 001/98 DE 03 DE FEVEREIRO DE 1998.**

Estabelece critérios para a organização de turmas nas Escolas da Rede Pública da Cidade de Nova Iguaçu para o ano letivo de 1998.

ANEXO III

DAS CLASSES ESPECIAIS

O atendimento aos alunos portadores de necessidades educativas especiais deverá ser feito, observando-se a seguinte orientação:

1 – O princípio básico do atendimento será de integrar o aluno incluindo-o nas atividades normais da Unidade Escolar, sempre que possível;

2 – Fica assegurada a prioridade de vaga na Unidade Escolar mais próxima de sua residência;

3 – As classes especiais deverão ter um mínimo de 06(seis) alunos e obedecerão aos seguintes quantitativos.

Deficiência Mental	- 06 a 10 alunos
Deficiência Auditiva	- 06 a 08 alunos
Deficiência Física	- 06 a 08 alunos
Deficiência Visual	- 06 a 08 alunos
Múltipla Deficiência	- 06 a 08 alunos

4 – Quanto aos alunos, que necessitarem de atendimento especial, estiverem integrados em turmas de Ensino Regular, deverão ser observadas as seguintes instruções:

a – O número destes alunos não poderá exceder a 03(três) em cada turma;

b – Estes alunos serão beneficiados com atendimento de Salas de Recurso em horário complementar, sempre que possível;

c - A unidade Escolar deverá solicitar o acompanhamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação;

5 – Não se aplicam à Educação Especial as faixas etárias estabelecidas para o Ensino Regular.

- **PORTARIA nº 034/98 de 03 DE FEVEREIRO DE 1998** - Criação da Escola de Ensino Especial Paul Harris, em Nova Iguaçu;

Estabelece o quantitativo de profissionais no Centro Integrado de Educação Especial Paul Harris, que atende ao Ensino Especial na Cidade de Nova Iguaçu.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor.

Considerando que:

1 – A criação do Grupo de Trabalho para operacionalização dos recursos humanos da Rede Oficial de Ensino Municipal – Resolução SEMED nº 001/98 – J.H. 17/02/98

2 – A portaria 001/98 de 03 de fevereiro de 1998, estabelece critérios para organização de turmas nas escolas de Rede Pública da Cidade de Nova Iguaçu para o ano letivo de 1998.

3 – Na referida portaria, fica estabelecido o quantitativo de alunos das Classes Especiais nas suas modalidades de ensino.

4 – Ao se racionalizar, através de melhor distribuição de profissionais, busca-se a melhoria da qualidade de trabalho e melhores salários.

Resolve:

Art.1º - Estabelecer o quantitativo de profissionais na Rede Pública Municipal que atende ao Ensino Especial, nos termos dos anexos:

Professores Regentes

Prof. De sala de aula - 01(um) por sala

Prof. De sala de recurso - 02(dois) um por turno

Na portaria descrita anteriormente, de nº 001/98, no anexo III, das classes especiais, nos itens 01 e 04, percebe-se que o princípio básico era de integrar o estudante com deficiência

nas atividades normais da unidade escolar, sempre que possível. E no item 4 também é reafirmado o seguinte princípio: no caso dos estudantes que necessitem de atendimento especial e estiverem integrados em turmas de ensino regular. Fica evidente a percepção à época do sentido de integração dos estudantes com necessidades especiais nas classes especiais de forma segregada, com classes organizadas para cada tipo de deficiência. E o “sempre que possível” presente no documento, de certa forma pode ser compreendido uma “barreira invisível”/impedimento de incluir estudantes com deficiências naquele momento, isto é, o “sempre que possível” implica possibilidades, com ênfase nas impossibilidades. Temos a portaria nº 034/98 que explicita a criação da Escola de Ensino Especial Paul Harris em Nova Iguaçu, definindo também o quantitativo de profissionais. De acordo com Damasceno (2011, p.114):

A educação especial, seja a oferecida em instituições especializadas ou nas classes especiais das escolas regulares [...] 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 [...] há reflexos até hoje, seja nas concepções de educação ou nas práticas escolares, da cristalização desse ideário na escola pública.

Nessa perspectiva, Costa (2005, p.79) ressalta que são:

[...] estabelecimentos destinados ao tratamento médico-pedagógico dos indivíduos com deficiência, com ênfase na classificação e nos graus de deficiência, deixando de lado os aspectos ligados diretamente ao ensino e a aprendizagem. Dessa maneira, legitimando a diferença como sinônimo de desigualdade e aprisionando esses indivíduos.

Coadunando com o pensamento de Damasceno e Costa, Glat e Blanco (2007, p.21) destacam:

[...] as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingressos de alunos com deficiência nas classes comuns. Consequentemente, a maioria desses ainda continuava frequentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola.

No início histórico da integração escolar, os estudantes com deficiências não eram vistos/compreendidos em sua essência humana, pois tinham suas potencialidades e capacidades de escolarização alienadas em prol da ênfase restrita a incapacidade presente na deficiência. E, além disso, “o aluno com deficiência era quem devia se adequar aos padrões da escola, e não a escola adequar seus padrões às necessidades da criança”, como destacado por (LOFFREDI, 1983 *apud* GOFFREDO, 2007, p.70). A integração, ao mesmo tempo que foi um passo importante, também significou a ruptura com a democracia, impondo aos estudantes

a adaptação as escolas, caracterizando a deficiência restritivamente como obstáculo. Nesta perspectiva, Damasceno (2010, p.231) esclarece que:

[...] a educação não deveria se voltar unicamente para a adaptação ao existente na escola ou outras dimensões sociais. Mas, que para além da adaptação, entendida como necessária, se volte também para a superação da segregação historicamente imposta aos estudantes com necessidades especiais.

Estudar e estar com outros estudantes que não possuem deficiência permite o enfrentamento dos preconceitos e a compreensão da diferença como essência humana. Entretanto, percebemos o quanto as Políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva precisam romper com as amarras da segregação e da exclusão, “pois é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 1995, p.11). Deste modo, é preciso ir além do acolhimento, significar o respeito aos estudantes em suas diferenças, por meio da organização de escolas públicas inclusivas e democráticas. Quanto a isso, Adorno (1995, p.12) ratifica:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la.

Com ênfase no pensamento de Adorno, é possível depreender que o passado necessita ser pensado na constituição do que se apresenta/representa no presente. A consciência precisa ter a experiência do “eu reflexivo”, do tornar-se e “estar sendo” na dinâmica social, que por sua vez é frenada pelo “processo de coisificação” (ADORNO, 1995), o que contribui para o desenvolvimento do pensamento conservador, obstaculizando/impedindo a experiência da autorreflexão. A sensibilização precisa ser vivida no contexto escolar, como instância de formação humana e profissional, pois “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2005, p.84).

3.4. Caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no município de Nova Iguaçu/RJ.

Segundo relatos da Coordenadoria de Educação Especial (SEMED) coletados em Abril/Julho 2013, o município tem 114 unidades escolares, 16 escolas municipais de educação

infantil, 52 salas de recursos, 2 núcleos de apoio a inclusão, 1 classe hospitalar, 27 professores itinerantes que visam dar o apoio pedagógico para os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), 1 polo de surdez e deficiência visual que estão em fase de construção. Além disso, a Coordenação de Educação Especial do município de Nova Iguaçu está desenvolvendo um trabalho no Centro Municipal de Ações Integradas Castorina Faria Lima, com o objetivo de proporcionar educação, cidadania e inclusão da pessoa com deficiência. Deste modo, este centro irá funcionar na perspectiva de um trabalho colaborativo articulado em rede e, além disso, será disponibilizado o EJA diurno. Cabe ressaltar que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) surgiram em Nova Iguaçu entre os anos de 2004 e 2005, ocasião que quatro (4) Salas de Recursos Multifuncionais foram implementadas no município.

De igual maneira, merece destaque a informação que no Centro Municipal de Educação Especial Paul Harris, que foi criado em 03 de fevereiro de 1998, essas salas existiam como classes especiais e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) nessa escola se destinavam a todas as deficiências, pois antes de 2004 ainda não havia no município estudantes público-alvo da educação especial incluídos nas salas de aula comuns do ensino regular. As atividades no Centro Municipal de Educação Especial Paul Harris não se restringiam somente à dimensão pedagógica (docência), se estendendo à oferta de terapias da área da saúde. A equipe era formada por profissionais que atuavam na área de fisioterapia, terapeutas, fonoaudiólogos e professores. E entre os anos de 2007 e 2011 o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) saltou para trinta e oito (38) no município.

Desta forma, percebe-se que a inclusão dos estudantes com deficiência e demais necessidades especiais nas escolas públicas brasileiras é um processo em permanente (re) construção, determinando transformações estruturais e organizacionais nas escolas comuns e até mesmo na formação dos professores e de toda a equipe escolar. O AEE é uma opção político-pedagógica atual para a oferta de atendimento educacional e pedagógico aos estudantes com necessidades especiais, sendo desta forma complementar a escola comum.

