

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em
foco a formação continuada de professores em São Luís-MA

São Luís

2024

TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em
foco a formação continuada de professores em São Luís-MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Coimbra Bastos Borges, Tamires.

Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva
: Em Foco A Formação Continuada de Professores Em São
Luís-ma / Tamires Coimbra Bastos Borges. - 2024.
207 p.

Orientador(a): Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3.
Formação de Professores. 4. Políticas. 5. . I.
BorgesWall Barbosa de Carvalho, Mariza. II. Título.

TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em
foco a formação continuada de professores em São Luís-MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Maranhão, para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)

Doutora em Educação
PPGE/UFMA

Profa. Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

Doutora em Educação
PPGE/UFMA

Profa. Dr^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

PPGEB/UFMA

Profa. Dr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação Brasileira
PPGE/UFMA

Profa. Dr^a Regiana Sousa Silva

Doutora em Educação Científica e Matemática
IFMA

A Deus e Pai de nosso Senhor Jesus Cristo, Pai
das misericórdias e Deus de toda consolação.

“Erga a voz em favor dos que não podem defender-se, seja o defensor de todos os desamparados. Erga a voz e julgue com justiça; defenda os direitos dos pobres e dos necessitados.”

(Provérbios 31.8,9)

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela capacidade concedida para iniciar e concluir essa tese, por me conceder novamente o consolo e graça milagrosa nos momentos em que as noites sombrias e traiçoeiras não cederam espaço ao amanhecer. Por ser meu refúgio e fortaleza durante a pandemia, quando tive que devolver meu querido pai ao seu Eterno Criador. O que para mim era impossível, Deus tornou possível.

À minha querida **família**, meu esposo Juliano, meus filhos Nicolas e Henrique, por todo o apoio emocional necessário para concluir essa jornada.

À minha orientadora **Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho**, pelas orientações que me permitiram identificar as lacunas e construir um projeto sólido e consistente, pela sabedoria na condução desse percurso que me possibilitou evoluir na construção de uma postura acadêmica mais autônoma e crítica.

À **1ª Turma de Doutorado** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pela amizade e troca de experiências.

À **Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade Federal do Maranhão, por todo o apoio concedido durante os anos de doutorado.

Aos **professores do Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade Federal do Maranhão, pela semente da educação plantada em solo árido, mas regada pela água do saber durante cada disciplina ministrada, cada orientação e sugestão concedida. Com certeza a semente germinou e hoje a colheita é ampla e satisfatória, embora inacabada.

Aos **professores** das classes regulares e aos professores do atendimento educacional especializado pelas informações concedidas, cuja colaboração foi essencial para os resultados deste trabalho.

Enfim, encerro agradecendo especialmente aos meus pais, **Nilo Bastos e Enilde Coimbra Bastos** (*in memoriam*), o legado da educação de um pai e uma mãe presentes não tem limites. Não se trata de herança econômica, posses e riquezas materiais, mas a maior herança que pude receber do meu pai e da minha mãe foi o exemplo. Exemplo de fé para além das coisas visíveis, fé na salvação que Cristo conquistou e me permite ter a viva esperança da ressurreição; exemplo de conduta reta, íntegra e justa, que me conduziram a sonhar com um mundo mais inclusivo e sem as barreiras do preconceito; exemplo de luta e determinação, que me conduzem todos os dias em resiliência, ressignificando os dias de luto e transformando-os em dias de luz sublime. Ah, o que dizer das riquezas que meus pais me deixaram?! Certamente sem essas pérolas, sem esses tesouros escondidos em seus ensinamentos eu jamais teria sequer me permitido sonhar em alçar voos tão altos.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA. Possui como aporte teórico, dentre outros, Caiado (2003), Carvalho; Moraes (2015), Costa (2013), Duarte (2010), Kassar (2014), Martins (2010), Saviani (1998). Trata-se de pesquisa qualitativa de tipo bibliográfica, documental e de campo (MYNAIO, 1994) cujo método é o materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1969), sobretudo no que se refere às categorias historicidade, praxis, totalidade e contradição. Foram utilizados questionários mistos como instrumentos de coleta de dados. Os participantes da pesquisa constituíram dois grupos: professores do ensino regular e professores do Atendimento Educacional Especializado. Os dados foram organizados, codificados, categorizados e analisados por meio da análise de conteúdo tal como proposta por Bardin (2011). Os resultados demonstram que as percepções docentes são convergentes com as hipóteses desta pesquisa: o entendimento que os professores desenvolvem em relação à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial apresenta-se positivamente à inclusão, embora o sentimento de insegurança, dúvida e pessimismo frente à inclusão esteja presente no discurso desses professores. Além disso, confirmou-se também a seguinte hipótese: os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular, pois não consideram que sua formação seja suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula. Constatou-se também a hipótese de que os professores avaliam a política de formação de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís como insuficiente ou inadequada para atender as demandas de qualificação docente. Para tanto defende a tese de que a educação escolar pública é direito de todos e a formação continuada de professores é um dos elementos fundamentais para a efetividade da educação inclusiva nas salas de aula de ensino regular, por conseguinte a formação docente deve ultrapassar os conteúdos meramente técnicos e práticos e promover espaços de reflexões coletivas para a construção de saberes teóricos que possibilite o desenvolvimento de uma atuação docente crítica.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Políticas.

ABSTRACT

This research's main objective is to analyze how the training of teachers for special education has been taking place from the perspective of inclusive education in regular elementary schools in the public education network in São Luís-MA. Its theoretical contribution is, among others, Caiado (2003), Carvalho; Moraes (2015), Costa (2013), Duarte (2010), Kassir (2014), Martins (2010), Saviani (1998). This is qualitative bibliographical, documentary and field research (MYNAIO, 1994) whose method is historical-dialectical materialism (MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1969), especially with regard to the categories historicity, praxis, totality and contradiction. Mixed questionnaires were used as data collection instruments. The research participants constituted two groups: regular education teachers and Specialized Educational Service teachers. The data was organized, coded, categorized and analyzed using content analysis as proposed by Bardin (2011). The results demonstrate that teachers' perceptions are convergent with the hypotheses of this research: the understanding that teachers develop in relation to the school inclusion of the target student of special education presents itself positively towards inclusion, although the feeling of insecurity, doubt and pessimism regarding inclusion is present in the speech of these teachers. Furthermore, the following hypothesis was also confirmed: teachers do not feel prepared to work with target students of special education in regular education classrooms, as they do not consider that their training is sufficient or adequate to carry out inclusion. of special education target audience students in their classrooms. The hypothesis was also found that teachers evaluate the teacher training and special education policy from the perspective of inclusive education carried out in the public education network in São Luís as insufficient or inadequate to meet the demands for teacher qualifications. To this end, he defends the thesis that public school education is everyone's right and the continued training of teachers is one of the fundamental elements for the effectiveness of inclusive education in regular education classrooms, therefore teacher training must go beyond the content merely technical and practical and promote spaces for collective reflection for the construction of theoretical knowledge that enables the development of critical teaching action.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Teacher training. Policies.

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación es analizar cómo se viene produciendo la formación de profesores de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva en las escuelas primarias regulares de la red de educación pública en São Luís-MA. Su aporte teórico es, entre otros, Caiado (2003), Carvalho; Moraes (2015), Costa (2013), Duarte (2010), Kassar (2014), Martins (2010), Saviani (1998). Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica, documental y de campo (MYNAIO, 1994) cuyo método es el materialismo histórico-dialéctico (MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1969), especialmente en lo que respecta a las categorías historicidad, praxis, totalidad y contradicción. Se utilizaron cuestionarios mixtos como instrumentos de recolección de datos. Los participantes de la investigación constituyeron dos grupos: docentes de educación regular y docentes del Servicio Educativo Especializado. Los datos fueron organizados, codificados, categorizados y analizados mediante análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). Los resultados demuestran que las percepciones de los docentes son convergentes con las hipótesis de esta investigación: la comprensión que los docentes desarrollan en relación a la inclusión escolar del alumno objetivo de educación especial se presenta positivamente hacia la inclusión, aunque el sentimiento de inseguridad, duda y pesimismo respecto a La inclusión está presente en el discurso de estos docentes. Además, también se confirmó la siguiente hipótesis: los docentes no se sienten preparados para trabajar con estudiantes destinatarios de educación especial en las aulas de educación regular, ya que no consideran que su formación sea suficiente o adecuada para llevar a cabo la inclusión de estudiantes destinatarios de educación especial. en sus aulas. También se encontró la hipótesis de que los docentes evalúan la política de formación docente y de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva realizada en la red de educación pública de São Luís como insuficiente o inadecuada para atender las demandas de calificación docente. Para ello, defiende la tesis de que la educación en las escuelas públicas es un derecho de todos y la formación continua de los docentes es uno de los elementos fundamentales para la efectividad de la educación inclusiva en las aulas de educación regular, por lo que la formación docente debe ir más allá de los contenidos meramente técnicos y prácticos. y promover espacios de reflexión colectiva para la construcción de conocimientos teóricos que posibilite el desarrollo de la acción docente crítica.

Palabras clave: Educación Especial. Educación inclusiva. Formación de profesores. Políticas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP	Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor do Atendimento Educacional Especializado

PEE	Plano Estadual de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto da Escola
PER	Professor do Ensino Regular
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SL/MA	São Luís/Maranhão
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE/UFMA	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Produção científica por Estado do Brasil.....	38
------------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrícula Dos Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na Rede Pública Municipal De Ensino De São Luís	116
Quadro 2	As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar	131
Quadro 3	Características dos professores participantes da pesquisa de campo	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estudos sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.....	34
Tabela 2	Sistematização dos estudos sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva	40
Tabela 3	Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em salas de aula do ensino regular	154
Tabela 4	Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020	157
Tabela 5	Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre se as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não a formação de professores para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular	159
Tabela 6	Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a legislação que fundamenta a formação de professores para a educação inclusiva em São Luís-MA	161
Tabela 7	Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre se sente capacitado ou especializado para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular	163
Tabela 8	Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre se sua formação foi suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula	164
Tabela 9	Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a avaliação da política de formação	

continuada de professores e de educação especial na perspectiva da
educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís

.....

