

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PERCURSO ENTRE DIREITO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Valdelúcia Alves da **Costa** – Universidade Federal Fluminense – UFF

Erika Souza **Leme** – Universidade Federal Fluminense – UFF – Bolsista CAPES

Resumo

Este trabalho teve por objetivo problematizar os nexos entre o exercício do direito, a experiência formativa e sua relação com a educação inclusiva na contemporaneidade. A Teoria Crítica é o referencial de análise, considerando o Plano Nacional de Educação com ênfase na Meta 4, ao prever a ‘garantia de sistema educacional inclusivo’. Os dados considerados na análise foram obtidos na Pesquisa Colaborativa em Rede Nacional, Estadual e Municipal (ONEESP, OEERJ, OMEESp), tendo sido consideradas as experiências docentes das professoras das escolas públicas do município de Niterói/RJ, cujos registros ocorreram nos Grupos Focais. Os resultados obtidos contribuíram para o acesso às concepções sobre educação inclusiva e suas aproximações com o PNE. Como considerações finais destaca-se a importância da análise crítica dos aspectos objetivos e subjetivos constituintes da formação materializadas na escola e nas práticas docentes.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Educação Inclusiva; Experiência e Formação Docente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: PERCURSO ENTRE DIREITO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) representa a política pública de educação do Estado Brasileiro, em face de seu tempo de abrangência ser superior a quaisquer governos que possa vir a passar. Nos bastidores, sua elaboração foi acirrada tendo em vista as discussões e os acordos que foram alinhavados durante a tramitação no Congresso Nacional. O desfecho contempla uma série de arranjos políticos que asseguraram os interesses do Governo em vigor.

Essa tradição de fazer política, na qual os interesses de grupos específicos prevalecem sobre os interesses da coletividade, acarreta uma série de percalços como a não compreensão das propostas por quem vai vivenciá-la no cotidiano da escola, a adesão por obrigação, não por consciência dos princípios balizadores e, até mesmo, a inadequação da proposta com a realidade, dentre outros problemas:

A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (BOBBIO, 2004, p.9)

Em síntese, a conquista de um direito está diretamente vinculada à rede de relações de poder, ou seja, o direito não é algo dado, muito menos uma conquista fixa. Antes, se trata de um processo impregnado de interesses confrontados, que vão determinar tanto a legitimidade quanto a potencialidade de realização das declarações, leis, decretos e, assim por diante. Assim, o avanço da educação escolar é fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade, na qual se postula a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições sociais:

A magnitude da importância da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*. O *singulus* por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis* por envolver a participação nos destinos de sua comunidade e o *socius* por significar a igualdade básica entre todos os homens. (CURY, 2010, p.111)

Nesse prisma, consideramos que o Direito não somente expressa os interesses políticos como também reflete valores culturais de uma determinada sociedade, o que não poderia ser diferente, tendo em vista que o Direito é produzido pela sociedade. Todavia, pensamento e política devem caminhar no sentido de uma sociedade mais justa e igualitária, cuja materialidade se tornará possível pela reflexão crítica da sociedade.

Nesses termos, temos como objetivos compreender os nexos entre o direito e a materialização de uma sociedade mais justa e igualitária, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, considerando a proposta da Lei n.º 13.005/2014 sobre a ‘garantia de sistema educacional inclusivo’; e refletir sobre o seu desdobramento no que tange à formação continuada de docentes no município de Niterói/RJ. Objetivos apoiados na Teoria Crítica da Sociedade com ênfase no pensamento de Adorno (2010, p.45), que defende o fato de que “Existem dados da sociologia da educação indicando que, onde a educação

política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe”.

Reconhecendo a contemporaneidade como o tempo histórico de fortalecimento do direito de todos à educação, consideramos o PNE (2011-2020) como um instrumento de luta porque com ele torna-se possível fortalecer a educação inclusiva no sentido de oportunizar um futuro melhor para os indivíduos na sociedade brasileira. Sendo assim, dentre os aspectos que compõem esse plano, daremos destaque à Meta 4, que propugna:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Tal meta tem como mérito o objetivo de garantir o sistema educacional inclusivo. Entretanto, não sugere avanços em relação à garantia de acesso e permanência de todos os alunos na rede regular de ensino. Ao contrário, reafirma as diferenças de modo discriminatório, quando afirma o ‘preferencialmente’. Deixando clara a relação dialética entre o direito e o dever que implica aos interessados.