De acordo com a resolução nº.4/2009, 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).

Nesse sentido, as ações/práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto do AEE não devem ser vistas isoladamente, mas que sejam contempladas em suas relações internas e externas no espaço escolar e principalmente na junção com o ensino da sala de aula comum. Caso contrário, “toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra” (FREIRE, 1995, p.206). Os professores da sala de aula comum quanto do AEE necessitam criar juntos alternativas para as ações pedagógicas que serão desenvolvidas no contexto escolar, sobretudo, em fazeres e saberes que propiciem uma forma de práxis desalienada, isto é, um conhecimento crítico em que se dá a ação, da visão do mundo que estejam tendo. Pois, corre-se o risco de absolutizar o relativo – trabalho – sem contudo pensar no concreto – daquilo que está presente em seu fazer pedagógico – mitificando-o e passando para a alienação, levando o próprio saber e fazer na mera execução de uma prática ativista que geram ações mecanicistas. Neste mesmo pensamento, Adorno (1992, p. 05) esclarece que:

[...] Porque na actual fase da evolução histórica, cuja avassaladora objectividade consiste apenas na dissolução do sujeito sem que dela tenha nascido novidade alguma, a experiência individual apoia-se necessariamente no velho sujeito, historicamente condenado, que ainda é para si, mas já não em si. Ele julga estar seguro da sua autonomia, mas a nulidade que o campo de concentração patenteou aos sujeitos ultrapassa já a forma da própria subjectividade.

O trabalho que é feito mecanicamente torna a objetividade do indivíduo dissolvida em uma consciência engessada que ainda é para si e não em si, cuja reflexão escapa de sua subjetividade. O sujeito não pensa, ele executa. Logo, um “eu” que não se reconhece sendo, não consegue realizar o fazer-se da práxis no que está por vir, tanto no diálogo com os demais como consigo mesmo, deixa de ser protagonista para ser antagonista. Seguindo este pressuposto, Adorno (1995, p. 181 -182) ainda destaca que:

O motivo evidentemente é a contradição social; 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 desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo.

Por isso, que ainda no atual estágio civilizatório encontram-se princípios que mantêm e tornam a estrutura hierarquizante e meritocrática, definidos pela lógica do mercado e sobre a pressão de um mundo administrado pelo círculo da mercadoria, da reprodução, da privatização, da “mesmice” e da modelagem educacional.

De fato, há um “fosso” entre a garantia e a implementação das Políticas públicas de educação inclusiva nas esferas municipais, estaduais e federal. É importante compreender que as políticas são desafios postos à organização da escola democrática na contemporaneidade, superando as barreiras que estão presentes neste processo. Assim, temos um relato atual coletado em Abril/Julho 2013 da Coordenadora de Educação Especial que nos apropria do processo de inclusão de estudantes público-alvo da referida modalidade no município de Nova Iguaçu/RJ:

“Tivemos grandes avanços, a maioria das Unidades Escolares são acolhedoras e abraçam as diferenças, poucas apresentam sentimento de estranheza. Porém, buscam a superação através de reflexão e prática. Com o trabalho realizado, as diretoras junto com o corpo docente das Unidades Escolares do nosso município, em sua maioria, tem sido parceiras e atuantes com relação ao processo de Inclusão, buscam atendimento de qualidade para os alunos incluídos, solicitando inclusive instalações de Salas de Recursos em suas Unidades Escolares, além de, formação em serviço e rede de atendimento. Embora, sintam-se impotentes diante das dificuldades enfrentadas. Porém, compreendem que o movimento de Inclusão é um processo em construção, cuja a sociedade Iguaçuana se mobiliza para” (Coordenadora de Educação Especial, Nova Iguaçu).

A inclusão dos estudantes caracterizados como pertencentes à modalidade educação especial acaba gerando uma nova organização escolar, com demandas e redefinições de competências e responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem e nas práticas pedagógicas. Além de ser uma forma de enfrentar as barreiras do preconceito e discriminação tão operante na sociedade que os concebem como pessoas incapazes. Quanto a isso Damasceno (2010, p.34), esclarece de que é preciso se repensar a escola que temos, considerando-a, sobretudo, como reprodutora das práticas que *a priori* deveria se opor, como instância formadora. Destacamos uma narrativa de uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais de Nova Iguaçu sobre a importância de todos da equipe escolar se responsabilizarem pela (o) educação/ensino do estudante da modalidade em debate:

“Necessitamos caminhar muito em busca dessa inclusão. Não é uma dificuldade só do município de Nova Iguaçu, todas nós passamos por angústias parecidas, umas mais e outras menos. Mas, existem dificuldades reais que travam o nosso trabalho. O professor da sala de recursos, hoje, carrega a responsabilidade de cuidar da educação

dos alunos especiais como se eles fossem apenas de sua responsabilidade. Essa é uma visão que necessita ser reformulada, todos nós precisamos aprender a educar qualquer aluno, seja especial ou não” (Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, Nova Iguaçu).

A formação dos professores é um dos grandes desafios, pois a partir da formação sólida é que se transformam as ações e percepções pedagógicas presentes nas redes de ensino, que os auxiliem no planejamento e na organização de aprendizagem do público-alvo da educação-especial, sobretudo na sensibilização das diferenças humanas. Sendo assim, Adorno (1995, p.117) corrobora que:

[...] A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.

É importante que a sociedade e a escola reflitam sobre as transformações reivindicadas pela/na realidade, favorecendo a organização de espaços democráticos para a convivência de estudantes, independentemente de suas diferenças cognitivas, físicas, sensoriais, linguísticas e sociais, repensando o cenário escolar. A inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas públicas é um fator que propicia a autonomia intelectual e social em suas especificidades, além de reestruturar o universo escolar, provocando possibilidades e desafios para o fortalecimento de uma escola democrática, propiciando espaços educacionais plurais, humanos e diversos na contemporaneidade.

3.5. Análise de dados e discussões: formação para quê?

Considerando o objetivo do presente trabalho monográfico, passamos a destacar as análises dos dados obtidos no grupo focal, que foi realizado no mês de abril/2012, compostas por duas professoras atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais e uma ex-gestora da Coordenação de Educação Especial do município de Nova Iguaçu/RJ, que serão identificadas na pesquisa como P1, P2 e P3. Deste modo, as falas/narrativas destas profissionais foram transcritas e analisadas considerando suas experiências nos programas/processos de inclusão de estudantes com deficiências na Rede Municipal de Ensino, implementados pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu/RJ. Nesse sentido, estabelecemos nossas análises, considerando nossos objetivos de

caracterização da organização do trabalho pedagógico e educacional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), cotejada à formação docente no atual estágio civilizatório e a inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares na contemporaneidade. Assim, apresentamos os resultados do estudo, após as análises dos dados.

A inclusão dos estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial é um processo que implica transformações e implementação de ações efetivas no âmbito escolar e precipuamente no contexto formativo de todos os profissionais da educação que compõem a organização da escola. Nesse sentido, os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e a equipe escolar devem oferecer um atendimento que potencialize cada indivíduo no processo de aprendizagem, construindo estratégias didático-pedagógicas que atendam os diferentes ritmos de aprendizagem. E, além disso, conceber novas visões sobre planejar e avaliar, atendendo a pluralidade dos estudantes com ou sem deficiência e, “a partir disso a possibilidade de levar cada um a ‘aprender por intermédio da motivação’ converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação” (ADORNO, 1995, p. 170). Com base nessa compreensão, faz-se necessário que os professores reflitam sobre as suas vivências e experiências por intermédio de processos formativos, o que permitirá que elaborem/superem seus pré-conceitos e desenvolvam atitudes acolhedoras, democráticas e plurais frentes aos desafios encontrados no cenário escolar contemporâneo.

Nessa direção, nossas análises das narrativas incidiram sobre as percepções e compreensões quanto à formação e atuação dessas profissionais nas escolas. Deste modo, em um primeiro questionamento, perguntamos aos sujeitos participantes do estudo como foi que **ingressaram na área da educação especial**. Sobre este aspecto, responderam:

“Então, eu entrei assim na educação especial, mesmo que por acaso. Quando a diretora resolveu é... Criar sala de recursos... E como eu na escola já era psicopedagoga [...] Eu fiquei meio que assustada. Caramba!!! Eu nunca tinha trabalhado na área de educação especial, eu já tinha 12 anos na escola, mas com educação infantil. Eu também tinha uma formação em educação infantil, tinha pós em educação infantil e uma em psicopedagogia. E ela me convidou! Ela... Eu falei: ‘pô... Eu já estou aqui há 12 anos vamos mudar, vamos fazer uma coisa diferente!’ Eu estou há 8 anos na sala de recursos. E de lá pra cá eu acabei gostando, já tinha feito psicopedagogia. Eu achei que tinha muito pouco, porque na sala carente. Eu entrei agora em arte terapia, estou terminando a minha arte terapia, porque eu achei que arte eu consigo chegar mais. Então, eu estou buscando formação... Com a psicopedagogia que já me ajudava com a arte terapia e eu acho que agora está indo...