167

- Tabela 10** Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre os programas de formação de professores para a educação inclusiva oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de São Luís- MA 168
- Tabela 11** Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a importância da formação teórica para a educação inclusiva 170
- Tabela 12** Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre quais as mudanças que deveriam ocorrer na escola para favorecer a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular 173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	32
3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL.....	57
3.1 Democratização do acesso à escola pública.....	57
3.2 Contribuições da pansofia de Comênio	75
3.3 Aspectos políticos.....	91
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: encantamentos e dilemas.....	109
4.1 Encaminhamentos e ações governamentais	109
4.2 Humanismo na profissão docente	123
4.3 Processos formativos coletivos.....	128
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SÃO LUÍS-MA: processo da pesquisa.....	152
6 CONCLUSÕES.....	177
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR.....	193
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .	195
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR	197
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	199
ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEMED	202
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP).....	204

1 INTRODUÇÃO

*"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".
(Paulo Freire, 2000, p.67)*

Há algumas décadas o professor Paulo Freire, reconhecido mundialmente como um dos maiores educadores do século XX, afirmou que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Essa é uma declaração de que a mudança é possível, desde que seja conquistada por meio de uma atuação autônoma e emancipatória dos sujeitos históricos e protagonistas da realidade. Um convite à não acomodação, não intimidação, não subordinação à ideologia dominante. Esse desejo de transformar a sociedade, rompendo com as barreiras do preconceito e tornando o mundo em um lugar mais justo e igualitário, em que a escola não é um privilégio de poucos (TEIXEIRA, 1999), mas um direito de todos é um desejo sempre presente nos projetos de construção de escolas inclusivas.

No início de minha carreira docente, embora, conhecesse o conceito de ideologia e o seu papel na reprodução do *status quo*, não previa o profundo impacto das concepções hegemônicas na práxis humana cotidiana desprovida de análise crítica. Cujas importâncias tornou-se paulatinamente perceptível com a matrícula de um aluno com deficiência na escola.

O clima, os olhares, os ambientes, o próprio ar da escola foi alterado pelos discursos de incertezas, medos, inseguranças e “estranhamento”. Pensei ter previsto todos os desafios, mas não previa os sentimentos que surgiriam durante o processo. Comecei a perceber os discursos de estranheza e disse para mim mesma: por que a diferença do “outro” causa esse “estranhamento” nos professores? Até que o aluno com deficiência foi matriculado em minha sala de aula e, não demorou muito para que eu mesma me surpreendesse com aquela sensação de estranheza frente ao “outro” diferente. Essa sensação de incômodo é na maioria das vezes acompanhada pela negação inconsciente de perceber que a sociedade proclamada igualitária, democrática e livre de preconceitos mascara zonas de conflito, fronteiras que demarcam separações entre “normal” e “anormal”, o “eu” e o “outro”.

Aquele brilho no olhar, aquelas emoções ávidas por mudança social, aos poucos, tiveram que lutar contra as sensações de incapacidade docente frente ao desafio de educar para a diversidade, com efetiva inclusão. Uma educação que vai além de apenas matricular alunos com deficiência nas salas de ensino regular e os façam frequentar os dias letivos; uma educação que de fato assume o compromisso histórico de preparar o indivíduo como sujeito singular ao

mesmo tempo que o prepara como sujeito social para a vida em sociedade, conforme Saviani (2003, p. 13): “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Foi um grande desafio, que por alguns meses e em muitos momentos não acreditava ser capaz de superar. Sentimentos de angústia, incapacidade, medo, insegurança, frustração, pessimismo, incômodo e estranhamento foram constantes durante aquela fase inicial de minha carreira e quase me conduziram a desistir. A dúvida e o pessimismo me acompanharam, levando-me à pensamentos como: “Uma criança com deficiência não conseguirá acompanhar a turma. Não vai aprender tanto quanto as demais”. No entanto, após refletir sobre minha própria prática profissional percebi que, apesar das dificuldades específicas enfrentadas por aquela criança, existiam potenciais reprimidos que precisavam ser estimulados, para se sentir capaz como todas as outras crianças ditas normais pela sociedade. (GOMES, 2012).

Felizmente, minhas emoções e sentimentos me impulsionaram a ressignificar conceitos e por meios de formações e trocas de experiências fui realizando a substituição do estranhamento e insegurança pela motivação de incluir meu aluno com deficiência. Estudos com base em Vygotsky (1997) foram imprescindíveis nesse momento de reconceptualização.

Consolidou-se ao longo da história na psicologia da educação uma análise de olhar para as dificuldades de aprendizagem enquanto sempre uma falta, como insuficiência presente na criança. Vygotsky (1997) ratifica esse olhar, pois segundo ele a psicologia tradicional idealizava a dificuldade das crianças com deficiência, apenas como um sistema de insuficiências, porém, de acordo com o referido autor, a psicologia moderna tem como objetivo mostrar o que se esconde atrás desses aspectos negativos.

A premissa vygotskyana é a de que todas as crianças podem aprender, a questão é considerar que elas aprendem de maneira diferente, cada qual em seu tempo. Se faz necessário também observar que todas as dificuldades que se possa encontrar nas crianças com deficiência no processo educativo, tem que considerar a capacidade que a criança deficiente tem da compensação. O seu próprio defeito, a sua menos valia lhe dá forças para lutar e conseguir de algum modo se apropriar do conhecimento, dando aquilo que Vygotsky (1997) chama de “salto qualitativo”. Entretanto, esse “salto qualitativo” vai depender das condições dadas a essa criança. Com base nessa premissa, os meus olhos voltaram a brilhar pela efetiva inclusão do meu aluno na sala de aula do ensino regular, pelo “salto qualitativo” mesmo diante das dificuldades durante o processo inclusivo.

Desenvolvo esse processo de rememoração para introduzir essa tese e ilustrar como a construção do objeto de pesquisa me permitiu um encontro comigo mesma, possibilitando a tentativa de compreensão da minha vida acadêmica e profissional, entre idas e vindas, certezas e incertezas, fracassos e sucessos, encontros e desencontros, pude refazer-me e analisar-me como uma carta aberta em que se examinam todas as letras, pormenores e mensagens subliminares.

Rememorar minha trajetória de vida é imergir em um universo de significados e valores misturados às muitas recordações, ora vivas, ora quase apagadas, imemoráveis, e por isso mesmo ressignificadas com as sensações e lembranças do presente. Essa narrativa introdutória, embora um tanto literária, narra o início de problematizações que permearam minha jornada de vida acadêmica e profissional. A partir de minhas próprias experiências pude constatar, embora relutante, os preconceitos, medos, inseguranças e incômodos causados pelo “estranhamento” de educar o “outro” diferente de mim.

O que me moveu nessa reflexão e na pretensão de aprofundar os estudos sobre educação inclusiva durante o Mestrado e visando continuar no Doutorado foi esse conjunto de vivências e experiências de cinco anos de docência como professora da educação básica da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA, entre os encantamentos e os dilemas da profissionalização docente no contexto da inclusão.

Diante dos desafios no início de minha carreira docente sabia que necessitaria de um olhar perspicaz e tempo para planejar atividades e desenvolver um trabalho pedagógico que pudesse atender aos anseios de todas as crianças, foi então que o meu interesse pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial do Mestrado em Educação começou a surgir, pois pensei que, assim como eu, muitos professores necessitavam de apoio teórico para fazer se tornar real a política da educação inclusiva em cada um dos espaços de aprendizagem de inúmeras escolas públicas de São Luís. A formação possibilitada pelo Mestrado em Educação me permitiu aprofundar a compreensão de que a educação inclusiva antes idealizada como aquela em que o professor age como colaborador da criança com deficiência e a auxilia a desenvolver-se por meio de passos lentos num processo contínuo, com a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991, 1993) passa-se a compreender a educação inclusiva como processo de avanços e rupturas em que o desenvolvimento da criança com deficiência ocorre por meio das interações em um ambiente desafiador que considere não só o nível de desenvolvimento real (o fazer sozinha), mas também o nível de desenvolvimento proximal (o fazer com auxílio) e que possibilite dar saltos nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento.

Além disso, as razões de escolha desse objeto de estudo, ou seja, de pesquisar sobre a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em São Luís-MA, partiu de uma cadeia de indagações que foram sendo construídas ao longo da pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio (BORGES, 2016) cujo objetivo principal foi analisar como os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado estão viabilizando o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino médio em São Luís-MA. Os participantes desta pesquisa foram dois grupos de professores: 8 professores do ensino regular e 2 professores do atendimento educacional especializado que trabalham no ensino médio em uma escola da rede pública de ensino do município de São Luís-MA, com os quais foram realizadas entrevistas semiestruturadas.

Os resultados dessa análise revelaram que as principais dificuldades encontradas durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino médio regular foram: ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar; infraestrutura inadequada com poucos materiais e recursos; desproporcionalidade entre o número de alunos e de professores em classe; dificuldade de abstração para compreender atividades cujo uso da visão é obrigatório; falta de conscientização dos colegas sem deficiência e preconceito; dificuldades de aprendizagem devido a entrada tardia na escola regular; necessidade de outro profissional em sala de aula; ausência de diálogo entre os professores.

Optou-se pela entrevista semiestruturada por considerar a mais apropriada aos objetivos da pesquisa, pois possibilitou auferir impressões e percepções que os professores possuem em relação ao objeto de estudo, e embora tivesse um roteiro de tópicos, a partir das teorias e hipóteses que se relacionavam ao tema da pesquisa possui a vantagem da flexibilidade e rápida adaptação, dependendo das respostas dos entrevistados. Os dados foram organizados, codificados, categorizados e analisados por meio da análise de conteúdo. O pesquisador realiza as transcrições das entrevistas, ali, naquele ato de escuta, meditação e transcrição, já se realiza o início da análise de dados. Fui percebendo falas, entoações e significados que no momento da entrevista não os havia notado atenciosamente.

Assim, nas falas daqueles docentes, participantes da pesquisa, percebi as angústias, inquietações, receios e desejos pela mudança; algumas vezes, a culpa por não se sentirem protagonistas da ação de educar na e por meio da inclusão. Recordo-me a fala de um professor do ensino regular que disse não se sentir preparado, não por falta de formação acadêmica, pois

ele já possuía graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, mas porque em sua formação não havia tido acesso a uma sólida preparação para trabalhar com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Eu tive a minha formação, eu tenho graduação, eu sou bacharel e licenciado, eu tenho mestrado, eu tenho doutorado e pós-doutorado mas eu nunca tive uma aula para trabalhar com aluno desse tipo. Confesso que a primeira vez que falaram - “oh vão ter alunos deficientes visuais na tua sala” - eu fiquei meio que preocupado desde o primeiro dia. Eu me preocupei em conversar com eles, ouvir um pouco da experiência, aprender bastante com eles e falei que a universidade não me preparou para aquilo. Então as políticas não [...] O governa ele entrega pra gente, ele pede a inclusão, o slogan da universidade é “a universidade que cresce com inclusão e inovação” só que não tem sido feito isso nos cursos. A realidade, como eu to falando, todo ano a gente tem tido alunos, mas nós não estamos formando alunos pra isso. Não estão sendo formados profissionais pra isso (PROFESSOR 1/ER). (BORGES, 2016, p.125).

Essa fala, semeou em mim uma semente de indagação: como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA?

Analisar a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva pressupõe compreender que a educação inclusiva como diretriz para a educação especial fortaleceu-se no Brasil a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (BRASIL, 2008), diante disso, esse estudo, embora tenha como foco a formação de professores, percorrerá a política como base para investigar a formação docente dentro de um lócus específico, o Maranhão.