Nesse sentido, Bobbio (2004) explicita que a gênese histórica de um direito começa com a exigência social que vai se firmando até se converter em direito positivo. Todavia, essa conversão ainda não significa sua universalização. Ainda que no campo jurídico são inegáveis os esforços para a afirmação do direito de todos à educação, embora as leis não sejam reconhecidas como um instrumento linear ou mecânico de materialização dos direitos. No campo social, embora as pessoas não neguem a relevância desse direito, sua concretização entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade capitalista, cujos valores e princípios não estão sustentados pelos princípios de igualdade e de justiça. Posto que “Assim, a propaganda luta pela garantia dos direitos sociais *per se* não certifica que o indivíduo seja dono de seu destino e, mesmo assim, as pessoas se identificam com a totalidade social injusta e a reproduzem, o que demanda mudanças de atitudes e de comportamentos”. (CROCHÍK, 2011, p.149)

Logo, cabe uma indagação e, portanto, uma reflexão sobre as razões pelas quais a educação inclusiva nos instiga e desafia. Como privilegiar o direito da diversidade humana, em uma sociedade homogeneizadora, fria, preconceituosa e competitiva?

Dados os limites sociais, é preciso considerar que as Leis, Decretos, Convenções e Declarações podem oferecer aportes e subsídios; mas a consciência crítica será possível se constituir nos espaços de formação dos indivíduos. Nesse sentido, Crochik (2006, p.54) adverte que “(...) a mediação da sociedade com suas leis, normas e seus códigos, é cada vez mais necessária para que não se tome contato com os impasses dessa mesma sociedade”.

Em contrapartida, o clima cultural é propício à inclusão, ou seja, de possibilitar a convivência entre diferentes indivíduos com diferentes maneiras de pensar, de ser, de credos, de etnias. Convergindo, portanto para o que Kant afirma, conforme retoma Adorno (2010, p. 181), ou seja, “(...) que não estamos atualmente em uma época esclarecida, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Por isso, torna-se necessário se voltar ao enfrentamento do estado de frieza em que os indivíduos se encontram frente aos conflitos sociais. Tal possibilidade se encontra na educação para a diferenciação, isto é, uma formação que permite a autorreflexão e a reflexão sobre a sociedade em prol de um movimento emancipatório oportunizado pela crítica.

Em face dos novos tempos, urge propiciar aos alunos as experiências oportunizadas pela educação inclusiva, entendidas como oportunidades “(...) onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir.” (ADORNO, 2010, p. 17)

Ao mesmo tempo, o processo ensino-aprendizagem precisa estar em consonância com o aparato legal e o clima cultural, o que não é tão simples. Como adverte Adorno (2010, p. 147) em relação à postura de professores frente à sua prática docente, os quais transformam seu trabalho em adaptação ao invés de reflexão e crítica, ao afirmar que “Mas, se adquirimos essa experiência mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência.”

Nesse sentido, Crochík (2011, p.13) esclarece que “Toda experiência é mediada por conteúdos pré-formulados, mas ela serve para reformular o conceito previamente formado”. Desse modo, abre a possibilidade de avançar em relação à dialética entre o direito e o dever que implica aos interessados.

Com o intuito de conhecermos as demandas e as expectativas humanas em relação às experiências voltadas à educação inclusiva, participamos do desenvolvimento da pesquisa de âmbito nacional que, com o apoio da CAPES, originou o Observatório

Nacional de Educação Especial¹ (ONEESP, UFSCar), cujo desdobramento se deu em níveis estadual e municipal. Assim, contamos com o intermédio do Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ/RJ), como também do Observatório Municipal de Educação Especial (OMEEsp, Niterói/RJ). No âmbito deste trabalho, refletimos acerca das demandas e expectativas dos professores da rede municipal de Niterói/RJ frente à educação inclusiva na escola pública.

Considerando os aspectos apontados, desenvolvemos este artigo em três seções. Na primeira, lidamos com a questão da educação para a individuação frente à frieza da sociedade contemporânea. Em seguida, apresentamos o recorte de uma pesquisa nacional, explicitando a metodologia e os dados coletados referentes ao município de Niterói/RJ, que demonstram as demandas humanas bem como as expectativas em relação a materialidade do ‘sistema educacional inclusivo’ no que tange à formação continuada de professores. Por fim, as considerações finais.