Eu encontrei um caminho de chegar nesses alunos de forma [...] e que é muito rápido... Chegar nesse autista, chegar na síndrome de down, é muito mais rápido pela a arte... E agora com bastante conhecimento, porque eu já tenho 3 anos de formação na arte terapia, e está me ajudando muito, para eu conseguir chegar lá” (Professora da sala de recurso multifuncional – P1, Nova Iguaçu).

“Passei pelos mesmos processos. Eu trabalhava em sala regular e os meus alunos em todas as minhas turmas tinha também um especial, do qual, eu nunca fiz nenhuma objeção, diferente de outros professores que sempre apresentavam resistência, ‘ah, eu não sou pago para isso, eu não sou preparado para lidar com crianças especiais, não tenho formação’, mas eu também não tinha e sempre aceitei. E eu fui convidada pela questão do perfil e também de como lidar com as crianças, ter paciência com as crianças. E o convite foi feito em cima disso, mesmo não tendo preparo nenhum e o preparo veio vindo com o tempo. E depois eu busquei especialização, venho participando de formações, para poder realmente aprender, porque nós precisamos aprender e muito ainda. E essa formação, eu acho que deveria ser estendida a todos os professores” (Professora da sala de recurso multifuncional – P2, Nova Iguaçu).

“Ingressei em 1994 na Rede Estadual em Nova Iguaçu fora do CIESP (Centro Integrado de Ed. Especial), onde regia uma turma regular. Mas, em determinado momento formou-se um grupo de quatro alunos com deficiência mental que estavam sem espaço dentro da escola, e em 1998 ingressei em uma turma de segundo segmento com alunos surdos no Centro de Estudos Supletivo” (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ)

De acordo com as narrativas descritas acima, as professoras (P1, P2) e a ex- gestora (P3) revelam que iniciaram suas experiências na educação especial “por acaso” e que não tinham nenhuma experiência nessa área. Deste modo, isso revela o quanto os profissionais da educação sentem-se despreparados para lidar com esse público, revelando o sentido da busca em aperfeiçoamento para trabalhar com os estudantes que possuem necessidades especiais. Além disso, a professora (P2) relata que os professores da sala de aula regular ainda se mostram muito resistentes no sentido de atender aos estudantes com necessidades especiais, porém ela mesma afirma em sua fala que não tinha experiência/ preparo e aceitou o desafio.

É bem verdade que, apesar das leis estarem configuradas nas Políticas Públicas com os seus respectivos decretos, artigos, portarias, entre outros, a educação para os estudantes com deficiência ainda é negada por um “humanismo armado”, em que, a insensibilidade/impotência é deflagrada pela apatia e resistência a tudo. Conforme nos destaca Adorno (1995, p.35-36):

Mas deparam-se, por outro lado, com as sólidas barreiras impostas pelas condições vigentes. Como não podem romper essas barreiras mediante o pensamento, acabam atribuindo a si mesmos, ou aos adultos, ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto. De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência.

É direito primordial que esses estudantes tenham acesso a educação, em observância a seus direitos, e as escolas públicas de ensino regular são os meios mais eficazes para se combater a discriminação e a barbárie, demandando ações humanas na sociedade que propiciem a inclusão dos estudantes com deficiência no acesso às oportunidades do ensino básico, acadêmico e profissional.

A seguir, perguntamos como se deu **o processo de formação inicial** das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Destacamos as seguintes respostas:

“Eu entrei na universidade muito cedo. Eu ainda não dava aula, eu já estava fazendo pedagogia, eu só tinha 15 anos. Eu não tinha idade para fazer concursos para dar aula. Então, o que aconteceu quando eu estava terminando a faculdade, estava fazendo pedagogia, surgiu o concurso e quando eu entrei para começar a dar aula, eu já era pedagoga. E eu continuei, eu fiz uma pós em educação infantil que era o que eu trabalhava na época, depois eu fiz a psicopedagogia e... Eu fiquei 12 anos dando aula, foi quando surgiu a sala de recursos e como eu tinha psicopedagogia, eu fui lá com a psicopedagogia. Eu fiz uma formação em educação inclusiva, na qual, eu optei pela Universidade de Santa Maria. Depois eu resolvi fazer a arte terapia (Professora da sala de recurso multifuncional – P1, Nova Iguaçu).

“Minha formação inicial também foi o magistério, curso normal” (Professora da sala de recurso multifuncional – P2, Nova Iguaçu).

“Curso Normal, graduação em Língua Portuguesa e Pedagogia e especialização em Língua Portuguesa, Literatura Infantil, um curso que me possibilitou trabalhar em Centros de Estudos (em 1996, primeiro curso a distancia da Universidade de Brasília) e AEE (pela Universidade de Santa Maria)” (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ).

A formação inicial da professora (P1) foi muito cedo, com apenas 15 anos de idade, ela ingressou no ensino superior, no qual, emendou posteriormente para uma pós na educação infantil e psicopedagogia. E as professoras (P2) e a ex-gestora (P3) iniciaram suas formações no curso normal – antigo magistério. A formação inicial é a base sólida que alicerça as propostas metodológicas e pedagógicas para beneficiar o processo de ensino – aprendizagem, promovendo estratégias que facilitem o aprender/saber do estudante. Sobretudo, com uma formação que possibilite se alargar de tal maneira para a emancipação, não sendo engessado pelo conservadorismo político – econômico, mas na conscientização entre o que é sentido e o que é pensado. Quanto a isso Adorno (1995, p.150) enfatiza que:

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como “pressão do mundo administrado”.

De fato, é fundamental que se realizem investimentos no desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para a reflexão no que diz respeito às suas práticas pedagógicas e as bases epistemológicas que as sustentam.

Na próxima questão, perguntamos aos sujeitos participantes do grupo focal, sobre o processo de **formação continuada** no âmbito do município. Além disso, perguntamos se o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais é considerado uma experiência formativa para essas professoras. Sobre este aspecto, responderam:

“Eu sou pedagoga... Pedagoga, arte terapeuta e tenho vários cursos de formação continuada [...] Fiz cursos pequenos [...] Da Rural, eu fiz dois de formação da Plataforma Paulo Freire, de 120 horas e dois pela Federal de Santa Maria [...] Eu acho que também você se transforma como cidadão, porque até eu trabalhar na educação especial, algumas coisas eu não reparava. E hoje eu entro em um banheiro e vou reparar se tem um banheiro [...] Se você entrar em um ônibus, poxa isso não é... Percepções que eu não tinha, até passar a trabalhar com eles. Então, isso transforma você como cidadão e começa também buscando soluções [...] E é uma grande busca. E eu só vou continuar estudando porque uma hora [...] Eu preciso de mais alguma coisa, isso aqui está pouco. Você busca outra coisa, outro caminho e você não para [...] Aquela fala da sensibilidade... Nós ficamos mais sensíveis, quando estamos trabalhando com eles, nós temos outro olhar [...] E a nossa sensibilidade também muda, você vê! [...] Então, mudamos em todos os sentidos, profissionalmente também acho que é muito enriquecedor trabalhar com especiais” (Professora da sala de recursos multifuncional – P1, Nova Iguaçu).

“No ano seguinte que eu entrei no magistério, eu comecei a graduação. Quando eu entrei na sala de recursos, no ano seguinte eu fiz o curso de extensão do Atendimento Especial Especializado. Essa extensão, após um ano, teve uma continuidade e passou a ser uma especialização da Universidade Federal do Ceará, foi feita à distância e eu concluí no ano passado” (Professora da sala de recurso multifuncional – P2, Nova Iguaçu).

Ambas as professoras (P1 e P2) relatam que tiveram formações continuadas. A professora P1 em seu relato destaca a abertura do olhar/percepção para a sensibilidade, além da busca por mais conhecimento na área de educação especial. Deste modo, a reflexão crítica instaura-se pelo despertar do sensível, que é configurada no âmbito da escola e na sociedade como um todo, sem se abdicar de aceitar o saber/experiência como algo consolidado, mas na perspectiva crítica da natureza do conhecimento que se está produzindo. Assim como, Adorno (1992, p.07) destaca que:

[...] a experiência que o indivíduo tem de si mesmo e do que lhe acontece contribui, mais uma vez, para um conhecimento que simplesmente lhe estava oculto [...] que proclama como fito a eliminação da diferença, é possível que até algo da força social libertadora se tenha concentrado na esfera individual. Nela se demora a teoria crítica, mas não com má consciência.