As políticas educacionais brasileiras inserem-se num contexto de reformas educativas mais amplas materializadas no Brasil e em outros países da América Latina desde o final da década de 1970, com o objetivo precípua de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva. Nesse quadro de reformas neoliberais, a educação, e mais especificamente, a formação de professores, são considerados elementos estratégicos importantes nos processos de acumulação capitalista. "A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de 'qualidade' da educação nos países subdesenvolvidos". (FREITAS, 1999, p. 18).

No Brasil, a implementação das concepções neoliberais via políticas de formação de professores se consolidou mais precisamente na década de 90, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, da qual resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação ao lado da Convenção de Direitos da Criança

(ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990) e da Declaração de Salamanca de 1994 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Com esses documentos, intensificaram-se as reivindicações sociais de luta contra todas as formas de discriminação, que impediam o pleno exercício da cidadania e o acesso à educação escolar em salas de aula do ensino regular, sobretudo dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, considerados público-alvo da educação especial, conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Caracterizando um cenário político-educacional complexo e multifacetado, o qual apresenta demandas de diversas naturezas em relação à inclusão escolar. (BORGES, 2016)

No entanto, a educação inclusiva como diretriz para a educação especial é relativamente recente no Brasil. Até os anos iniciais da década de 2000, a legislação que embasa a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em salas de aula de ensino regular, mantinha certa ambiguidade, como por exemplo o que consta na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a educação deveria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, mas se as condições do aluno não permitissem a sua inclusão nas classes comuns, poderiam ser criadas classes ou escolas especiais. (BRASIL, 1996). (CARVALHO; MORAES, 2015).

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de aula do ensino regular fortaleceu-se no país em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador das diretrizes nacionais, cujas prescrições sinalizavam para a complementação ou suplementação da Educação Especial com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), considerado como suporte à inclusão. (CARVALHO; MORAES, 2015).

Diante disso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa em escolas regulares do ensino fundamental, por ser onde há maior concentração de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (BRASÍLIA, 2018), da rede pública de ensino em São Luís-MA visando responder à seguinte indagação: Como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA?

Para tentar responder a esse problema de pesquisa, que se constitui objetivo geral do estudo, estabeleceu-se os seguintes questionamentos, a partir dos quais se desdobraram os objetivos específicos:

1. Qual o entendimento que os professores possuem em relação à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial? Este modo de entender a inclusão escolar desse aluno está articulado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Os professores se sentem preparados para trabalharem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular e salas de recursos multifuncionais? Quais as principais justificativas apresentadas?
3. Como os professores avaliam a política de formação continuada de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís?

Para os quais se têm as seguintes hipóteses: 1) O entendimento que os professores desenvolvem em relação à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial pode apresentar-se positivamente à inclusão, embora o sentimento de insegurança, dúvida e pessimismo frente à inclusão esteja presente no discurso desses professores; 2) Supõe-se que os professores não se sentem preparados para trabalharem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular, pois não consideram que sua formação seja suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula; 3) os professores avaliam a política de formação de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís como insuficiente ou inadequada para atender as demandas de qualificação docente exigidas pela PNEEPEI, cujo pilar é uma educação inclusiva que seja não apenas de inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares, mas de constituição plena de cidadania com a apropriação dos subsídios indispensáveis para uma vida autônoma.

Reconhece-se que a mesma dúvida, pessimismo e sentimentos de mal-estar docente com os quais tive que lidar no início da docência, bem como os professores participantes da pesquisa desenvolvida no Mestrado, também incomodam inúmeros professores quando se deparam com o desafio da inclusão escolar da criança com deficiência, como demonstram pesquisas. (PRIOSTE, 2006; COSTA, 2007; BRIANT, 2008).

Prioste (2006) realizou uma pesquisa, cujo objetivo foi identificar as adversidades produzidas no ambiente escolar, mediante as propostas textuais da educação inclusiva. O método utilizado foi o qualitativo e, foram entrevistados vinte e seis professores de uma escola pública Estadual de São Paulo, convidados a participarem colaborativamente de dezesseis

encontros, que tiveram como proposta o debate sobre a inclusão. Nestes debates predominaram queixas e relatos de casos. Os dados referentes às principais queixas docentes revelaram um panorama do mal-estar e do descontentamento docente.

As queixas foram divididas em três blocos. Prioste (2006) ressalta que o bloco de queixas mais enfáticas se refere à falta de estrutura e suporte ao professor (58%), em seguida, estão as reclamações que recaem sobre os alunos (29,3%) com destaque para os problemas de comportamento e de aprendizagem. No terceiro bloco foram reunidas as queixas sobre família, sociedade e imposição da lei (12,6%).

Os resultados apontaram para dificuldades nas relações entre professores e alunos. Dificuldades intensificadas tanto pelas condições desfavoráveis de trabalho, quanto por crenças e estereótipos relacionadas às crianças consideradas diferentes. Portanto, face às angústias destes estranhamentos, tende-se a criar alteridades radicais, que visam à exclusão da subjetividade do outro considerado estranho. Assim, as crianças, que não se enquadram nos padrões de normalidade socialmente construídos, quando frequentam classes regulares, recebem o rótulo de “incluídas”, ainda que, permaneçam à margem das interações e investimentos pedagógicos (PRIOSTE, 2006).

Prioste (2006) afirma que a educação inclusiva amplia o campo de estranhamentos na escola, ressaltando que alguns professores adoecem, outros desistem da profissão, outros se tornam indiferentes. No entanto, a autora também ressalta que nos relatos de caso apresentados pelos professores diante da inclusão, há boas experiências em que muitos atravessam os estranhamentos, suportam a angústia e criam alternativas de ensino. Nesta perspectiva, não se pode negar que a inclusão escolar traz desafios diversos, inerentes também a práticas educacionais mais amplas e variadas, e que mesmo diante das dificuldades encontradas, é possível os professores superarem os desafios interpostos, atravessarem suas angústias, gerenciarem os sentimentos de descontentamentos, transformando-os em intervenções pedagógicas criativas.

Costa (2007) realizou uma pesquisa para investigar os sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva. Foram entrevistados dez professores de escolas públicas de Ensino Fundamental, que lecionavam em classes com inclusão de alunos com deficiência. Os resultados submetidos à análise de conteúdo revelaram que o sentimento mais assíduo foi o sentir-se desafiado frente à inclusão dos alunos com deficiência em classes com alunos sem deficiência. Apontaram outros dificultadores, como a falta de formação de professores adequada, frustração e insegurança frente à inclusão, solidão, ansiedade, angústia.

A autora ressaltou que esses sentimentos podem predominar entre os participantes, devido às dificuldades destacadas, tais como formação inadequada, falta de recursos e às relacionadas à metodologia de ensino.

Costa (2007) destacou que tais dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva. Assim sugeriu: implementação de políticas públicas preocupadas com as condições de trabalho dos professores, redefinição dos modelos de formação dos professores, e para toda a equipe escolar, criação de espaços para que os professores possam trabalhar fatores afetivos, além de planejar espaços para a colaboração e garantia de momentos de reflexão dos professores sobre suas práticas e que avaliem suas ações, com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando, princípio da educação inclusiva.

Mediante pesquisa exploratória e qualitativa, Briant (2008) objetivou discutir as estratégias utilizadas pelos professores de ensino fundamental para a inclusão de crianças com deficiência na escola regular. Para isso, realizou entrevistas individuais e coletivas com onze professores de escolas públicas da Zona Oeste do município de São Paulo, com no mínimo um ano de experiência no trabalho de inclusão escolar, e outros agentes da comunidade escolar, como um coordenador pedagógico e um representante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai) da Região do Butantã.

Segundo Briant (2008), sua proposta, como Terapeuta Educacional, de conhecer as estratégias utilizadas pelos professores parte da necessidade de uma interlocução, de um reconhecimento do saber do outro que, em sua prática cotidiana, tem contato com os alunos em uma sala de aula heterogênea. Os resultados suscitaram as seguintes temáticas: a hierarquia no sistema educacional de ensino e a imposição de programas; os sentidos e imaginários do professor sobre a deficiência; a angústia do professor com relação ao trabalho com inclusão de alunos com deficiência; a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas; a formação de rede de apoio na escola; trabalho da escola com as famílias dos alunos; a formação do professor e as conquistas dos professores na efetivação/desenvolvimento do processo de inclusão.

A análise dos dados coletados revelou um discurso centrado na incapacidade da criança, enfatizando os possíveis limites ou condições que a deficiência impunha à criança e não nas inúmeras possibilidades que a mesma apresenta, pois há a dificuldade em perceber os alunos com potencial de aprendizagem. Observou-se, também, pouca utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas (BRIANT, 2008).

Briant (2008), ainda, ressaltou a existência de estratégias, como a organização dos alunos em dupla e a adaptação de alguns materiais, porém pouco suficientes. Além disso, verificou a diferença do trabalho quando os professores tinham o acompanhamento do coordenador pedagógico e sala de apoio à inclusão na escola, pois, o coordenador pedagógico foi citado em várias entrevistas como um elemento-chave para apoiar o trabalho do professor em sala de aula.

As pesquisas supracitadas demonstram os desafios inerentes à consubstanciação dos principais pontos defendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nas escolas regulares, corroborando para esse senso de urgência na efetivação de subsídios teóricos que possam contribuir para uma educação que acolha a diversidade por meio de uma consistente formação de professores.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008) propõe mudanças educacionais em vigor desde a década de 1994, com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), ao determinar que todos os alunos sejam incluídos em uma mesma sala de aula do ensino regular, deparando-se com dificuldades e desafios enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, como ausência ou insuficiência de recursos, turmas superlotadas, entrada tardia na escola, famílias desestruturadas, dificuldades de aprendizagens, evasão escolar, profissionais da educação e professores frustrados e despreparados frente aos dilemas e impasses enfrentados por alunos e familiares. (BORGES, 2016; MACHADO; PAN, 2012).

Compõe-se, assim, um quadro que exige tratar as atuais transformações da educação com cuidado e atenção. Nesse contexto de transformações, a PNEEPEI ocupa lugar de destaque ao propor novas práticas que produzem efeitos sobre os modos de concepção da identidade de alunos da educação especial, o que nos leva a formular a seguinte questão: que sentidos são produzidos pelo discurso da nova política nas instituições educacionais brasileiras? (MACHADO; PAN, 2012, p. 3)

Compreender a constituição da história e suas nuances políticas, sociais e econômicas é fator determinante para a compreensão crítica da implantação e implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Sendo assim, assimilar as ações gestadas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva requer a compreensão do contexto político em que elas são elaboradas, a partir da década de 90. Acerca desse período histórico, destaca-se que “nos países centrais, o capitalismo anunciava uma nova fase de expansão e reestruturação. Nesse novo modelo econômico e político prega-se o Estado Mínimo, a serviço da nova ordem capitalista.” (CAIADO, 2003, p. 10). O contexto mundial demandava uma nova lógica de mercado a partir da superação de um

Estado, que assegura os direitos sociais, assim o liberalismo renasce forte como o neoliberalismo.