Educação para a Individuação

A conquista do direito social da educação, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, representa a via de acesso aos bens culturais e à luta política e, por conseguinte, à possibilidade de emancipação do indivíduo. Entretanto, o direito à educação na sociedade capitalista, ao invés de universalizar o acesso ao conhecimento e à sua produção, se converteu em massificação e com isso passou a oferecer aos indivíduos a pseudoformação. Como adverte Maar (Apud. ADORNO, 2010, p.22), “A pseudoformação obscurece, mas ao mesmo tempo convence”. Nesse sentido, Crochík (2011, p.194), afirma:

A pseudoformação se expressa em duas tendências não antagônicas: a formação para a adaptação e a formação pela formação. A primeira tem como meta principal a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, para o mundo existente, mas não para uma vida que já seria possível de ser vivida objetivamente; nessa modalidade de pseudoformação, a possibilidade de se pensar que a sociedade existente é produto da História e, portanto, que é modificável, não é grande, e o indivíduo é preso ao existente; no outro tipo de pseudoformação, a cultura perde também a sua relação com a História por não ser

¹ O ONEESP conta com a participação de 43 Universidades em 18 estados do Brasil. A Universidade Federal Fluminense (UFF) é responsável pela pesquisa nas escolas municipais de Niterói/RJ. Compondo uma rede de pesquisa colaborativa abrangendo as cinco regiões brasileiras, na produção do conhecimento sobre as políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) nas escolas públicas, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), como apoio à educação inclusiva.

associada com as necessidades dos homens, e converte-se em mercadoria, posto que as pessoas tentam adquiri-la para ter e dar a impressão de que estão incluídas por estarem atualizadas.

Com esse caráter civilizatório, a pseudoformação está a serviço da base social da estrutura dominante que tem como fim a manutenção do *status quo*. Quanto à essa questão, Crochík (2011, p. 70) afirma que “A formação, antes possível a uma pequena parcela da população, ao se ampliar para todos torna-se pseudoformação, pois não há formação verdadeira que possa conviver com a injustiça social.”

Cabe salientar a importância da universalização dos direitos sociais; sobretudo o direito à educação, tal como defendeu Adorno (2010, p. 146) quando disse que “É preciso lembrar que hoje – e isto é bom – inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo”. Tendo em vista que tal direito na contemporaneidade se encontra sob o clima cultural da educação inclusiva, resta-nos problematizar sobre as condições efetivas de sua materialidade; bem como das condições subjetivas do indivíduo, como problematizado por Crochík (2011, p. 194):

A produção do ensino de massa quer em seus meios de formação de professores, produção de livros didáticos e de instrumentos educacionais – quer em seus fins – a produção de cidadãos padronizados, dotados de um mesmo mínimo necessário para expressar o que todos expressam, não se volta para a diferenciação individual, que surge com a incorporação da cultura; como essa não é incorporada, mas instrumentalizada, continua externa aos indivíduos.

Em reconhecendo a impossibilidade de modificar os pressupostos objetivos, isso é, as condições culturais e econômicas que estruturam a sociedade contemporânea, Adorno (2010, p.121), se volta também à formação do lado subjetivo do indivíduo. Para isso, defende que “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Nesse sentido, para Adorno (2010), a educação não pode se reduzir à mera transmissão de conhecimentos, seu fim deve ser o da emancipação, isso é, a formação para a crítica e a liberdade intelectual pelo pensar reflexivo, para a convivência solidária e o desenvolvimento da consciência verdadeira na perspectiva kantiana, proporcionando o entendimento e a crítica à sociedade capitalista; e com isso possibilitando outros modos de ser e viver em sociedade.

Entretanto, há uma fronteira tênue entre as possibilidades de formação crítica e reflexiva (emancipação) e a manutenção da ordem social vigente (adaptação). À maneira do sistema capitalista a educação é adaptação para a manutenção e reprodução social. Por um lado, a adaptação não tem compromisso com o desenvolvimento do indivíduo para a emancipação e por outro, é necessária para possibilitar sua orientação na sociedade; assim como para sua participação social, por lhes transmitir os conhecimentos básicos da sociedade com vistas à sua manutenção e reprodução.