O profissional da educação, ao permitir-se trabalhar com o heterogêneo, multiplica o processo libertador de si mesmo, isto é, “a liberdade é que dá sentido ao engajamento”⁵. O indivíduo começa a transcender em seu pensar e possibilita a abertura ao que surgir. Dessa forma, o professor como profissional revê suas práticas escolares com base na sensibilização trazendo – o para a autorreflexão de atuar com o plural e o diverso que é existente nos seres humanos.

Para compreendermos que impactos as Políticas públicas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial causaram na formação dos professores do AEE de Nova Iguaçu, questionamos: Que demandas a **Política de inclusão escolar** trouxe para a formação dos professores de educação especial? Neste sentido, obtivemos as seguintes respostas:

“Eu acho que sim, porque a partir do momento que você coloca o aluno incluído na sala regular, você começa a criar incomodados [...] Outra coisa, tem várias leis aí, eu sinto muito que às vezes elas não se cumprem [...] às vezes a gente nem sabe que a lei existe e vai saber somente quando faz uma pós ou um curso de educação especial [...] Eu tenho professoras, dessa escola que fala: ah! Eu não concordo com isso [...]” (Professora da sala de recursos multifuncional – P1, Nova Iguaçu).

“A minha especialização foi feita através da prefeitura. A prefeitura selecionou alguns professores da sala de recursos e encaminhou para a formação. Isso vem acontecendo desde o momento que foi criada a sala de recursos [...] Toda a equipe tem que passar por uma formação, uns com a faculdade à distância e outros com a presencial. Isso tem sido uma formação excelente, porque você participa de palestras e outras formações com palestras e seminários, têm sido muito bom. [...] porque eu acho que tem de 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 [...] porque eles sempre alegam a falta de preparo.” (Professora da sala de recurso multifuncional – P2, Nova Iguaçu).

“Trouxe muitas necessidades. Mas, ainda é muito pequena essa formação, atingindo poucas pessoas. Todas as 126 escolas em Nova Iguaçu têm alunos incluídos, independente de estarem em SRMs, e não há Política de formação de professor para esta realidade, onde são 38 SRMs para 126 escolas. O professor de SRMs tem a

⁵ Texto: Intelectual engajado: uma figura em extinção? Texto encontrado pelo site: www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf. Acesso em: 12/03/2014.

formação. Mas, não atende a todos porque a demanda é muito maior” (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ).

A professora (P1) destaca em sua fala que a Política trouxe a resistência e a objeção por parte de alguns profissionais da educação em aceitar os estudantes que são públicos - alvo da educação especial. Então, cria-se o incômodo fazendo com que leis não sejam decretadas por completo e quando estas leis já estão aprovadas, os professores só as conhecem por meio de cursos ou pós-graduação. Além disso, a professora (P1) relata que a gestão escolar é muito importante para que a formação escolar dos estudantes que são público – alvo da educação especial seja significativa. Assim como, Azanha (1990, p.52) também destaca essa condição quando afirma que:

Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. [...] A questão da qualidade do ensino é, pois, uma questão institucional. São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado docente não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino.

O papel que se configura no cenário escolar para a efetivação de um ensino de qualidade é a organização, em que é estruturado o processo da escola como um todo. E a gestão democrática e participativa é um dos principais elos que fazem essa interlocução com os demais profissionais da educação para a garantia de uma escola com um ambiente mais colaborativo e participativo.

A professora (P2) e a ex- gestora (P3) também destacam a efetivação de haver mais formações, pois a Política não trouxe formações para todos os profissionais da educação. Quanto a isso, Costa (2011, p.51) afirma que:

Há que se pensar na importância da formação dos professores, sobretudo em uma época em que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito na escola pública e nos demais espaços sociais [...] com a finalidade de contribuir para a organização de escolas inclusivas, permitindo o acesso e a permanência de alunos com deficiência, com vistas à educação democrática, política e emancipadora, tanto para os professores quanto para os alunos, com ou sem deficiência.

Deste modo, os professores passam a adquirir autonomia e sensibilidade nas formações com vistas à diversidade. Sobretudo, uma Política pública que forneça/favoreça formações

com subsídios na garantia de que esses profissionais possam desenvolver o trabalho, não como mera divisão de trabalho, mas que permitam (re) construir o ser/saber/fazer na atuação pedagógica considerando a diversidade humana.

Em relação a atuação do professor na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's), perguntamos aos sujeitos participantes do estudo se o professor especializado precisa de **formação continuada para atuar nessas salas** no município em destaque e pedimos para justificar se em caso positivo, quais tipos, e em casos negativos, por quê. Destacamos as seguintes respostas:

“Eu acho também que a teoria é ótima. Nós precisamos mesmo, mas eu acho que na forma [...] nós temos poucas oficinas [...] Mais prática! Por isso que a arte terapia foi muito boa pra mim, porque dá prática. Olha só, tudo bem isso aqui é Piaget, mas me dá uma atividade, na qual, você aplica essa teoria [...] Eu adorei o meu curso porque foi isso tudo o que nós estudávamos e nós tínhamos que fazer uma atividade [...] Sempre que pode, eu começo a fazer ligações. Eu acho que faltam um pouco de oficinas pedagógicas voltadas para cada especialidade [...] O que eu acho muito difícil, porque eu não tive isso na universidade entendeu? [...] Eu quero ler, saber tudo de Vygotsky, saber tudo de Piaget. E como eu vou usar? Eu até uso, eu até sei, mas não sei relacionar” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“A cada ano acontece de surgir uma síndrome, não apenas uma Síndrome de Down, mas são diversas síndromes. Nós não temos contato com todas num momento só, a cada momento vem surgindo e nós tomamos conhecimento de uma determinada necessidade que se apresenta. Surgiu neste ano um aluno com deficiência auditiva, ou não, então a cada ano há uma novidade também [...] Então, com certeza exige uma formação especializada para que nós possamos nos formar [...] Nós vamos nos formando de acordo com a necessidade que se apresenta” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

“É necessária e imprescindível. Nova Iguaçu trabalha com reuniões mensais de formação com os professores da Sala de Recursos, sendo sobre autismo, surdez, cegueira e TGD, as síndromes são somente mencionadas porque a equipe é pequena. E esses encontros ocorrem às segundas-feiras e os professores se dividem em grupos referentes às necessidades que atendem. Nesses grupos acontecem as trocas das vivências que é chamado de formação continuada. Também há formação promovida pela Secretaria” (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ).

Nas narrativas apresentadas acima, as professoras (P1 e P2) e a ex-gestora (P3) defendem que é de suma importância a formação continuada para o professor da sala de recursos. Conforme, relata a professora (P2), o ambiente escolar transforma-se a cada instante. A professora (P1), no entanto, destaca que é preciso haver mais oficinas pedagógicas. É possível depreender através de sua fala a dificuldade de alicerçar a teoria com a prática. Assim, ao seu ver, as oficinas pedagógicas iriam dar esse suporte para a prática

unindo-se com a teoria no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Segundo o pensamento (EISNER, 1988 apud AINSCOW, 2000, p.13) afirma que:

A teoria tem um papel no desenvolvimento do potencial de cada, mas o seu papel não é prescritivo, mas sim de diagnóstico. Uma boa teoria em educação, tal como na arte, ajuda-nos a ver melhor; ajuda-nos a pensar melhor acerca dum maior número de qualidades que constituem um conjunto de fenómenos. A teoria não substitui a inteligência, a percepção e a acção; proporciona-nos algumas das janelas através das quais a inteligência pode olhar para o mundo.

A importância da práxis – teoria e prática – amalgamada no pensamento reflexivo do profissional da educação é fundamental para estimular as práticas pedagógicas que estão sendo exercidas no contexto da sala de aula e no atendimento educacional especializado (AEE). Com base nesta compreensão, não se trata apenas do domínio de atividades mecanicistas sincronizadas por meio de técnicas/metodologias, se não obtiver o experimento de si próprio para refletir as experiências externas. Pois, sem uma base consolidada na experiência, é impossível erigir uma qualificação no nível da reflexão, pois pensar é o mesmo que fazer-se experiências transparentes em sua finalidade humana. Deste modo, Damasceno e Costa (2012, p. 19) pensam que:

[...] é possível se pensar uma práxis educativa resultante do permanente exercício intelectual crítico, a qual se contraponha à “indiferença frente ao objeto” e oportunize, isto sim, a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do círculo de mercadoria, do reprodutivo, do privado, da mesmice e da modelagem educacional. Ao possibilitar a formação do professor nessa perspectiva, vislumbra-se a resistência à segregação na escola pública imposta aos alunos com deficiência. Este é, dentre outros, um desafio à implementação das políticas públicas educacionais para a inclusão escolar.