As políticas de educação inclusiva têm alcançado espaços cada vez maiores e mais significativos no conjunto de leis educacionais brasileiras, engendrando impactos escolares surpreendentes. Por isso, o estudo sobre a “Educação Inclusiva e a formação de professores torna-se oportuno considerando que no cenário educacional brasileiro observamos que a implantação da Educação Inclusiva nas escolas tem provocado reações diversas entre os educadores”. (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 189). Enquanto para alguns professores há demonstração de confiança e otimismo, para outros há incertezas, insegurança e pessimismo.

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tornou-se, para alguns educadores, um problema para a escola, que antes não era problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educandos da escola. De invisível passaram a ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando a não inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização. (OLIVEIRA, 2007, p. 39).

Assim, é imprescindível que os professores possam ter oportunidades para discutirem essas incertezas e inseguranças, pois a partir da constatação das reais dificuldades é possível pensar sobre as possibilidades de superação dos desafios impostos com a inclusão, dentre eles, o da inadequada formação de professores. Pois, como Oliveira e Santos (2011, p.189) afirmam, “a não preparação do professor do ensino regular para o trabalho pedagógico com o aluno com necessidades educacionais especiais se constitui em um dos fatores de insegurança dos professores em ‘aceitar’ a inclusão escolar.” Essa falta de preparo justifica-se principalmente no discurso de ausência de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Considerando que a maioria dos professores que estão atuando no ensino fundamental são professores com formação inicial adquirida em um contexto em que a inclusão ainda não havia se consolidado enquanto perspectiva para a educação especial, não possuindo, portanto, em sua formação inicial a base de conhecimentos sobre inclusão, a formação continuada aparece como estratégia para a educação inclusiva. Sendo assim, a formação docente deve abranger uma concepção cognitiva contextualizada entre “os saberes sociais, políticos e culturais do magistério e das diferentes áreas de conhecimento sobre as necessidades especiais”. (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 192).

Portanto, analisar a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, requer a consideração dos inúmeros desafios à formação docente, por se tratar do campo em que se travam os embates e lutas políticas, ou seja, é

necessário repensar em uma formação para a diversidade e a contextualização, uma formação geral, específica e crítica, que “possibilite ao educador conhecer a complexidade dos diversos grupos de comprometimento e ser capaz de engajar-se e atuar politicamente na luta por uma sociedade e Educação Inclusivas”. (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 192). Isso significa dizer, no entendimento de Oliveira e Santos (2011) que priorizar a formação de professores pressupõe dar a palavra aos protagonistas da ação inclusiva.

Nesse sentido, os modelos de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva devem responder a ideais maiores e mais excelentes de educação, visando à superação de políticas minimalistas, visando projetos que se contrapõem ao tecnicismo que caracteriza as políticas de formação de professores no país, propondo um modelo alternativo com base em uma concepção diferenciada de educador. Pois, conforme Costa (2015), ainda é urgente desenvolver a formação de professores em sua dimensão teórica, considerando que “a aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis”. (ADORNO, 1995, p. 211).

Constata-se dessa forma, que os diferentes modelos de formação de professores são desenvolvidos e caracterizados de acordo com a concepção de professor em que se fundamentam, bem como servem de instrumento para consolidar os objetivos políticos e econômicos de cada época. Sendo assim, a história da educação mostra como desde as primeiras propostas de formação de professores há um determinado modelo de formação docente. Ou seja, conforme Saviani (2013) há ideias pedagógicas no Brasil que se tornaram hegemônicas em determinados períodos, influenciando certas práticas educacionais. Em seu livro História das Ideias Pedagógicas no Brasil cujo objetivo foi compreender a evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais que tiveram vigência na história da educação brasileira, o autor assim afirma:

Trata-se da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese. Foi exatamente a necessidade de compreender mais ampla e profundamente os impasses teóricos e práticos da educação brasileira atual que provocou a realização deste trabalho. (SAVIANI, p.41, 2013).

Nessa perspectiva, analisar o atual campo de formação de professores para a educação inclusiva implica a necessidade da análise dos primórdios da educação brasileira, percebendo as tendências hegemônicas que influenciaram e influenciam as políticas de formação docente. Sendo assim, as reivindicações atuais no campo da formação de professores

e movimento dos educadores perpassam pela profissionalização do educador o que supõe a valorização dos professores, dentre outros fatores, por meio de uma sólida formação continuada, superando uma formação tecnicista e pragmática, tendo em vista um novo modelo de formação.

A luta por uma sólida formação de professores abrange todas as áreas da educação, impactando também a educação especial, cuja demanda por uma capacitação específica é necessária e urgente. Considerando o que já foi afirmado anteriormente sobre a construção da história a partir do choque de conflito, Caiado (2003) afirma:

Porque dentro da escola há conflito, há educadores que lutam, individual e/ou coletivamente, por uma proposta educacional crítica e politicamente comprometida com uma sociedade justa e solidária, sem exploração do trabalho. E, também, há conflito fora da escola; assumindo-se que o conflito é o elemento estruturante das relações sociais entre capitalistas e trabalhadores, conflitos enquanto lutas coletivas e individuais relevadas em revolta e resistência dos trabalhadores (CAIADO, 2003, p. 31).

Justifica-se a importância desse estudo, para abrir espaços para ouvir os professores sobre a política de formação docente no contexto da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois assim será possível refletir sobre os desafios da formação de professores contribuindo para práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

Definiu-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA. Além disso, esta pesquisa propôs-se a discutir o entendimento que os professores possuem em relação à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial e se este modo de entender a inclusão escolar desse aluno está articulado com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; apreender a percepção dos professores sobre a sua formação e se sentem preparados para trabalharem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular e salas de recursos multifuncionais; refletir como os professores avaliam a política de formação continuada de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís. As contribuições esperadas serão as seguintes:

- a) Promover maior visibilidade quanto à formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA;

- b) Conceder informações sobre políticas de formação continuada de professores promovidas pela Secretaria de Educação da rede de ensino público de São Luís-MA como alternativas para implementar a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- c) Apontar possíveis caminhos no campo da formação continuada de professores para a educação inclusiva, apontando a necessidade de aprimorar medidas de acompanhamento das políticas visando à organização de intervenções mais específicas;
- d) Trazer contribuições significativas para a compreensão do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI nas escolas do ensino fundamental da rede de ensino público de São Luís-MA, fornecendo possibilidades de análises mais detalhadas sobre os cursos de formação continuada que visem levar o professor a refletir sobre o seu fazer pedagógico e ampliando os horizontes das investigações em nosso contexto educacional.

Considerando as questões norteadoras do presente estudo e visando o alcance dos objetivos propostos delineou-se uma metodologia fundamentada na pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, tendo como referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1969).

Na pesquisa bibliográfica realizou-se o estado da questão com levantamento por meio de revisão de literatura de pesquisas que tratem da temática em pauta, analisando autores que possam subsidiar o processo de reconstrução do objeto de estudo fornecendo sustentação teórica capaz de complementar o ato de investigar.

A pesquisa de campo foi direcionada a aprofundar o conhecimento empírico sobre a problemática a ser investigada, assim foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa compreendendo que em educação é impossível a limitação a aspectos apenas quantitativos. Ressaltando que durante o desenvolvimento da pesquisa serão utilizados métodos e instrumentos tanto qualitativos quanto quantitativos. A escolha da pesquisa qualitativa justifica-se ainda porque a problemática a ser analisada nesta pesquisa não pode ser quantificada, pois seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994). Exigem teorizações no plano

das ideias, esmiuçando, desvelando o sentido ideológico, político, social e educacional.

Considerando que a pesquisa aqui proposta visa analisar como vem ocorrendo o processo de implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA, tendo como foco a formação de professores, o materialismo histórico-dialético apresentou-se o mais apropriado para o alcance dos objetivos da pesquisa, sobretudo no que se refere às categorias historicidade, práxis, totalidade e contradição, cujas análises se apresentam como ações de resistência consubstanciadas dialeticamente contra ao que é imposto pela sociedade capitalista.

As políticas educacionais são engendradas em uma realidade caracterizada pelo velamento dos determinantes sociais, econômicos e históricos que reproduzem a sociedade de classes marcada pela intensa desigualdade social. Dessa forma, pretende-se desvelar o real em busca da “coisa em si”. “A dialética trata da coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas um *détour*.” (KOSIK, 1969, p. 9). Com base, nesse pressuposto, a presente pesquisa visa analisar no campo da dialética, das múltiplas determinações que influenciam a essência dos fenômenos.

A dialética é uma ideia, um método que tem sua gênese histórica na antiguidade com os filósofos gregos, por isso é imprescindível ressaltar que a referência da dialética marxista em o materialismo histórico-dialético é da dialética hegeliana, embora dela se diferencie. Para Hegel, ao contrário dos filósofos metafísicos que acreditavam que “as coisas” possuíam uma essência imutável, “as coisas” estão em constante movimento ou transformação porque tudo é intrinsecamente contraditório, ou seja, a existência contém em si a sua própria negação, isso é chamado princípio da contradição em Hegel. No entanto, conforme ressalta Robaina (2013, p. 40) “a síntese de sua explicação é que o termo contradição nos autores dialéticos significa não a contradição dos lógicos e sim a contrariedade. Podemos citar dez pares contrários – os contraditórios seriam ser e não ser, e os contrários ser e nada”. De acordo com Robaina (2013) ao realizar um estudo do princípio da contradição em Hegel afirma que “Hegel ainda sustenta que a contradição suprassume a si mesma, mas de que isso não decorre que ela não exista. Não há nada em que não exista alguma contradição. E de igual modo, todas as contradições existentes se suprassumem. Esta era a base da qual partia Hegel”. (ROBAINA, 2013, p. 54)

Com base nesse princípio da dialética de Hegel é que Marx fundamenta o materialismo histórico-dialético. Escrito por Karl Marx, com a colaboração de Friedrich Engels,

entre 1845 e 1846, *A ideologia alemã* resultou da crítica à sociedade burguesa em ascensão com o capitalismo industrial do século XIX. Marx apresenta o materialismo histórico-dialético, como método de explicação da sociedade aplicado à história. Essa concepção filosófica abrange três ideias – materialismo, histórico, dialético – que são, pela primeira vez, justapostas em *A ideologia alemã* a fim de constituir um olhar epistemológico e metodológico. Contrapondo-se ao idealismo, Marx defende o materialismo como princípio fundamental para a compreensão da realidade, compreendendo-a como matéria em movimento.