A questão a ser enfrentada refere-se, sobretudo, que a escola contemporânea reduz sua função política e revolucionária quando afirma a formação voltada à mera adaptação social. Promovendo assim, exclusivamente a conservação social, a competitividade e a manifestação do preconceito contra os indivíduos e/ou grupos sociais que se desviam desse propósito.

A perspectiva da educação inclusiva, ainda que em termos liberais, defende o reconhecimento das diferenças humanas em sala de aula, de modo a oportunizar e promover experiências formativas entre os diferentes alunos. Apesar dessa fundamentação, na década de 1960, Adorno (2010, p.161) defendeu:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição.

Todavia, tal circunstância foi naturalizada nos pequenos atos do cotidiano escolar e na vida e, para além disso, tornou-se uma categoria de autoafirmação entre os indivíduos, visto que atualmente são exaltados os indivíduos “competitivos”, “lutadores”, detentores do “espírito competitivo”, ou seja, aptos à produção capitalista. Com isso, a educação, em vez de se voltar ao desenvolvimento da sensibilidade e da consciência social, se volta à competição, relacionando-se com o próprio sistema de produção capitalista e de consumo das mercadorias da indústria cultural.

Esse estímulo à competição produz a violência em nosso cotidiano e os profissionais da educação, atuantes na escola pública, mesmo que inconscientemente, contribuem para a manutenção da violência. Isso explica a urgência com a qual Adorno (2010, p.119) defende que “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.”

A escola, ao dar primazia à eficiência humana, ainda que importante, reproduz uma hierarquização que qualifica os indivíduos em mais ou menos aptos, fortalecendo a

segregação, a manifestação do preconceito e contribuindo à exclusão social. E, assim, sobre valores antagônicos são forjados indivíduos incluídos sobre bases sociais excludentes, transformando a possibilidade da inclusão em exclusão:

Quanto à inclusão, poderíamos dizer que o primeiro tipo de preconceito – compensação do desejo de exclusão – seria uma inclusão sombreada pela exclusão; o segundo tipo – a hostilidade – pregaria a exclusão, para fortalecer a exclusão dos próprios desejos e temores do preconceituoso; e o terceiro tipo – a frieza – implicaria a pior forma de exclusão, pois se negaria presença ao que está presente. (CROCHÍK, 2011, p.72)

A análise de Crochík (2011) revela que o preconceito, independentemente de sua faceta, obsta a inclusão. Por isso, adverte que até a defesa da inclusão pode estar pautada sobre o preconceito. Pois, de acordo com Crochík (2006), o preconceito é um fenômeno que tem raízes sociais e implicações psicológicas. Portanto, trata-se de uma manifestação individual, porém nele está presente a dimensão social, de forma que fazem parte da constituição do preconceito os estereótipos culturais das vítimas e as necessidades individuais do preconceituoso. Tem-se, então, no cerne da questão do preconceito a relação entre indivíduo, cultura e sociedade.

O indivíduo se constitui pelo processo de socialização, que promove a mediação entre os outros indivíduos por meio da cultura; esta pode dificultar ou facilitar seu processo de individuação. Quando o indivíduo não pode se diferenciar da cultura por excesso de identificação, torna-se seu reproduzidor, deixando de expressar críticas que possibilitariam alterá-la, no sentido de torná-la mais justa, como analisado por Crochík (2011).

Nesse sentido, Adorno (2010, p.148) explicita que, “Os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor”. O que está na base dessas atitudes é uma educação que não propicia o conhecimento, a reflexão e a experiência. Contrariamente, prima pela hipocrisia e pela frieza, impossibilitando o indivíduo de manifestar seus sentimentos nas relações sociais de maneira espontânea.

A possibilidade de se contrapor a essa estrutura e se lançar à resistência se dá por intermédio da formação e da educação centradas no desenvolvimento singular dos indivíduos. Posto que “Uma das atribuições da educação é tornar os indivíduos diferentes uns dos outros, de modo que a plena socialização deveria se correlacionar à plena individuação”. (CROCHÍK, 2011, p.150). Ainda mais, “Só a transformação social

que elimine ou, ao menos, minimize a necessidade de competição e fortaleça a cooperação é capaz de eliminar o preconceito.” (CROCHÍK, 2011, p.50)

O processo de naturalização das desigualdades pela cultura da competição impossibilita o exercício da crítica em relação à formação do indivíduo. Frente a isso a educação deve se manifestar como prática social:

A transmissão da cultura teria de permitir a expressão de necessidades individuais distintas e compartilháveis, destacando-se o universo humano pela identificação dos indivíduos com o que é diferente, como outra possibilidade de expressar o humano. A educação para a competição, contudo, tende a igualar os indivíduos em competências que as máquinas cada vez mais podem exercer. (CROCHÍK, 2011, p.101)

Desse modo, a formação pela experiência se apresenta como condição *sine qua non* para efetivação de outros valores, para além dos valores burgueses que predominam na sociedade contemporânea.