A utilização do conhecimento existente que é atribuído na formação do profissional da educação torna-se importante, levando – os a autorreflexão e a criticidade de seu trabalho, possibilitando a troca de experiências entre os professores e gestores da escola como instância formadora das práticas pedagógicas erigidas na construção coletiva e participativa no âmbito escolar.

Em outra questão, para compreendermos as demandas das formações dos professores, perguntamos como deve ser a **formação inicial** dos professores de salas de recursos? Os seguintes relatos foram:

“Eu acho que... É tão perigoso nós fazermos uma coisa específica para... Nós já passamos por isso [...] se fechar demais vai ficar só para aquele profissional e o restante vai dizer: ‘opa!!! Isso não é comigo...’ ‘Eu não fiz essa graduação’. Então, eu acho que a pedagogia, uma reformulação no curso de pedagogia com essa

atenção inclusiva seria muito melhor. Porque eu vejo isso, que eu fiz uma pedagogia muito pior de quem está fazendo agora [...] eu não vi nada. Não tive nenhuma disciplina falando de educação inclusiva. Agora tem porque teve uma reformulação [...] Então, o meu curso foi muito falho nessa parte de educação especial porque não tive. Então eu acho muito perigoso nós formarmos, vai ser um psicopedagogo se for aquele...” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“Eu acho mesmo que tem que ter especialização nessa área. As formações de cursos, palestras e seminários até que são bons. Mas, se passa muito superficial o conteúdo de inclusão das necessidades nas áreas especiais, são muitos extensos. Então, eu acredito em uma formação mesmo sem especialização, seria essencial” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

“Atendimento Educacional Especializado” (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ).

A professora (P₁) relata que é muito perigoso “fechar” uma formação inicial para determinada área específica, pois isso propicia o fortalecimento de professores especialistas em tal área. A seu ver, a educação inclusiva na perspectiva da educação especial deveria se voltar para todos os profissionais atuantes na área da educação. A professora (P₂) também destaca a necessidade de haver formações, mesmo que, não tenha especialização na área com cursos, palestras e seminários. Em contrapartida, em sua própria fala é destacado que os cursos de formações de professores são muito extensos e superficiais. A ex-gestora (P₃) somente relata o Atendimento Educacional Especializado não compreendendo muito bem a questão.

Na concepção da formação inicial de professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) é necessário ir para além da conjuntura da atuação nas salas de recursos. Pois, assim criamos a dicotomia, levando em consideração que o professor da sala de aula regular não aprendeu a lidar com o estudante em sua singularidade e o professor “especializado” – professor da sala de recursos, não aprendeu a lidar com o professor do ensino regular. Logo, “a nova versão mundializada tem os muros individuais sutilmente construídos no cotidiano das relações que se dão na escola, no restaurante, no trabalho, no clube, etc” (SPOSATI, 2006, p.05).

Essas ações se tornam excludentes a partir do próprio professor, cuja falta de formação é fomentada por esta ideologia e isso acaba produzindo na escola mais segregação/individualismos, do que espaços de entrelaçamentos entre os que atuam no âmbito escolar. Quanto a isso, Costa (2009, p.72-73) enfatiza que:

[...] ao reforçar a lógica maniqueísta da sociedade, apresenta-se, muitas vezes, como o espaço de negação humana, levando àquele que se encontra aquém do padrão, a se padronizar, como se o que foge à regra fosse uma ameaça às outras pessoas. Na tentativa de se combater as diversas formas que a violência se configura no âmbito escolar, é necessário a apropriação da experiência e do contato direto com objetos diferenciados. Sendo assim, o indivíduo se permitiria na escola conhecer a diversidade ao partilhar vivências em salas inclusivas e, conseqüentemente, desenvolver a consciência crítica a respeito das relações humanas.

Nesta perspectiva, os professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e nas salas regulares devem ter a plena consciência acerca da pluralidade que são encontradas no espaço escolar. Além do desejo pelo “novo aprender”, despertar a autonomia e a independência do pensamento que os fazem serem sujeitos formativos sobre seus próprios processos lógicos. E não serem sujeitos sujeitados à mera execução do trabalho.

Ainda na análise sobre a formação dos professores, perguntamos aos sujeitos participantes do grupo focal como deve ser a **formação continuada** dos professores de salas de recursos. Obtivemos as seguintes respostas:

Constante [...] E assim essas formações nós até temos, que a Maria (*se remetendo a coordenadora*) tenta ao máximo. Mas, nós sentimos que temos muita dificuldade. Nós ainda lá em Nova Iguaçu, há pouco tempo saímos do período, como que posso dizer assim... Nós saímos da pré-história bem a pouco tempo... De política mesmo, daquele tempo dos coronéis onde vereador entrava e mandava, direção era indicada politicamente [...] Então, assim nós estamos caminhando tem uns 4 anos pra cá que nós começamos a caminhar. Então, nos falta muito ainda nessa parte de formação continuada. Se eu não for buscar [...] e às vezes, acontece que a formação é muito pouco pra lá. Teve vários cursos que eu queria fazer. Mas, a Maria (*se remetendo a coordenadora*) falou assim pra mim: ‘Helena, você já está fazendo isso, deixa a outra coitada que não tem nada.’ Então, nós passamos muito por isso. Eu queria ter feito uma pós agora [...] três vagas, dá para fazer as três pós? Dá para mais de mais uma? Não!!!! Então, assim isso me angustia um pouco (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“A educação continuada como o próprio nome diz tem que ser continuada mesmo. O fato de ter feito especialização não diz que tem que parar. Como falei, os alunos novos vão surgindo na sala de recursos e os atendimentos são diferenciados lá no município. Eles não são separados, as crianças com surdez num canto e os deficientes físicos no outro. Então, na minha sala tem surdez deficiente auditivo, deficiente físico e deficiente intelectual. Por isso, eu acho que o mínimo seria a especialização porque ela forma um geral e esse atendimento da educação especializada se torna pouco pela necessidade que existe. Então, eu acho que a formação ela tem que persistir e continuar. A cada ano surge uma nova criança e uma nova necessidade de formação diferenciada. Eu acho que tem que ser constante realmente” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

“[...] Acrescento que o gestor deve conhecer a legislação e saber o que fazer com o aluno incluído. Depois de certo tempo, ou seja, para onde ele vai após concluir o Ensino Fundamental. Deve ter uma formação para a gestão” (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ).

As professoras (P1 e P2) destacam que a formação continuada dos professores das salas de recursos tem que ser constante. Além disso, a professora (P1) relata que as formações continuadas dos professores em Nova Iguaçu/RJ são feitas com muitas dificuldades e que o município está começando a caminhar no aspecto de oferecer formações continuadas que atendam as necessidades dos profissionais da educação. E a professora (P2), destaca que a formação continuada é importante, pois a cada ano surge uma criança nova e uma necessidade de formação diferenciada. Assim como, a ex -gestora da coordenação especial (P3) também preconiza que é necessário oferecer uma formação para a gestão, a fim de que, se possa conhecer a legislação e saber o que fazer com o estudante incluído que é público – alvo da educação especial.

O professor e equipe escolar são as bases da escola, em que, podem se tornar potentes a partir do momento que se constituem como sujeitos apropriados de sua “obra inventada de si mesmos”, isto é, autônomos de si em suas tendências subjetivas e objetivas – sociais e políticas. Conforme Adorno (2008, p.342) destaca que:

O papel do fator subjetivo se transforma no curso do processo social como um todo. (...) Poderíamos afirmar que, em sua conformação vigente, o sujeito é ambas as coisas: de um lado, ideologia, justamente porque ele não é decisivo e simplesmente porque sentir-se como sujeito nessa sociedade já é algo ilusório; de outro lado, contudo, é o potencial, o único potencial por meio de que essa sociedade pode se transformar, em que se acumula não só toda a negatividade do sistema, como também tudo o que aponta para além do mesmo em sua forma vigente.

Ante ao exposto, as formações continuadas dos professores e da equipe escolar necessitam considerar propostas que permitam que estes profissionais da educação pensem reflexivamente e criticamente à respeito de suas práticas e na organicidade do trabalho de seus saberes/fazer desenvolvidos nas escolas. Assim, “para que o trabalho do pensamento se realize, é preciso que a experiência *fale de si* para poder *voltar-se sobre si* mesma e compreender-se” (CHAUI, 1980, p.26. Grifos da autora).