Ao propor o materialismo histórico, Marx preocupa-se fundamentalmente em propor uma história como método para compreender as relações materiais humanas. De acordo com Sabel (2006):

No debate crítico com Fierbach – filósofo que, na visão de Marx e Engels, progrediu de Hegel rumo a um materialismo, mas que não se valia da história para conceber a possibilidade de transformação social concreta – os autores de *A ideologia alemã* sintetizaram nesta obra uma nova concepção materialista de homem e sociedade, calcada na história e na dialética. (SABEL, 2006, p. 43)

A dialética marxista, embora tenha sua gênese na dialética de Hegel, segundo a qual o progresso das ideias se dá pela sucessão de três momentos – tese, antítese e síntese, mas é construída como dialética materialista em oposição à dialética idealista de Hegel. De acordo com Álvaro Marcel Alves:

Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas. (ALVES, 2010, p. 1)

Portanto, o ponto de partida para a compreensão do real são as materialidades das relações humanas. Marx e Engels propõem para a análise destas relações materiais a história, compreendida não em uma perspectiva evolucionista, determinista, mas como processo evolutivo, constituído por diferentes formas de organização social. Assim, as relações materiais devem ser analisadas a partir de como se formaram historicamente, pois o real é uma construção histórica dos homens que, por meio do trabalho, modificam a natureza e a si próprios de forma dialética, ou seja, “através do conflito de forças opostas nas relações materiais humanas que se dá o aparecimento de novas formas de relação social.” (SABEL, 2006, p. 44)

Kosik (1969) em *A dialética do concreto* afirma que:

O pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana. A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente,

porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1969, p. 9).

Com base nessa premissa, o autor afirma que a realidade não se apresenta primeiramente aos homens como um objeto analisado e compreendido teoricamente, mas ao contrário, a realidade se apresenta aos homens como velada em um campo em que se exerce a práxis cotidiana, a atividade prático-sensível (KOSIK, 1969).

(...) "a existência real" e as formas fenomênicas da realidade - que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada praxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do "pensamento comum" (que apenas por "hábito bárbaro" são consideradas conceitos) - são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente. (KOSIK, 1969, p. 10).

Portanto, com base nesse fundamento epistemológico, apreende-se que há duas qualidades da práxis humana, uma práxis cotidiana, utilitária imediata, fragmentária, fetichizada em formas ideológicas e uma práxis crítica revolucionária da humanidade. Para Kosik (1969), a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente possibilitam ao ser humano se situar no mundo real, realizando as tarefas cotidianas como trabalhar, ter lazer, se relacionar socialmente, mas isso não implica necessariamente a compreensão das "coisas" e da realidade. "A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a praxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue". (KOSIK, 1969, p. 10).

Portanto, os seres humanos em sua vida diária vivenciam uma práxis utilitária que se difere da práxis crítica revolucionária. Ao ser humano em seu viver cotidiano se apresenta um mundo de pseudoconcreticidade em que seu elemento próprio é o duplo sentido.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1969, p. 11).

Portanto, com base nos princípios do materialismo histórico dialético que pretendeu-se investigar o objeto dessa pesquisa, no intuito de captar a compreensão da essência do real como se apresenta na práxis cotidiana utilitária. Captar o fenômeno de determinada

coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. (KOSIK, 1969).

Analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental em São Luís implica indagar e descrever como a coisa em si se manifesta no fenômeno na tentativa de captar a essência, cientes que no mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa é considerado como a essência mesma desaparecendo a diferença entre ambos. Por isso, é necessário um *detour*, um desvio, um esforço para alcançar a compreensão.

Se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar "a coisa em si", se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade - o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, "coisa em si", e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. O homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade só porque, de um modo qualquer, pressupõe a existência da verdade, porque possui uma segura consciência da existência da "coisa em si". (KOSIK, 1969, p. 12).

Como pesquisadora, com base no materialismo histórico-dialético, a análise da política de formação de professores ocorreu a partir desse esforço, desvio, *detour* a fim de captar a essência, a verdade da coisa em si. Pois, conforme Kosik (1969) a práxis utilitária cotidiana cria o pensamento comum e esse é a forma ideológica do agir humano de todos os dias.

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a praxis utilitária cotidiana dos homens e a praxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a "cisão do único", é o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si". A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (KOSIK, 1969, p. 15).

Visando investigar e chegar à compreensão da realidade, da essência que se esconde por trás do fenômeno, esta pesquisa busca analisar as políticas de formação de professores inseridas na sociedade capitalista. Compreendendo que, embora “a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67). Concorde-se que “a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós”. (KOSIK, 1969, p. 18).

“Não podemos, por conseguinte, considerar a destruição da pseudoconcreticidade como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independentemente da atividade do homem. A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da praxis utilitária. A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade”. (KOSIK, 1969, p. 19).

Assim, tendo como suporte teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1969) desenvolveu-se um estudo qualitativo em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA.

Este relatório encontra-se organizado em seis seções. A **primeira seção** é a introdução deste trabalho na qual é apresentado o tema da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, a relevância da pesquisa e as contribuições esperadas.

A **segunda seção** consiste na exposição de referencial teórico tangente à revisão de literatura acerca das publicações científicas da área da educação sobre a formação de professores e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Selecionou-se pesquisas específicas, que atenderam aos descritores de busca temática no banco de dados da Web of Science e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

A **terceira seção** aborda a educação como direito social, momento em que são enfatizadas as trilhas da inclusão, apresentando uma revisão literária sobre a democratização do acesso à educação pública no cenário de luta que possibilitou as reivindicações sociais pelo direito à inclusão e análise dos desafios da educação na modernidade. Além disso, contém as contribuições da pansofia de Comênio para a defesa do direito à educação para todos; e a análise da PNEEPEI perpassando pelas políticas educacionais na América Latina no contexto neoliberal da globalização.

A **quarta parte** aborda especificamente sobre a formação de professores, enfatizando os encantamentos e os desafios da formação docente no contexto da inclusão na sociedade contemporânea. Parte-se do estudo da formação docente no Brasil e no Maranhão, analisando encaminhamentos e ações governamentais por meio de diretrizes e orientações para a educação inclusiva; seguido do estudo referente à formação de professores com ênfase no dilema entre a alienação e a humanização em que urge o resgate do humanismo no trabalho educativo, reafirmando a identidade do professor como um indivíduo autônomo, a fim de efetivar uma formação humana, alicerce de processos coletivos que se constituem como pilares de uma formação verdadeiramente emancipatória.

Na **quinta parte**, são apresentados os resultados e discussões dos dados coletados, por meio de questionários mistos com os participantes da pesquisa, objetivando precipuamente analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São

Luís-MA. Articulam-se os resultados das análises com os objetivos, hipóteses e questões norteadoras da pesquisa, enfatizando-se a formação de professores.

Assim, segue-se à **sexta parte** que compreende as considerações finais em que são retomadas questões importantes para a compreensão da formação de professores, apresentando contribuições à formação de professores sob uma perspectiva de reconceptualização de conceitos e significação de modelos de formação docente cada vez mais inclusivos.

Os apêndices e anexos dessa pesquisa são respectivamente: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A e B); questionário com os professores (APÊNDICE C); Carta de Autorização da SEMED (ANEXO A) e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (Ufma) autorizando a realização deste trabalho (ANEXO B).

2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Poder-se-ia afirmar, sem a devida pretensão de ser intransigente, que a escrita de uma tese é um processo de contínuo diálogo entre o pesquisador e a realidade circundante. Não se trata de um processo predeterminado, mas cíclico, dialético, em que envolve uma longa caminhada de debates de ideias, muitas vezes aparentemente antagônicas entre si. Portanto, o processo de construção de um objeto de pesquisa não é tarefa fácil e engana-se quem supõe encontrá-lo na realidade à espera de ser capturado. Como afirma Umberto Eco (2002, p. 5) “fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um ‘objeto’ que, como princípio, possa também servir aos outros”. Isso quer dizer que o problema de pesquisa é, antes de tudo, produzido, engendrado nesse processo cíclico de múltiplas ideias que se debatem e dialogam entre si acerca dos fenômenos sociais instigantes e problematizadores que lançam luzes de indagações constantes. Assim, o objeto de pesquisa “nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramaram”. (CORAZZA, 2007, p. 116). Diante desse desassossego interno, buscou-se no estado da questão o caminho necessário para a construção e delimitação do objeto de pesquisa, pois constitui-se como um procedimento que intenta definir “o interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 8).

Esta seção da tese consiste na exposição de referencial teórico acerca das publicações científicas da área da educação sobre a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Selecionou-se pesquisas específicas, que atenderam aos descritores de busca temática no banco de dados da Web of Science, Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (TEDE/UFMA).

A questão da pesquisa que fundamentou essa seção foi: o que revelam os estudos sobre a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva? As bases de dados selecionadas foram: Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (TEDE/UFMA). Optou-se por esse

conjunto de base de dados, por se tratar de uma das maiores plataformas de acervo científico sendo uma referência de qualidade para estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação.

O processo de sistematização do estado da questão ocorreu em duas fases: a primeira fase ocorreu no ano de 2021 com o levantamento de trabalhos nas bases de dados Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (TEDE/UFMA), e a segunda fase ocorreu em 2022 como resultado de um segundo levantamento de trabalhos na Web of Science.

A primeira fase objetivou aprofundar o debate referente à formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, esta seção tem como objetivo principal desenvolver o estado da questão acerca das publicações científicas da área da educação sobre a temática proposta nos últimos dez anos, especificamente entre os anos 2013 e 2020. Para isso, selecionou-se pesquisas específicas, em nível nacional e estadual, que atenderam aos descritores de busca temática no banco de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (TEDE/UFMA). Considerando a limitação temporal a que este item se insere, optou-se por selecionar 12 pesquisas do total da amostra, dentre as quais, seis em nível nacional e seis em nível local: 4 artigos, 4 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Assim, o presente estudo foi embasado nas pesquisas desenvolvidas, no Brasil e Maranhão, respectivamente: Tavares, Santos e Freitas (2016); Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014); Noronha (2017); Augusto (2019); Hermes (2017); Machado (2013); Carvalho e Moraes (2015); Carvalho e Sousa (2015); Fahd (2015); Silva (2012); Barros (2019) e Alcântara (2015).

A segunda fase de estado da questão surgiu da necessidade de incluir mais estudos que abrangessem o descritor política. O recorte temporal foi o período compreendido entre 2008 e 2022, considerado um momento histórico oportuno para investigar o que revelam os estudos sobre a consolidação e implementação das políticas de educação inclusiva, identificando os desafios e as possibilidades envolvidas.

Os descritores de pesquisa foram: educação inclusiva, educação especial, formação de professores e políticas. Considerando que somente os descritores educação inclusiva e formação de professores selecionam uma infinidade de pesquisas com objetivos, questões, problemas e metodologias diversas, acrescentou-se o descritor políticas, visando selecionar pesquisas com foco no tema políticas de educação inclusiva. É importante ressaltar que a

pesquisa foi realizada por pares de descritores, além da utilização de operadores booleanos¹ “AND (E)” a fim de selecionar os artigos que tivessem todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa de revisão de literatura foi realizada em três etapas. Primeiro, utilizou-se os pares de descritores: “educação inclusiva” e “formação de professores”, para os quais obtiveram-se 59 resultados. Segundo, utilizou-se os pares de descritores: “educação especial” e “formação de professores”, obtendo 68 resultados. Diante dessa alternância na utilização de descritores, pôde-se constatar que há um maior número de pesquisas que usa o termo educação especial em vez de educação inclusiva. No entanto, para esta revisão de literatura, considerando os objetivos da tese, optou-se pela pesquisa com os pares de descritores “educação inclusiva” e “formação de professores” que resultou em 59 resultados.