Para Benjamin (1987), o conceito de experiência se contrapõe ao de vivência. No âmbito da vivência, imersa em eventos e sensações, resta ao ser humano a capacidade de apenas reagir a esses estímulos/‘choques’; e, com isso, o ser humano somente armazena suas vivências de modo superficial; pois lhe foi negado o tempo e o espaço para exercer a reflexão. Daí, o seu processo de esfacelamento da experiência na sociedade capitalista. No âmbito da experiência o conhecimento se acumula, se prolonga, se desdobra e, com isso, o indivíduo se diferencia. Pois, como afirma Crochík (2006, p.56) “A experiência nunca atinge o mesmo grau de independência dos significados que lhe são atribuídos pelo sujeito que a vive.”

Sendo essa a educação que temos direito e pela qual lutamos por sua efetivação em práticas sociais que se convertam em meios de superação das desigualdades, da discriminação, da segregação e da manifestação do preconceito, possibilitando a experiência da inclusão entre os indivíduos em uma sociedade humana.

Método do Estudo

Neste estudo destaca-se o fato de que o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) tem como objetivo a produção de estudos integrados sobre políticas públicas de educação e práticas pedagógicas voltadas à questão da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) nas diversas regiões brasileiras. E, portanto, reúne os recursos de pesquisa para conhecer e avaliar a implementação do Programa Nacional de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), promovido pela Secretaria de Educação Especial (MEC), que desde o ano de 2005 vem

apoiando a criação e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas do Brasil no apoio à educação inclusiva de alunos com NEEs.

Diante disso, torna-se necessário um acompanhamento no sentido de sabermos em que medida esse serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com NEEs? Que limites e possibilidades oferecem as SRMs na oferta do AEE?

Para responder a essas questões foi organizada uma Rede de Pesquisa Colaborativa composta por pesquisadores atuantes em 43 Universidades distribuídas nas cinco regiões brasileiras. A referida Rede adota a metodologia de Pesquisa Colaborativa, a qual objetiva que as atividades das diversas etapas investigativas, sejam realizadas “com” os professores e não “sobre” os professores. (LIEBERMAN, 1986). Desenvolvemos o sentido da Pesquisa Colaborativa em duas vertentes, a de promover o trabalho conjunto entre professores formando-se uma comunidade reflexiva considerando o contexto escolar; e a de possibilitar a aproximação entre pesquisadores universitários e professores da escola pública.

Participaram desta pesquisa as professoras atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), distribuídas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis, em um ambiente propício às narrativas de saberes e experiências vivenciadas em seus municípios, com vistas à expressarem suas expectativas.

No âmbito do OEERJ, foram organizados três Grupos Focais, com o desenvolvimento dos seguintes temas: Eixo Temático 1 – Formação de professores para inclusão escolar; Eixo Temático 2 – Avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs); Eixo temático 3 – Organização do ensino nas SRMs e classes comuns. Como metodologia de coleta de dados foi adotada a técnica de Grupo Focal, ao possibilitar:

(...) a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico. Os grupos são pequenos, de 8 a 12 pessoas, para que possam falar livremente, estimulando-se a inter-relação entre os participantes, sendo que o facilitador direciona as sessões para que os temas e os debates sejam aprofundados. (RIZZINI et al, 1999, p. 67

No que tange a este texto foram consideradas os dados relativos às narrativas das professoras participantes do município de Niterói, referentes ao primeiro Grupo Focal, sobre o Eixo Temático 1.

Formação de Professores e Educação Inclusiva no município de Niterói

Como as políticas públicas asseguram o direito à educação, faz-se necessário afirmar que isso, na prática do cotidiano da escola pública, implica em assegurar a presença da totalidade dos alunos na sala de aula. Tal perspectiva educacional tem implicações objetivas e subjetivas que precisam ser problematizadas e enfrentadas pelos profissionais da educação atuantes na escola pública.