Na próxima questão, indagamos sobre como as professoras pensam sobre **o seu papel de oferecer o AEE – Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos para estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Observamos as seguintes respostas:

“Nova Iguaçu não tem atendimento para a educação infantil. Só começa a partir do ensino fundamental e só até o quinto ano. Porque o que acontece, em Nova Iguaçu são poucas as escolas do município que tem do sexto ao nono ano. O Estado é que

toma conta dessa área [...] E a educação infantil não é contemplada, mesmo que, a criança venha, ela não vai para a sala de recursos porque nós temos uma carência muito grande na sala de recursos” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“O atendimento tem que ser extensivo a família também. Tem muitos casos que surtiu tanto efeito somente quando comecei fazendo um trabalho paralelo a família. Porque muitas vezes o próprio pai e muitos irmãos também não sabem como lidar com esta situação. E como eles chegam de uma forma inesperada muitos não têm o preparo para estar recebendo e acabam super protegendo e impedindo desta forma com que eles se desenvolvam como deveria ser [...] Eu acho que é muito mais fácil trabalhar aluno e família” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

A professora (P1) destaca que em Nova Iguaçu/RJ não tem atendimento para a Educação Infantil. Os atendimentos são feitos a partir do Ensino Fundamental e somente até o 5º ano. E em Nova Iguaçu existe uma grande carência de sala de recursos para realizar os atendimentos. Sendo assim, não expõe sobre o que se pensa na sua atuação como professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Já a professora (P2) relata o compromisso da escolarização dos estudantes nas salas de recursos serem interligados na participação da família do estudante com deficiência, isto é, na realização de um trabalho paralelo entre a escola e a família.

A implementação das atuais Políticas públicas para a educação especial ainda revelam contradições/rupturas no espaço escolar. E o desafio é sair das salas de recursos e conquistar todos os espaços da escola rompendo preconceitos e envolvendo toda a comunidade escolar. Além disso, os profissionais da escola precisam transformar a denúncia e a indignação em transformação, cobrando das autoridades competentes a implementação das Políticas públicas para a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em todas as esferas, o que beneficiará a todos/as.

Logo, “no nível nacional, o progresso depende de vontade política, da alocação de recursos. Igualmente importantes são uma eficiente e relevante educação de professores e uma nova forma de parceria com os pais e com as agências da comunidade” (MITTLER, 2001, p.40). Assim como, a escola não tem o papel de substituir a família de uma criança, mas ela pode favorecer e dar condições para uma vida saudável no futuro. A família necessita romper com o pragmatismo da visão obscurecida quanto ao aspecto da identidade/rótulo de deficiência de seus filhos e ajudá-los, superando a visão de que são meros “limitados”, e percebendo-os como pessoas que são capazes de abrir os ferrolhos embrutecidos pela sociedade capitalista e meritocrática.

Cabe também ao professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's) e toda a equipe profissional da educação (gestor, coordenador, orientador, entre outros) compreenderem a importância da “resistência à previsibilidade posta na sociedade que tende a classificar/categorizar os indivíduos para dominá-los” (DAMASCENO, 2010, p.143). O estreitamento do diálogo entre família e profissionais da escola, na perspectiva em destaque, tende a criar contextos mais emancipatórios para todos.

Ainda sobre esse aspecto quanto ao papel do professor, perguntamos como pensam sobre o **oferecimento do AEE – Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. As respostas foram:

“Eu organizo de forma 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 [...] Então assim, eu formo grupo de acordo com a personalidade [...] Então, nós temos a professora que trabalha com cegos que tem uma sala de recursos multifuncionais específica para isso. São duas professoras, uma é cega e a outra não [...] Só atendo o que vem da secretaria de educação, entendeu? Não é assim, tem um Down ali na escola. Então, vai para a sala de Heloísa. Ninguém pode fazer isso. Por isso que facilita, por isso que facilita. O professor não quer enfiar todo mundo na minha sala” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“Eu acho que a educação infantil tem que ser essencial. Quanto antes se começa um trabalho, melhor será o resultado dele [...] Eu acho fundamental esse atendimento nas séries iniciais e na educação infantil, principalmente na creche. E no ensino fundamental, com certeza vai dar uma continuidade à vida escolar deste aluno” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

“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 Ensino Fundamental não sou capaz de fazer a adequação necessária para o AEE desses alunos” (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ).

A professora (P₁) relata que o papel que ela oferece é a organização do AEE – Atendimento Educacional Especializado de acordo com a personalidade de cada um. A professora (P₂) apenas afirma que é essencial começar o trabalho na educação infantil, principalmente na creche. Já a ex-gestora (P₃) afirma que é capaz de realizar adaptações no currículo para o estudante com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Entretanto, não possui competência para reconhecer um estudante com altas habilidades e a partir do 6º ano não consegue realizar adequações necessárias para o AEE – Atendimento Educacional Especializado.

A compreensão que o professor e a equipe escolar têm de seu papel na atuação escolar precisa ser incorporado e refletido através do desenvolvimento interpessoal e profissional daquilo que ele é ou faz. Logo, “a ciência da experiência da consciência” (ADORNO, 1995) é um processo que se converge no pensamento crítico e emancipador. Desta forma, possibilita aos sujeitos refletir sobre suas ações, tornando-os aptos a combater a barbárie, rompendo com os mecanismos de segregação e exclusão presentes no cenário escolar e nas instâncias sociais. Conforme Braun e Vianna (2011, p.25) destacam:

[...] atuar com alunos com necessidades educacionais especiais no espaço da escola regular exige outras formas de lidar com o processo escolar; formas estas que precisam ser compartilhadas por todos os ambientes que oferecerem o atendimento educacional especializado, independentemente da sua caracterização [...] há a necessidade da organização de uma rede de saberes, na qual os profissionais envolvidos com esses alunos, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, que pode acontecer fora da sua escola, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para esse aluno aprender a se desenvolver.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) não deve se reduzir na relação professor – estudante, visto que, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um espaço interligado com toda a equipe escolar. Além disso, favorecendo o acesso a recursos, materiais pedagógicos e estratégias adequadas que visem o atendimento aos ritmos e estilos de aprendizagem de cada indivíduo, buscando formas variadas de expressão na inserção do desenvolvimento, relativos ao currículo, planejamento, avaliação e identificação dos estudantes que são público – alvo da educação especial.

Para maior entendimento do pensar das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM’s) do município de Nova Iguaçu, frente às **Políticas públicas de educação inclusiva**, questionamos: Você conhece as políticas mais recentes sobre inclusão em educação? Dessa maneira, responderam:

“Não, na liberação [risos] [...] Não esse curso que falei da M que a gente fez lá [...] No curso de extensão da M [...] Isso. É, nós fizemos (inaudível), pra gente da sala de recursos especificamente, como é [...] É uma legislação sobre a sala de recursos [...] Isso, fala que ele é em contra- turno [...]” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“Verdadeiramente eu digo que não [...] as demais tem buscado, até mesmo para poder estar argumentando sobre essa inclusão, muitos professores criam muita resistência, então a gente procura na legislação o direito que aquela criança tem [...]” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

Percebemos que a professora (P1) afirma desconhecer as Políticas públicas de inclusão escolar, entretanto tenta recordar de uma legislação que se refere à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's). A professora (P2) relata que desconhece tais Políticas públicas, no entanto afirma pesquisar sobre as mesmas para se contrapor à resistência de alguns professores sobre a inclusão escolar de estudantes que constituem o público-alvo da educação especial. Pois, “são inumeráveis os que transformam em profissão sua uma situação que é consequência da liquidação da profissão” (ADORNO, 1992, p. 12).

Nesta perspectiva, é indispensável que não somente as profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's) conheçam os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial, como também ter a compreensão da realidade micro e macro estrutural – social – política e econômica que se encontram no contexto escolar e na sociedade.

Ainda sobre esse aspecto em **termos de definição de Políticas**, perguntamos como as professoras pensam seu papel de professor de sala de recursos. As seguintes respostas foram:

“[...]A política vem de cima. Ela vem, cai na nossa cabeça e aí se vira. Cumpra-se. Tinha uma diretora que falava: ‘você é funcionária pública! ‘Você não pensa! ‘Funcionário público não pensa, executa!’ Graças a Deus ela não está mais. (*risos*) Entendeu? Então, isso reflete ainda muito o que acontece conosco. E uma das coisas é o contraturno [...] Então, é uma lei que veio. Mas, que temos que ir adaptando, tentando cada um no seu jeito, vai tentando adaptar para cumpri-la [...]”(Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“Bem, eu me coloco como regular. Eu acho que eu ainda preciso aprender muitas coisas, a cada ano, a cada dia, a cada instante. Eu tenho a necessidade de estar aprendendo muito mais. Eu ainda não me sinto capacitada o suficiente para estar fazendo esse atendimento. Mas, no mesmo momento eu me vejo ali no grupo escolar como uma pessoa que também tem capacidade de estar ali atuando em sala de recursos. Então, eu me classifico como uma professora regular, que ainda precisa aprender muito e me capacitar bastante ainda” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

A professora (P1) relata que a Política em sua forma sistemática vem de cima e que acaba postulando o cumpra-se. E cada profissional da educação tem que ir adaptando conforme ao seu jeito para que possa ser afirmada. Também relata que uma diretora que atuava em sua escola afirmava o seguinte pensamento sobre o funcionalismo público: funcionário público não pensa, simplesmente executa. A professora (P2) declara que seu papel em termos de Políticas na atuação em sala de recursos é regular. Pois, ainda não se sente capacitada o suficiente para estar realizando o atendimento. E que necessita aprender muitas coisas em termos didáticos – pedagógicos. Entretanto, ao mesmo tempo se contrapõe dizendo que é uma pessoa que tem capacidade de estar ali atuando em sala de recursos.