Desse total, realizou-se um recorte que envolvesse apenas as pesquisas realizadas no Brasil, resultando em 44 resultados. A partir desse momento, procedeu-se para a terceira etapa da revisão de literatura, com a adição do descritor políticas, a fim de focar no tema políticas de educação inclusiva para a formação de professores. Com a inclusão dos seguintes filtros: pesquisas realizadas apenas no Brasil, idioma português. Diante desse levantamento de revisão de literatura, foram selecionados 14 trabalhos, que somados aos 12 trabalhos selecionados na primeira fase totalizaram 25 trabalhos.

Fundamentada em variáveis como as categorias mais contempladas nos estudos, essa pesquisa teve como confronto crítico: a composição do argumento ocorreu sobre duas temáticas centrais: quais os desafios da formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva? E qual a articulação entre os resultados das pesquisas e as possíveis possibilidades de superação dos desafios elencados para a formação de professores no contexto da inclusão?

O levantamento bibliográfico oportunizado pela pesquisa do tipo estado da questão deve constituir uma das primeiras etapas a serem seguidas pelos pesquisadores interessados em aprofundar estudos em um determinado campo do conhecimento, pois permite registrar como se encontra o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. “Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos

¹ Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. São eles: AND, OR e NOT e significam, respectivamente, E, OU e NÃO e, a fim de facilitar a visualização da busca, é importante que estes sejam escritos em letras maiúsculas. O operador booleano AND funciona como a palavra “E”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO-UERJ, 2022).

objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa”. (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 7).

Visando melhor sistematizar o presente estudo, optou-se por elaborar uma tabela síntese dos trabalhos selecionados em ambas as fases:

Tabela 1: Estudos sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

Nº	TÍTULO	AUTORES	ANO	FONTE	LOCAL
01	A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas	Marcia Denise Pletsch	2009	Revista Educar, Curitiba	Paraná
02	Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva	José Leon Crochík; Ricardo Casco; Mariane Ceron; Fabiana Olivieri Catanzaro	2009	Estudos de Psicologia, Campinas	São Paulo
03	A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual	Michele Xavier dos Reis; Daniela Aparecida Eufrásio; Fernanda Vilhena Mafra Bazon	2010	Educação em Revista, Belo Horizonte	Minas Gerais
04	Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; Sandra Freitas de Sousa	2011	Revista Educar, Curitiba	Paraná
05	Educação Inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores	Maiara Lustosa Oliveira; Adriana Maria Antunes; Thiago Lopes Rocha; Simone Maria Teixeira	2011	Revista Ensaio, Belo Horizonte	Minas Gerais
06	A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED	Rosalba Maria Cardoso Garcia; Maria Helena Michels	2011	Revista Brasileira Educação Especial, Marília	São Paulo
07	Política de formação de professores e inclusão escolar	Paulo Roberto de Jesus Silva	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (Dissertação)	Maranhão

08	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.	Rosangela Machado	2013	Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (Tese)	São Paulo
09	Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores	Maria Amelia Ingles; Samuel Antoszczyszen; Silvia Iris Afonso Lopes Semkiv; Jaima Pinheiro de Oliveira.	2014	Revista Brasileira Educação Especial, Marília	São Paulo
10	Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação.	Rosangela Gavioli Prieto; Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez e Roseli Kubo Gonzalez	2014	Revista Educação & Realidade	Rio Grande do Sul
11	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	Mirian Ávila de Lima e Dias; Simone Conceição Rosa; Patrícia Ferreira Andrade	2015	Psicologia USP	São Paulo
12	A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações.	Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho; Lélia Cristina Silveira de Moraes	2015	Revista Cocar	Pará (Pesquisa sobre o Maranhão)
13	Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Planos de Educação	Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho; Andrea de Jesus Lemos Sousa	2015	Revista Educação e Fronteiras Online	Mato Grosso do Sul (Pesquisa sobre o Maranhão)
14	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional	Wilma Cristina Bernardo Fahd	2015	Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Universidade Federal do	Maranhão

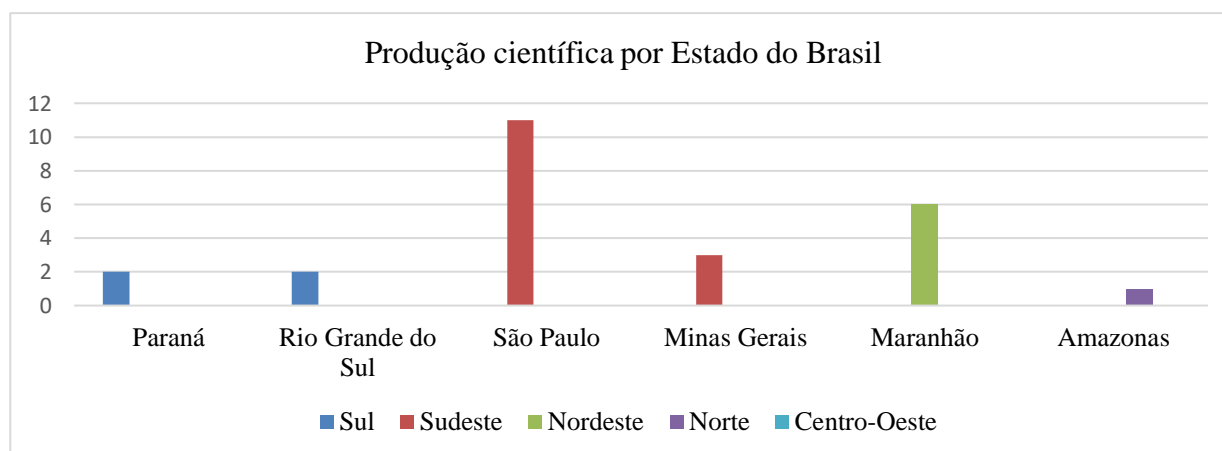
	Especializado a partir da defectologia de VYgotski.			Maranhão (Dissertação)	
15	Formação para a diversidade? Desafios para a formação de professores em Grajaú-MA	Ramon Luis de Santana Alcantara	2015	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão (Tese)	Maranhão
16	A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente	Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares; Larissa Medeiros Marinho dos Santos; Maria Nivalda Carvalho Freitas	2016	Revista Brasileira de Educação Especial	São Paulo
17	Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva	Diana Villac Oliva	2016	Psicologia Escolar e Educacional, SP	São Paulo
18	Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	Simoni Timm Hermes	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (Tese)	Rio Grande do Sul
19	Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Lílian Freire Noronha	2017	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Dissertação)	Amazonas
20	Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz; Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	2019	Revista Brasileira Educação Especial, Bauru	São Paulo
21	Políticas de formação continuada de professores em uma	Fernanda Aparecida Augusto	2019	Universidade do Oeste Paulista-	São Paulo

	perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I			Unoeste (Dissertação)	
22	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI: uma análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)	Alessandra Belfort Barros	2019	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão (Tese)	Maranhão
23	Psicologia e políticas educacionais: estado do conhecimento nas pós-graduações do Distrito Federal (2006-2014)	Carolina Bauchspiess; Regina Lucia Sucupira Pedroza	2020	Psicologia Escolar e Educacional	São Paulo
24	A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental	Jonas da Silva Melo; Edvonete Sousa de Alencar	2020	Educação em Revista, Belo Horizonte	Minas Gerais
25	Políticas Afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos	Cristina Miyuki Hashizume; Maria Dolores Fortes Alves	2022	Revista Delta	São Paulo

Fonte: Autora

Os 25 artigos apresentados na tabela 1 sinalizam para a análise das políticas de formação de professores na educação inclusiva. É importante destacar que as produções científicas variaram conforme o Estado de acordo com o seguinte gráfico:

Gráfico 1: Produção científica por Estado do Brasil



Fonte: Autora

Analisando o gráfico 1 constata-se que a região nordeste representada pelo Estado do Maranhão apresentou notável produção científica acerca da formação de professores para a educação inclusiva, ocupando o segundo lugar em número de produções, atrás do Estado de São Paulo, na região sudeste do país. No que se refere à formação de professores no Maranhão, orientações e diretrizes, Carvalho e Moraes (2015) ressaltam que o estado é o segundo da região nordeste em extensão territorial e possui indicadores sociais que o situam como um dos últimos no ranking nacional. A Educação Especial maranhense data do final da década de 1960 e São Luís, a capital do estado, iniciou os trabalhos em Educação Especial em 1993, no contexto da política nacional de “Educação para Todos”.

Portanto, para um estado que concentra a maior parte de suas matrículas nas escolas municipais (características dos estados da região Nordeste) desde a década de 1970, em função, dentre outros fatores, dos convênios estabelecidos na época, é importante que as escolas dos municípios ofereçam serviços em Educação Especial. (CARVALHO; MORAES, 2015, p. 258).

Assim, desde a década de 1980 o estado do Maranhão vem oferecendo cursos específicos de Educação Especial em nível médio, posteriormente oportunizando a formação de professores por meio de cursos de especialização *latu sensu*, presencial e à distância. O Conselho Estadual de Educação do Maranhão aprovou a Resolução Nº 177/1997 (MARANHÃO, 1997), que estabelece as normas para a Educação Especial; a Resolução Nº 291/2002 após a Resolução Nº 02/2001 (BRASIL, 2001). Neste sentido, a formação de professores segue os encaminhamentos da legislação nacional que prevê professores capacitados e especializados. (CARVALHO; MORAES, 2015).

O Plano Estadual de Educação do Maranhão estabelece na Meta 4, referente à garantia do atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial, 27 estratégias, dentre as quais, três referem-se à formação de professores, inicial e continuada, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ou Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Ressalta-se que a Rede Estadual de Ensino mantém instituições que realizam trabalhos de suporte aos alunos público-alvo da Educação Especial com “atividades de formação, avaliação diagnóstica, acompanhamento técnico-pedagógico, apoio didático-pedagógico, intérpretes e instrutores de Libras, além de oficinas pedagógicas e orientações e encaminhamento profissional”. (CARVALHO; MORAES, 2015, p. 260).

É imprescindível a necessidade de discussões acadêmicas que considerem os inúmeros desafios advindos com a PNEEPEI a partir do ano de 2008, pois, conforme Carvalho e Moraes (2015) estabeleceu-se uma outra concepção de sala de aula, incluindo, nesse espaço,

o aluno com deficiência, o que interfere na ação docente, demandando formação contínua que possibilite ao professor trabalhar com essa nova configuração pedagógica. Sendo assim, identifica-se a preocupação de pesquisadores maranhenses acerca da temática estudada nessa tese.