Tal perspectiva, com seu potencial de transformação para uma outra concepção de educação ao considerar a educação como um direito humano, ganha força com a Meta 4 do PNE (2011-2020), quando propugna a estratégia para a efetivação da educação inclusiva:

4.3 Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Nesse sentido, torna-se importante a ação política e a reflexão crítica por parte dos profissionais da educação que atuam na escola pública e, por conseguinte, na formação dos alunos, com e sem NEEs nas escolas públicas, sobre suas práticas pedagógicas e as possibilidades da implementação da educação inclusiva na escola pública.

Pois, a concretização do direito humano em sua dimensão educacional demanda uma formação política, crítica e humanizadora, posto ser recorrente, entre os profissionais da educação, atitudes frente à educação inclusiva que se contrapõem aos seus princípios éticos, políticos e humanos, narradas assim: “Os alunos com NEEs que estão em minha sala de aula ‘não acompanham o ritmo da turma’”; “Como os alunos com NEEs, que estão em minha sala de aula, têm professor de apoio e frequentam a SRMs, acho que a responsabilidade de seu aprendizado não é tanto minha, por não ter sido ‘preparada’ para ‘lidar’ com esses alunos.”

Dessa maneira, as políticas públicas de educação inclusiva, para sua implementação e efetivação, demandam a formação de professores e gestores da escola para a elevação do nível de consciência a respeito dos fundamentos filosóficos e políticos da educação inclusiva que tendem a contribuir para o reconhecimento e respeito às diferenças dos alunos com e sem NEEs no cotidiano escolar.

No que se refere ao Eixo Temático 1, sobre a formação de professores, questionamos “Que demandas as Políticas Públicas de Educação Inclusiva apresentam à formação dos professores?”, uma narrativa se destaca:

“Eu penso da seguinte forma: a demanda da mudança provocada pela entrada desses alunos para a escola ‘mexeu’ com toda essa política da educação nos municípios. Entendi que foi uma coisa de ‘cima para baixo’. Eu não me formei primeiro para depois colocar o aluno em sala de aula. Então, a inclusão aconteceu antes da formação. Mas, se não tivesse sido feita assim, não iria acontecer.” (Professora Mara², Rede Municipal de Niterói)

Vale destacar, a Professora Mara salienta que os alunos foram incluídos antes de ‘ser dada formação ao professor’. Nesse aspecto, há de se analisar, sobretudo, a sua fala: “Mas, se não tivesse sido feita assim, não iria acontecer.” Tal percepção sobre o processo de formação foi problematizado por Maar (Apud ADORNO, 2010, p.16), ao elaborar a análise sobre as mudanças que ocorreram sobre o seu significado ao longo dos tempos e, por conseguinte, das sociedades:

Hegel advertira em sua Fenomenologia do Espírito para a diferença entre formação em sua concepção antiga e sua concepção moderna. Aquela consistia num progressivo aperfeiçoamento em direção à universalidade, enquanto nesta a ‘universalidade’ nos defronta como totalidade pronta, sólida, com que se estabelece um ‘experiência’ em que se apresenta efetivamente.

Tal pensamento nos dá suporte para entender a aflição da Professora Mara face às Políticas Públicas que não levam em conta a educação como um processo formativo de professores e alunos. Mas, como uma ‘totalidade pronta’. No que tange à formação para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), destacamos a seguinte narrativa:

“Em Niterói, a informação que chegou é que professora da SRMs que não fizer esse ano o AEE, além de tudo, não tem como continuar em SRMs com AEE no ano que vem. Então, é o seguinte, você tem que se capacitar, independente de outras coisas. O professor não pode ficar batendo cabeça sem saber o que vai fazer. Ele tem que se especializar”. (Professora Yara, Rede Municipal de Niterói)

A narrativa em foco demonstra a dialética entre o direito e o dever explicitada por Bobbio (2004), cujo entendimento converge com o pensamento de Ball (2006, p.26), para quem “As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”.