Cabe uma análise para as narrativas acima em relação ao comentário da professora (P1) quanto ao discurso da Política em termos do cumpra-se e sobre o pensamento de sua antiga diretora. Embora, o trabalho seja formador, a percepção da formação social em torno da universalização gera um trabalho alienado, deformador, isto é, a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo, mediante uma formação pela semiformação (ADORNO, 1995). Logo, os processos sociais, econômicos e políticos são condicionados pela racionalidade ao *modus operandi* da produção a serviço da “ditadura da produção do capital” – produzir para sobreviver – trabalhar e executar. Assim, a racionalidade da dominação mobiliza força e poder sobre todas as coisas. Nesse caso, “o efeito conjunto da indústria cultural é o de um antiesclarecimento [...] o progressivo domínio técnico da natureza se converte em logro das massas, em meio para agrilhoar as consciências” (ADORNO, 1986, p.99).

Quanto a isso, Adorno (1995, p.144) também descreve que:

[...] esta tarefa de reunir na educação simultaneamente princípios individualistas e sociais, simultaneamente – como diz Schelsky – adaptação e resistência, é particularmente difícil ao pedagogo no estilo vigente [...] Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor.

O professor e a equipe escolar necessitam refletir criticamente sobre seus próprios princípios nas práticas escolares cotidianas. Caso contrário, os impulsos emancipadores se evaporam no sentido de esvaziamento, dificultando e impedindo o trabalho da crítica, o que gera consciências que se adaptam irrefletidamente no sentido de opressão (dominação do capital). Assim, leva a instrumentalização das relações pessoais e a frieza da vida danificada.

Por isso, torna-se tão importante a formação pedagógica considerando as demandas político e social da escola que queremos e temos na sociedade contemporânea. Sobretudo, uma escola que não seja moldada na reprodução da barbárie. Mas, uma escola que as reflexões sejam condensadas para além da segregação e da adaptação tão vigente na atualidade.

Na última questão, perguntamos **se sentem vontade ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho**. Em caso positivo, qual seria a **demanda de formação**? Foram obtidas as seguintes respostas:

“[...] a minha experiência agora tem no momento [...] Como que eu vou desenvolver esse aluno, como que tá essa memória, qual o exercício que posso trabalhar com essa memória? [...] Eu acho que na sala de recursos deixa assim um eterno aprendiz. Por mais que, eu conheça a deficiência intelectual, vai me aparecer um que eu vou falar: ‘caramba!’ ‘O que eu faço?’ Como se fosse o primeiro dia, eu acho que sempre é o primeiro dia, cada aluno que chega, esse vou ter que estudar mais, porque tudo que ele for aprender não serve com ele. Então, você na sala de recursos te propicia isso, você ser sempre um eterno aprendiz [...] Eu preciso saber libras. Eu preciso lembrar libras, porque já fiz meus cursos no INES. Então, minha filha tá aprendendo libras agora, ela chegou para mim, fez um monte perguntas, aí caramba, eu não lembro isso, entendeu? Espera, eu vou ter que pegar minhas apostilas. Eu vou ter que dar uma lida. Eu percebi que vou ter que voltar como se tivesse iniciando libras porque eu fiquei lá muito tempo sem, é uma língua que você esquece” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₁).

“A sensação que eu tenho é que existem novas perspectivas. Como uma pessoa falou no auditório que a escola dela tem seis salas de recursos. Então é esse máximo que nós estamos caminhando para isso, porque na realidade uma sala de recursos é pouco mesmo para uma escola, dependendo do quantitativo de alunos é insuficiente para o atendimento. E, às vezes, acontece uma vez na semana ou duas vezes na semana e na realidade esses alunos precisariam de mais tempo. Então, como eu vi a necessidade de cada escola, de cada município, eu acho que essa perspectiva de melhora ela vai acontecendo...” (Professora da sala de recursos multifuncionais, P₂).

Sim, eu quero e preciso aprender sobre adequação curricular e TGD (ex-gestora da coordenação de educação especial do município de Nova Iguaçu/RJ).

A professora (P₁) sente o desejo e necessidade de aprender Libras e sobre o desenvolvimento da memória do estudante que é público – alvo da educação especial. Além disso, destaca que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) proporciona ao professor ser um eterno aprendiz, porque a cada momento surge um estudante com uma particularidade diferenciada do outro, mesmo que, o outro venha a apresentar uma deficiência similar. A professora (P₂) relata as novas perspectivas na área da educação especial como processos que estão sendo construídos em termos das salas de recursos e das novas demandas. Porém, não fala de seu desejo ou necessidade de aprendizado. E a ex-gestora (P₃) fala sobre sua necessidade de aprender sobre a adequação curricular e TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento.

Diante dessa realidade, a formação para o professor em exercício permanente possibilita a reflexão da práxis – teoria/reflexão – ação/prática, com a intenção implícita de apreendê-la, compreendê-la e transformá-la em seu benefício na função do compartilhamento de

experiências na coletividade escolar. O que, por sua vez, constitui elemento chave na perspectiva de seu trabalho, “constituídas por indivíduos/ professores livres pensantes e emancipados” (DAMASCENO, 2006, p.29)

Nessa direção, Damasceno (2006, p.58) também afirma que:

[...] é possível pela educação possibilitarmos uma formação emancipatória, desde que se tenha clareza desse objetivo e dessa possibilidade. Se o processo educacional encontra-se obscurecido quanto às suas orientações emancipatórias, os sujeitos participantes do processo – professores e estudantes, deficientes e não deficientes, é que deverão, pela crítica reflexiva, instância possível de resistência à barbárie, resistir à sua reprodução e manutenção.

O momento atual refletido na historicidade da educação no Brasil é de favorecer as diferenças humanas. No que pese dilatarem-se os mecanismos da lógica marginalizadora e excludente na sociedade meritocrática, é necessário se propiciar/viver experiências que nos permitam ser e estar no mundo, com perspectivas que nos ajudem a superar o eu centralizado - o “eu do eu”, que acreditamos ser possível por intermédio dos espaços educacionais e sociais mais plurais, democráticos e humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisamos a atual configuração da educação em torno do processo de inclusão dos estudantes que são público-alvo da educação especial em consonância com as Políticas públicas que são estruturadas/configuradas no município de Nova Iguaçu/RJ, com base em seus dispositivos legais e do grupo focal realizado em forma de entrevista, compreendendo as realidades estruturais e as concepções sobre a formação dos sujeitos participantes deste estudo.

E diante dos dados apresentados e analisados criticamente, retomamos as questões de estudo caracterizando sobre a formação dos profissionais da educação e compreendendo também os impactos das Políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes que são público alvo da educação especial no município estudado.

- Sobre a formação inicial e continuada, os sujeitos participantes do estudo não tinham experiências inicialmente na área da educação especial, pois antes suas atuações baseavam-se no ensino regular. Identificamos também através das narrativas que as formações, tanto inicial quanto continuada, não proporcionam o conhecimento aprofundado sobre a educação especial, pois os sujeitos participantes do estudo necessitam sempre buscar outros meios/estudos por conta própria. Além disso, as formações, tanto inicial quanto continuada, necessitam serem ampliadas para todos os profissionais atuantes nas escolas públicas brasileiras.

A formação, seja inicial ou continuada, requer a solidez tanto da prática quanto da teoria, visto que, “para uma teoria cega, a prática é invisível; para uma prática cega, a teoria é irrelevante” (SANTOS, 2007, p.99). E que possibilite aos profissionais da educação a investigação de suas próprias práticas na criação de estratégias/reflexões que embasem suas práticas pedagógicas, repensando seus papéis tanto internamente quanto externamente no âmbito micro e macro escolar.

O incentivo na formação dos professores e da equipe escolar, propicia uma práxis (prática e teoria) sólida, em que se oportuniza a esses profissionais da educação pensarem acerca de sua prática indissociada da formação teórica, com vistas à educação democrática. Logo, a educação possibilita a provocação da crítica ao sistema atual vigente, sobretudo, para

as contradições sociais. Nesse sentido, a ‘experiência formativa’ em uma de suas dimensões fundamentais [...] abrir-se à experiência do objeto focalizado [...] para tornar-se por esta via experiente e, por isso, autônomo (ADORNO, 1995, p.13).