Diante disso, vale destacar outro aspecto da narrativa da Professora Yara que põe em cena a formação de modo alargado, ou seja, para a totalidade dos profissionais da educação, cujo papel é de formar os indivíduos, demandando a tomada de decisão

² Na preservação da identidade das professoras optamos por pseudônimos.

para si em formar a si mesmo e, assim, avançar em seu processo de emancipação, minimizando as barreiras sociais, econômicas, psíquicas e educacionais que obstam a formação e a educação inclusiva:

“O professor, seja ele de qual área for, não só da sala de recursos multifuncionais, mas o educador de um modo geral, tem que procurar uma educação continuada. Isso é indiscutível por responsabilidade, por competência e por querer fazer o melhor possível. Existem as dificuldades quando se é liberado para fazer determinados cursos; não tem dinheiro para fazer; quando é de graça a escola não libera porque não vai estar na sala de aula ou na sala de recursos multifuncionais. Então, eu acho que um profissional da educação de qualquer área que quer investir na sua formação dá um jeito, pesquisa na internet cursos não oficiais, acadêmicos, discussões, congressos, todos formam. Se a gente estiver interessado em nossa formação irá em sua busca.”

Corroborando com esse pensamento, a Professora Wilma afirma:

“A busca por tal formação não é específica dos professores da SRMs; mas também do pedagogo, do professor regente, do gestor e do professor de apoio, ou seja, de todos os profissionais da escola para poder atender os alunos com NEEs.”

Nesse sentido, a educação inclusiva explicita os desafios a serem enfrentados pela escola, destacando a colaboração no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência/necessidades educacionais especiais, considerando que os seres humanos são diferentes entre si na maneira de aprender.

Como discutido anteriormente, o trabalho com os alunos com NEEs deve ser desenvolvido em conjunto entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a sala de aula regular. A professora Zélia, ao narrar as atividades que desenvolve na SRMs, enfatiza que não devem ser confundidas com ‘aula de reforço’:

“Eu trabalho naquele horário que eu tenho, que é de 50 minutos ou 55 minutos. Assim, eu vou focar em cima do que aquele aluno precisa. Por exemplo, um aluno com uma deficiência intelectual, eu vou ver a dificuldade dele. Mas, muita gente confunde. Quem não conhece, confunde com aula de reforço. Mas, não é. Através de jogos e de tudo aquilo que é feito, eu vou propor uma atividade para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.”

Assim, o processo de ensino-aprendizagem levaria em conta a prática e a experiência acumuladas pelos professores, a fim de ressignificar as relações sociais e as técnicas propiciando um espaço à crítica e, portanto, à reflexão sobre a formação do professor na sociedade capitalista. Isso se faz necessário uma vez que “As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material; mas também interagem no plano da ‘subjetividade’, onde se originam relações de dominação.” (MAAR, Apud ADORNO, 2010, p.19)

No que se refere às demandas subjetivas à educação inclusiva como um processo, apresentamos a seguinte narrativa:

“Então, assim eu não digo que ocorre hoje. Mas, eu já ouvi ‘Aquele professor da Sala de Recursos Multifuncionais não está fazendo muita coisa’. Como se ele não fizesse nada. Não tem movimento da própria classe dos professores que não dá o valor e o respeito que é preciso, que deve ser, a essa condição. Então, a gente se depara com essa situação, e eu acho isso complicado. Porque você depende do seu professor regente para dar continuidade ao trabalho. Então, uma coisa que particularmente eu sofri muito no ano passado, porque você faz um trabalho, você investe, você estimula, principalmente criança de educação infantil. Você faz um movimento e daqui a pouco ocorre um corte. Corta! Corta! O movimento não prossegue. Então, isso é estressante para o professor da Sala de Recursos Multifuncionais.” (Professora Zélia, Rede Municipal de Niterói)

A narrativa da Professora Zélia demonstra que no processo de implementação da educação inclusiva, não somente o aluno com deficiência é alvo do preconceito; mas também o professor que atua nas SRMs. Nesse caso, há uma generalização do preconceito; pois mesmo o aluno com NEEs estando incluído na sala comum, muitas vezes pensa-se que ele não vai conseguir se ‘adequar aos padrões’ impostos pela escola e pela sociedade.