- No que se refere às demandas das Políticas públicas sobre a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial e o que trouxe para a formação dos profissionais da educação, percebemos que ainda encontramos no atual estágio civilizatório a exclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas, reforçando a ideologia de meritocracia e segregação. Pois, ainda manifesta-se no discurso e na prática dos professores da sala comum, a obrigação e a única responsabilidade dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) de ensinar aos estudantes com deficiência, tornando o próprio espaço do AEE de forma isolada da sala comum, ao invés de pensar o espaço escolar e o AEE como possibilidade de superação da lógica excludente. Observamos também que as professoras atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) não conhecem por completo as Políticas públicas recentes sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em nosso trabalho monográfico, também identificamos que a inclusão de estudantes que são público-alvo da educação especial está sendo permanentemente (re) construído.

Ante ao exposto acima, Lima (2005, p.113 -114) destaca que:

[...] A recusa ao compartilhamento é também vivida como contraposição à expropriação do conteúdo significativo do trabalho. Trata-se de um mecanismo que resguarda significação àquilo que faz [...] Nos espaços escolares, em que as relações são marcadas pelo jogo de poder, mando e obediência, mesmo contando com serviços especializados de supervisão, orientação e coordenação pedagógica, o trabalho resultante não se constitui como obra coletiva, mas como tarefas individuais e parciais.

Os profissionais da educação devem ser esclarecidos no sentido das atuais Políticas públicas na perspectiva da Educação Especial existentes no contexto contemporâneo. Pois, “O esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade” (ADORNO, 1995, p.169). As Políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva estão avançando/caminhando no processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação

especial. Dessa maneira, vale enfatizar que as Políticas instauradas não se tratam de simples artefatos, é indispensável que não apenas os profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) conheçam os direitos e deveres dos estudantes que são público alvo da educação especial, mas todos que compõem o cenário escolar.

Além disso, as oportunidades das formações pedagógicas dos professores necessitam ser ampliadas, incentivando-os a viver experiências com os demais profissionais da educação, o que poderá favorecer a elaboração dos conceitos sobre o que é pensado/praticado nestes espaços. E, sobretudo, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's) pode/deve ser o articulador e mediador entre vários atores (gestão, professores da sala regular/comum, orientador, coordenador, entre outros) que atuam no cenário escolar.

Assim, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação do profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de se trabalhar em colaboração com os colegas (AINSCOW, 1997, p.21)

- No que tange ao pensamento dos sujeitos do estudo (professoras P1 e P2) sobre o seu papel ao oferecer o AEE em salas de recursos, a atuação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) propicia o eterno aprendizado pelo desejo e necessidade de aprender mais sobre o trabalho. Com base nas narrativas dos sujeitos do estudo também podemos perceber a importância de vincular a parceria entre a escola e a família, criando/ampliando o diálogo entre pais, professores, coordenadores, diretores, entre outros profissionais da escola, a fim de se ofertar as melhores condições possíveis e facilitar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal/interpessoal do estudante que é público – alvo da educação especial.

Deste modo, as possibilidades de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial serão fundamentados e cada vez mais alicerçados em seus direitos e deveres que constituem o arcabouço legal das Políticas públicas. Considerando, a importância de se refletir sobre a escola existente no contexto social contemporâneo, permitindo ampliar os sentidos e significados das questões que enfatizam a educação e a defesa dos direitos humanos com suas concepções, conceitos, práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Porém, torna-se necessário a ação efetiva da mesma (re) habilitando a sociedade para a sensibilidade no mundo em múltiplos olhares da diversidade, entendendo que cada deficiência revela uma eficiência e autenticidade naquilo que é singular e específico de cada ser humano.

A inclusão desses estudantes não pode ser configurada no princípio de integração escolar, visto que, a realização somente da matrícula do estudante não é um fator de inclusão e sim de exclusão. Nessa direção, é preciso “fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento” (SANTOS, 2007, p.55). Dessa forma, é preciso ações que garantam os subsídios necessários aos profissionais da educação na superação da reprodução de técnicas mecânicas/modelos, evitando assim a manutenção da invisibilidade ou “faz de conta” da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial. Pois, “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 1995, p.27).

Em síntese, este estudo nos permitiu contextualizar a formação possível em nossa contemporaneidade no cenário escolar. As experiências necessitam se voltar mais para os desafios do que para as dificuldades no enfrentamento das barreiras, sejam arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que ainda se sobrepõem nas escolas.

E, “tudo isto não deve negar o que de contestável há na tentativa” (ADORNO, 1992, p.07). As políticas educacionais exigem uma mudança de rota que favoreça o incentivo à qualificação dos profissionais da educação, visando a intensificação em uma formação que contemple a diversidade sócio – cultural dos estudantes, com ou sem deficiência, direcionada a uma perspectiva democrática, pluriétnica e pluricultural no âmbito escolar.

Além disso, permitir o pleno exercício do direito dos estudantes que são público-alvo da educação especial ao acesso à educação mediante ações que venham a fortalecer a democratização da escola e da sociedade. Porque, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p.142).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Minima moralia*. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

AZANHA, J.M.P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1990.

AINSCOW, M. Educação para todos: Torná-la uma realidade. In: *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p. 11-28, 1997.

_____. O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. In: SIMPÓSIO IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION FOR ALL, 2000, Cardiff. **Comunicação**. Cardiff: “British Education Research Association, 2000.

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho, Brasília, 1990.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto Nº 3. 956, de 8 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.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10. 172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei. Nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/resoluções_2002/por2678_24092002.doc.

_____. Portaria de acessibilidade nº 3.284 de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

_____. Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Norma Brasileira. ABNT, 9050. *Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos 2004*.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Decreto nº. 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Resolução nº. 4*, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CP, 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2012. Cidades. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330350&search=rio-de-janeiro|nova-iguacu>. Acesso em: 17/06/2013.

BRAUN, P e VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D & DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011. 260p.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, vol.9, n.8. São Paulo, 2001, Pp. 21-27.

COSTA, V. A. da. Educação escolar inclusiva: *Demanda por uma sociedade democrática*. Revista Cadernos de Educação Especial: 2003, nº 22, pp.3.

_____. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, EdUFF, 2005.

_____ & DAMASCENO, A. Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação. In: DAMASCENO, A.; PAULA, L. L. de & MARQUES, V. (Orgs.). *Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

_____. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. A. B.; COSTA, V. A. da.; CARNEIRO, W. (Orgs.). *Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009. Pp. 59 – 86.

_____. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de.; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011. Pp. 31-52.

_____ & DAMASCENO, A. Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação. In: DAMASCENO, A.; PAULA, L. L. de & MARQUES, V. (Orgs.). *Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. In: *Educação e sociedade*. (5): 24 – 40, jan. 1980.

DAMASCENO, A. R. *A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. *Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica*. Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da FE/UFF, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, 2010.

_____. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da educação especial à educação inclusiva. In: COSTA, V. A. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de.; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. (orgs). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011. Pp. 107-133.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, nº. 31, pp. 213 – 230, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOFFREDO, V. L. F. S. de. *Fundamentos da educação especial*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

HORKHEIMER, M & ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LIMA, M. E. C. de C.. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.6, n.1, p. 01-26, 2000.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.

M de. (orgs). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, Pp. 205-219.

MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. In: Pro-posições, v.12, n. 2-3 (35-36), jul. – nov., 2001. *Revista Quadrimestral da FE/UNICAMP*. p. 60-74.

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

NOVA IGUAÇU. Lei Orgânica do Município de Nova Iguaçu/RJ, de 30 de maio de 1990. Disponível em: http://www.cmni.rj.gov.br/legislacao/lom/lei_organica_2004.pdf. Acesso em: 07 julho. 2013.

_____. Portaria nº001/98, de 03 de fevereiro de 1998. Estabelece critérios para a organização de turmas nas escolas da rede pública da cidade de Nova Iguaçu para o ano letivo de 1998. **Diário oficial da prefeitura de Nova Iguaçu do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ,1998.

_____. Portaria nº034/98, de 03 de fevereiro de 1998. Estabelece o quantitativo de profissionais no Centro Integrado de Educação Especial Paul Harris, que atende ao Ensino Especial na Cidade de Nova Iguaçu. **Diário oficial da prefeitura de Nova Iguaçu do Estado do Rio de Janeiro**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ,1998.

POWELL, J. J.W. Constructing disability and social inequality early in the life course: the case of special education in Germany and the United States. *Disability studies*. Quarterly spring, 2003, vol.23, n.º 2, pp. 57-75 (Disponível em www.dsqsds.org. (Acesso em19/5/2011).

POWELL, R.A. e SINGLE, H.M. Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care*, Oxford, vol. 8, n.º 5, pp.499-504, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SASSAKI, R. K. *O direito da pessoa deficiente ao lazer*. São Paulo: CEDRIS, 1980.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. In: *Ciência e Cultura*. [online] vol. 58, nº 4. São Paulo Oct./Dec, 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a02v58n4.pdf>. Acesso em: 23/03/2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Jontien, Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7 – 10 de junho de 1994.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