Nesse sentido, Crochík (2011, p. 75) afirma “Claro que o preconceito presente nas discriminações pessoais ou institucionais é contrário a ela. Verificamos que ele pode se manifestar de várias maneiras. Se a experiência é seu antídoto, é para as condições dessa que devemos nos voltar”. E ainda observa-se que nem a professora regente e nem os demais indivíduos são imunes a pensamentos estereotipados, considerando que a formação se dá em um dado momento histórico e cultural e, certamente, nesse contexto, a professora regente lança mão de pré-conceitos atribuídos aos alunos com deficiência. Mas, que não devem ser confundidos com o preconceito; pois para Crochík (Idem, ibidem): “(...) conceitos pré-existent não são necessariamente preconceitos, só o são quando não se modificam após o contato com o objeto. Preconceito é a fixação de conceitos prévios que impedem a experiência.”

Consequentemente, a experiência resultante de estudos teóricos ou empíricos, ou seja, estudar, pesquisar e educar alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na mesma sala de aula, contribuirá sobremaneira para que os professores elaborem seus próprios conceitos a respeito desses alunos e, assim, possam prescindir

de viver com os estereótipos advindos da cultura; superando a inaptidão à reflexão e à crítica a respeito dessa mesma cultura.

Considerações Finais

No alcance dos objetivos do nosso estudo, presentes neste texto, afirmamos que a relação entre o estabelecimento do direito à formação do professor para o exercício da educação inclusiva, demanda o enfrentamento e a análise crítica dos aspectos objetivos e subjetivos que constituem a formação do professor na sociedade capitalista.

Com ênfase nas experiências dos professores atuantes nas escolas municipais de Niterói, pudemos refletir sobre a formação docente à luz das demandas humanas desses professores; pois como bem afirma Adorno (2010, p. 150): “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.”

Por intermédio das experiências das professoras, participantes de nossa pesquisa, foi possível uma aproximação de suas concepções sobre a educação inclusiva e, conseqüentemente, confirmar que os caminhos que levam à escola pública democrática, acolhedora, diversa e afirmadora dos direitos humanos ainda estão em processo de descoberta, demandando tateios experimentais; o que impõe a reflexão e a crítica à cultura hegemônica que contribui à manifestação do preconceito contra os alunos denominados com deficiência/necessidades educacionais especiais. Tal constatação não é desanimadora; antes, é possível afirmar que os desafios postos à educação inclusiva são os desafios apresentados à superação da barbárie presente na cultura. Assim, faz-se necessário e urgente entender:

(...) se a forma pela qual a cultura dispõe seus instrumentos para a socialização é propícia ao estabelecimento de preconceitos; e se isso implica que ela deva ser modificada para que eles cessem de existir; não cabe deixar de procurar soluções ao menos para atenuá-los e diminuir a violência de seu exercício. (CROCHÍK, 2006, p. 151)

Dessa maneira, se apresenta como primordial a formação de professores para o avanço da sociedade em relação à educação inclusiva e ao combate à barbárie. De sorte que tal formação não se volte somente aos professores das SRMs; mas para a totalidade dos profissionais da educação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com e sem deficiência/necessidades educacionais especiais na escola pública.

Finalizando, destacamos o pensamento de Adorno (2010, p. 183), ao afirmar que: “(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Portanto, pensar na possibilidade da educação inclusiva na contemporaneidade, é estar apto a viver a experiência da contradição e da resistência à segregação e à negação das diferenças humanas de professores e de seus alunos na escola pública, em um movimento contrário ao passado para que não se reproduza naquilo que nele há de pior – a barbárie -; antes, deve ser mantida viva em nossa memória, ou seja, que a lembrança de Auschwitz não se apague. Por quê? Porque as causas que a produziram permanecem na sociedade e, também, porque “(...) a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos.” (ADORNO, 2010, p. 35). Portanto, “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou.” (idem, p. 49).

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

BALL, S. Sociologia Política e Pesquisa Crítico Social: uma revisão pessoal da pesquisa recente sobre política e política educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**. V. 6, n.º. 2, p. 10-32, jul/dez, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas, Vol.1, 3. Ed., Braziliense: São Paulo, 1987.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE-2011-2020)**. Congresso Nacional, Presidência da República. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de Outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

CROCHÍK, J. L. (Org.) **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, SDH, PR, 2011.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. 3. Ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CURY, C. R. J. **Intelectual e Educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIEBERMAN, A. Collaborative Research: Working with, not working on... **Educational Leadership**, 43 (5), 1986.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando**: Guia de Metodologias de Pesquisa para Programas Sociais. Rio de Janeiro: USU/Editora Universitária, 1999.