Ademais, a partir da leitura dos artigos selecionados foi elaborada a Tabela 2 com sistematização do autor, ano, local, título, objetivo, metodologia e resultados.

Tabela 2: Sistematização dos estudos sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

Autor/Ano/ Local	Título	Objetivo	Procedimentos Metodológicos	Resultados
Marcia Denise Pletsch 2009 Paraná	A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas	levantar alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.	Estudo documental com base em três referências: a legislação nacional e as diretrizes políticas específicas do Ministério da Educação (MEC)	Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.
José Leon Crochík; Ricardo Casco; Mariane Ceron; Fabiana Olivieri Catanzaro 2009 São Paulo	Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva	1) verificar atitudes de alunos de um curso de pedagogia em relação à educação inclusiva; 2) examinar as possíveis relações das atitudes acerca da educação inclusiva com a ideologia da racionalidade tecnológica, com a	Fizeram parte deste estudo 188 estudantes de um curso de pedagogia da cidade de São Paulo; 145 cursavam o primeiro ano, 26 cursavam o segundo ano e 17 o terceiro ano. Foram comparados os resultados dos alunos nas diversas escalas, que serão descritas a seguir, considerando o ano letivo em que se encontravam, pela análise de variância.	Os alunos desta amostra tenderam a ser mais favoráveis do que desfavoráveis à educação inclusiva, e foi possível verificar que o preconceito, a adesão à ideologia da racionalidade tecnológica e, implicitamente, ao fascismo, são variáveis que se relacionam às atitudes acerca

		manifestação de preconceito e com a escala F.		desse tipo de educação.
Michele Xavier dos Reis; Daniela Aparecida Eufrásio; Fernanda Vilhena Mafra Bazon 2010 Minas Gerais	A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual	analisar a formação de professores universitários formados em Ciências Biológicas/licenciatura para o atendimento de pessoas com deficiência visual no sistema universitário.	Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa, buscando averiguar a formação e a experiência docente dos sujeitos com alunos com deficiência visual.	Os resultados evidenciaram que ainda são grandes as dificuldades encontradas no processo de inclusão, tanto devido a lacunas na formação docente quanto devido à postura adotada pelo professor em sala de aula.
Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; Sandra Freitas de Sousa 2011 Paraná	Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma escola estadual de Belo Horizonte	Investigar a capacitação de docentes para essa modalidade de educação e avaliar o processo de inclusão dos mencionados alunos, em uma escola estadual de BH.	Pesquisa “Quali-Quantitativa”, na qual se aplicou um questionário que desenhava o perfil de 25 professoras da escola. Em termos qualitativos, foram entrevistadas 10 docentes, a diretora da escola e a gerente da Diretoria de Educação Especial (DEEP).	Todas as professoras eram favoráveis à Educação Inclusiva; nenhuma delas tinha capacitação para trabalhar com essa educação e, apenas duas conheciam um pouco da legislação sobre a Educação Inclusiva; todas afirmaram tanto ter dificuldade de lidar com os referidos alunos quanto ser significativa a evasão escolar dos mesmos.
Maiara Lustosa Oliveira; Adriana Maria Antunes; Thiago Lopes Rocha; Simone Maria Teixeira 2011	Educação Inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores	Analisar as opiniões e expectativas de graduandos dos cursos de Física, Química e Biologia (licenciatura), no que diz respeito ao preparo que os futuros	Estudo de cunho descritivo e exploratório, realizado por meio de análise e interpretação qualitativa e quantitativa de dados obtidos a partir da aplicação de um questionário sobre a temática abordada.	Os professores em formação inicial não estão preparados para lidar com um aluno que se tornará cada vez mais evidente e presente nas salas de aula convencionais do ensino regular.

Minas Gerais		educadores vêm recebendo nas universidades federais para lidar com alunos portadores de NEE's, além de discutir propostas de inserção de disciplinas que visem à socialização da educação inclusiva nos currículos das licenciaturas.		
Rosalba Maria Cardoso Garcia; Maria Helena Michels 2011 São Paulo	A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED	Aborda a política nacional de Educação Especial, discutindo os principais referentes orientadores e normativos no período 1991-2011.	Detemo-nos na análise de vinte e nove trabalhos que tiveram como foco central a política educacional. Para efeito da análise, organizamos a produção em oito categorias: implementação, acesso e permanência, formação de professores, currículo, perspectiva inclusiva, estado e educação profissional.	O balanço de produção revelou a importância das pesquisas desenvolvidas no país e socializadas no âmbito da GT 15 da ANPED para a compreensão das políticas de Educação Especial no Brasil no que se refere aos princípios e conceitos fundamentais, proposições e dinâmicas de implementação em redes estaduais e municipais de ensino.
Paulo Roberto de Jesus Silva 2012 Maranhão	Política de formação de professores e inclusão escolar	Analisar criticamente as relações entre a política materializada de Formação Continuada com a Inclusão Escolar dos alunos	O levantamento de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 22 gestores de 8 escolas do município.	Constatou-se que a Formação Continuada da Rede Municipal de São Luís no que se refere à inclusão escolar apresenta contradições expressas nos apontamentos tanto

		público-alvo da Educação Especial nas salas de aula do ensino regular entre os anos 2002 a 2010		para contribuição na emancipação docente, como para falta de confiança dos professores diante das tensões e desafios emanados do processo de inclusão; revela-se como formação humana, mas ainda poderá servir à legitimação da barbárie nas escolas; indícios de autonomia e de heteronomia, formação e de formatação.
Rosângela Machado 2013 São Paulo	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.	Analisar uma experiência do Atendimento Educacional Especializado-AEE na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, visando conhecer o que o AEE, como nova perspectiva e prática da Educação Especial, provocou de mudanças nas percepções e atuações dos gestores e professores das escolas municipais de Florianópolis.	Adotou-se uma metodologia baseada na pesquisa qualitativa por meio de grupos focais e observações nas escolas da rede. Os resultados foram analisados a partir dos referenciais teóricos que permitiram identificar as concepções que movimentam as percepções e as ações dos gestores e professores e a participação do AEE na mudança do contexto das escolas municipais.	Os resultados demonstraram que o AEE convive com fortes tendências de ensino frontalizado para turmas ditas homogêneas nas salas de aula comum. Segundo a autora, ainda que o AEE cumpra papel de fundamentada relevância na garantia do direito à educação, “concluiu-se que esse serviço da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é condição necessária, mas não suficiente para as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas das escolas da rede de ensino analisada”.
Maria Amelia Ingles;	Revisão sistemática acerca das	Analisar a produção científica na	Análise bibliográfica sobre o tema, do ano de 2008 até os dias	Os resultados indicaram um total de 2146 artigos, dos

<p>Samuel Antoszczyszyn; Silvia Iris Afonso Lopes Semkiv; Jaima Pinheiro de Oliveira. 2014 São Paulo</p>	<p>políticas de educação inclusiva para a formação de professores</p>	<p>área de políticas públicas, com foco para a formação de professores da educação básica que atuam em contextos inclusivos.</p>	<p>atuais, incluídos alguns estudos com datas anteriores, os quais julgamos imprescindíveis para a discussão. A busca foi realizada com critérios específicos, no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores, bem como o número de artigos analisados a partir de cada um destes descritores foram: Políticas de formação docente (cinco artigos); políticas da formação de professores (três artigos); Políticas de educação inclusiva (um artigo); Educação inclusiva (dois artigos); Formação docente (três artigos) e Legislação educacional (dois artigos).</p>	<p>quais foram selecionados, inicialmente pelos resumos, 140 artigos e, finalmente, tomados 16 para leitura e análise de conteúdo. Nessa análise observou-se a necessidade de disseminação desse tema perante a sociedade, com vistas a importância da atuação docente nessa busca de pressupostos para uma educação inclusiva.</p>
<p>Rosângela Gavioli Prieto; Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez e Roseli Kubo Gonzalez 2014 Porto Alegre/RS</p>	<p>Educação especial e inclusão escolar: tramadas de uma política em implantação .</p>	<p>Descrever e analisar a política de educação especial em curso no município, focalizando três dos sete projetos do Programa Incluir, criado em 2010.</p>	<p>Pesquisa-ação com profissionais de dois centros especializados de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal</p>	<p>A partir da análise realizada foi possível sistematizar a implementação da educação especial paulistana, resgatando uma trajetória educacional que permite aferir que o município assume a responsabilidade com a educação inclusiva, estabelecendo metas como: a garantia de formação especializada com</p>

				foco nas necessidades dos alunos, formação continuada dos professores, disponibilização de materiais de apoio ao docente. É preciso aprimorar medidas de acompanhamento das políticas.
Mirian Ávila de Lima e Dias; Simone Conceição Rosa; Patrícia Ferreira Andrade 2015 São Paulo	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	Identificar fatores considerados necessários para a implementação da educação inclusiva ligados aos professores e sua atuação.	Levantamento bibliográfico de textos acadêmicos sobre o tema; posteriormente, foram entrevistadas três professoras com experiência em educação inclusiva.	Indicam concepções de escola e de inclusão em que o desempenho individual do professor é visto como independente do clima social e das políticas de implementação da educação inclusiva.
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho; Lélia Cristina Silveira de Moraes 2015 Maranhão	A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações.	Discutir a formação de professores na perspectiva inclusiva, com foco na Educação Especial, analisando as propostas e ações desenvolvidas no contexto da política educacional maranhense; problematizar ainda, as repercussões da Educação Inclusiva para a formação de professores, destacando as contribuições do Programa de Pós-	Estudo baseado em pesquisa bibliográfica e documental	Constitui-se como imprescindível a necessidade de discussões acadêmicas que considerem os inúmeros desafios advindos com a PNEEPEI a partir do ano de 2008, pois, conforme Carvalho e Moraes (2015) estabeleceu-se uma outra concepção de sala de aula, incluindo, nesse espaço, o aluno com deficiência, o que interfere na ação docente, demandando formação contínua que possibilite ao professor trabalhar com essa nova configuração pedagógica.

		Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).		
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho; Andrea de Jesus Lemos Sousa 2015 Maranhão	Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Planos de Educação	Refletir sobre políticas educacionais, enfocando a formação de professores, destacando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientações internacionais, nacionais e suas repercussões no Maranhão e na cidade de São Luís, analisando os Planos de Educação – nacional, estadual e municipal.	Estudo baseado em pesquisa bibliográfica e documental	Os Planos de Educação, nacional, estadual e municipal, elencam estratégias que contemplam a formação inicial e continuada de professores para atender alunos público-alvo da Educação Especial como: apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de inclusão; formação inicial com referenciais teóricos, teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; formação continuada, por meio de parcerias com instituições conveniadas com o poder público para a ampliação da oferta; realização de concursos e criação das categorias profissionais como estratégia para

				atender a necessidade da demanda profissional;
Wilma Cristina Bernardo Fahd 2015 Maranhão	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEE SP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski.	Analisar as contribuições da defectologia de Vygotski para apreciação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mais especificamente, quanto à efetivação do Atendimento Educacional Especializado-AEE proposto pela política no município de Paço do Lumiar/Maranhão.	Pesquisa qualitativa hermenêutica, a coleta de dados foi por meio de questionários, a partir dos quais procedeu-se à análise de conteúdo.	Os resultados evidenciaram que o modelo médico ainda exerce uma forte influência na concretização dos serviços ofertados, coexistindo a concepção da integração com a da inclusão na efetivação do AEE no município. Concluiu-se que a permanência da influência do modelo médico e da ideologia do paradigma da integração, igualmente, confirmou-se no decorrer do estudo, no levantamento documental das normativas municipais para a Educação Especial e na observação da realidade investigada, nas quais a pesquisadora pôde conferir a recomendação e o funcionamento de “classes especiais” implementadas para o atendimento de deficiências específicas.
Ramon Luis de Santana Alcantara 2015 Maranhão	Formação para a diversidade? Desafios para a formação de professores	Problematiza em sua tese “Formação para a diversidade? Desafios da formação de	A metodologia adotada partir de uma pesquisa-ação, como proposta por Boaventura Santos, através da observação etnográfica, análise	Os resultados apontaram que o Estado assume uma postura ambígua quando se trata de defender um projeto nacional e

	em Grajaú-MA	professores em Grajaú/MA” os desafios da Universidade Federal do Maranhão-UFMA na formação considerando o cenário local de Grajaú e os discursos acerca da “educação para a diversidade” produzidos pelo Estado.	documental e ministração de uma disciplina curricular com duas turmas de licenciaturas no campus da UFMA em Grajaú, cuja coleta de dados priorizou entrevistas semiestruturadas.	compreender a pluralidade cultural do país. As políticas educacionais são marcadas por uma ausência ou por um disciplinamento da diversidade, ou mesmo silenciamento, como aferido nas matrizes curriculares dos cursos da UFMA em Grajaú.
Lídia Mara Fernandes Lopes Tavares; Larissa Medeiros Marinho dos Santos; Maria Nivalda Carvalho Freitas 2016 São Paulo	A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente	Investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental.	Pesquisa qualitativa, inserida no campo da educação inclusiva, baseada no referencial teórico do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Foram entrevistados 52 professores, sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras de apoio e 10 professores de Educação Física, em nove escolas, sendo quatro municipais e cinco estaduais. Utilizou-se a entrevista semiestruturada e a análise dos dados por meio da análise de conteúdo de Bardin.	A inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares ainda tem muito a avançar, especialmente no que tange à formação de professores. Propõem currículos de formação docente com disciplinas específicas, mas com abordagem transversal; sugerem que os cursos de formação de professores ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas crianças. A pesquisa demonstrou que o Brasil, de fato, apresenta avanços significativos, mas ainda tem um longo caminho a percorrer visando oportunizar

				às crianças com deficiência uma inclusão efetiva.
Diana Villac Oliva 2016 São Paulo	Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva	Discutir as raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva.	A teoria crítica da sociedade e a psicanálise são a base de sustentação deste artigo, de natureza eminentemente teórica.	Estudos mostram que o sujeito com personalidade predisposta ao preconceito é indiferenciado; ele projeta no outro conteúdo que não admite como seus ou segue modelos externos que assumem seu ideal de ego.
Simoni Timm Hermes 2017 Santa Maria/RS	Educação especial & educação inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea	Analisar como as professoras constituem a docência no lugar de verdade da inclusão escolar, especialmente, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo em uma Escola Estadual em Santa Maria, Rio Grande do Sul através de entrevistas semiestruturadas com doze professoras de Educação Especial e quatro professoras das classes comuns.	Os resultados apontaram para a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva em que a docência inclusiva emerge como esse conjunto de professoras que se mobilizam em prol da inclusão escolar. Aferindo que, historicamente, a moralização, psicologização e democratização presentes nos modos de tornar-se professora nas práticas escolares, constituem-se como condições de possibilidade da docência inclusiva.
Lílian Freire Noronha 2017 Manaus/AM	Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva	Analisar a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio do Instituto Federal do Amazonas-	Fundamentando-se em autores como Sasaki (2009), Mantoan (2010), Fernandes (2011), Carneiro (2015) e Carvalho (2017) realizou pesquisa documental, bibliográfica e de	Os resultados apontaram que o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais-NAPNE desenvolve variadas atividades e projetos

	da educação inclusiva	IFAM para o processo de ensino do alunado da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	campo por meio de questionários a professores que atuam no ensino médio do IFAM.	relacionados à Educação Especial, mas com pouca participação de alunos e professores da Instituição. Noronha (2017) apresenta que 92% dos sujeitos da pesquisa não realizaram nenhuma formação continuada, relacionada à Educação Especial, nos últimos três anos. 53,1% desses sujeitos leram ou ouviram falar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A autora conclui pela necessidade de uma reformulação da estrutura de formação continuada, referente à Educação Especial, para os professores do IFAM e que a pesquisa desenvolvida contribuiu para as discussões sobre essa temática nos ambientes acadêmicos
Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz; Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro 2019 São Paulo	Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus	Analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, à luz da Política Nacional de Educação	A pesquisa é de caráter qualitativa e descritiva, em que, inicialmente, se fez levantamento documental de âmbito federal e municipal e suas regulamentações. Os participantes da pesquisa foram 13 gestores. O instrumento utilizado na entrevista foi um questionário	Os resultados evidenciaram que a estrutura educacional da Secretaria Municipal de Educação, embora tenha alguns avanços, precisa de melhorias para que possa atender à legislação vigente, principalmente no

		Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	semiestruturado produzido no <i>Software Sphinx</i> Lexica.	que tange à formação de professores para atuar no AEE. No que se refere à gestão nas escolas, evidenciou-se que os gestores desconhecem a proposta do AEE.
Fernanda Aparecida Augusto 2019 Presidente Prudente/SP	Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I	Analisar quais são as abordagens reflexivas e as concepções dos professores da classe comum do ensino regular quanto à proposta da PNEEPEI no que se refere à formação continuada destes.	Pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica que contemplou produções científicas nos últimos 10 anos, pesquisa documental com base nos marcos legais de 1961 até os mais atuais, dentre os quais a PNEEPEI do ano de 2008. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores da classe comum do ensino regular em duas escolas públicas municipais no interior de São Paulo.	Os resultados demonstram que há carência de uma formação generalista, ao nível que se pretende para professores da sala regular de ensino, mas que, ao mesmo tempo, instrumentalize e permita a esse professor ter a sensibilidade, senso e capacitação para desenvolver estratégias de ensino que possam estimular o desenvolvimento do potencial de cada aluno, levando-se em conta as especificidades de cada um.
Alessandra Belfort Barros 2019 Maranhão	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI: uma análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)	Analisar a PNEEPEI e sua implementação em SL/MA no período entre 2008 e 2015.	A metodologia adotada baseou-se no materialismo histórico-dialético por meio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos de pesquisa da Secretaria de Educação Especial e o grupo focal com quatro professores do ensino comum. A	Os resultados da pesquisa revelaram que a formação continuada na rede pública de São Luís/MA tem sido efetivada em relação aos professores do AEE, mas apresenta descontinuidade na formação de professores do ensino comum, o que compromete a política de inclusão na rede de ensino.

			análise dos dados baseou-se na metodologia de análise de conteúdo, mediante três eixos temáticos: Acesso/Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado e Formação de Professores.	Essa articulação entre professores do ensino comum e do AEE ainda caminha a passos lentos nas escolas públicas da rede municipal de educação de São Luís/MA, visto que a maioria dos sujeitos, principalmente os professores do ensino regular não tiveram, em suas formações iniciais, conhecimentos específicos da área de Educação Especial.
Carolina Bauchspiess; Regina Lucia Sucupira Pedroza 2020 São Paulo	Psicologia e políticas educacionais: estado do conhecimento nas pós-graduações do Distrito Federal (2006-2014)	Fazer uma análise do estado do conhecimento da produção das pós-graduações em Psicologia do Distrito Federal, entre 2006 e 2014, sobre políticas educacionais.	As teses e dissertações desses programas foram levantadas nos repositórios digitais dessas universidades. Foram selecionadas aquelas que se referiam a políticas educacionais, totalizando 51 estudos. Estes foram classificados em categorias: educação inclusiva; projetos político-pedagógicos e gestão; formação, inserção e atuação do psicólogo escolar e equipe psicopedagógica; formação de professores; organização do sistema de ensino; educação do campo; e políticas intersetoriais.	Evidenciou-se uma diversificação e consolidação do tema das políticas educacionais ao longo desse período, bem como, o papel da pós-graduação de problematizar a questão, a fim de promover a democratização da educação.
Jonas da Silva Melo; Edvonete Sousa de Alencar	A formação do pedagogo em uma perspectiva	Analisar os documentos normativos que regem a Educação e a	A análise de conteúdo a que esses documentos foram submetidos se fundamenta na Teoria	Por meio do estudo deleuziano, foi possível identificar um movimento de fortalecimento das

2020 Minas Gerais	inclusiva: análise documental	formação do profissional habilitado a atender as singularidades das pessoas que enfrentam as maiores dificuldades de aprendizagem: o pedagogo.	Crítica de Adorno e na Filosofia da Diferença de Deleuze.	práticas inclusivas conforme os documentos assumiam um caráter micropolítico.
Cristina Miyuki Hashizume; Maria Dolores Fortes Alves 2022 São Paulo	Políticas Afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos	Refletir sobre as intersecções entre direitos, inclusão escolar e ações afirmativas, inserindo o debate da inclusão escolar num âmbito mais amplo, de inclusão social e direitos, e especificament e	Estudo bibliográfico	Discutimos a importância do posicionamento do professor, mobilizando seus estudantes para agir como protagonistas de direitos, no que se refere à inclusão escolar. O desafio de se construir com os estudantes uma subjetividade inclusiva, afirmativa, qualificada e protagonista

Fonte: Autora

Os resultados, embora de maneira preliminar, demonstraram que as análises de políticas públicas de formação de professores para a educação inclusiva têm se tornado cada vez mais crescente, sendo bastante referenciadas nas discussões e pesquisas científicas. Ao questionar “o que revelam os estudos sobre a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?”, após leitura dos trabalhos selecionados na primeira fase, pode-se identificar as seguintes conclusões: reconhecimento da educação como um direito humano; avanço de políticas públicas para a formação de professores nas últimas décadas; oportunidades de formação continuada de professores nas escolas analisadas, mas contraditoriamente não se observou o avanço na efetividade da inclusão, diante disso, alguns trabalhos como os de Tavares, Santos, Freitas (2016) apontam como proposta a necessidade de uma formação pedagógica e não apenas instrumental; no entanto, concluem propondo que os cursos de formação devem oferecer mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência por meio de estágios e vivências. Noronha (2017) e Augusto (2019) também

propõem a reformulação da estrutura de formação continuada de professores, considerando que essas não têm apresentado os resultados esperados no âmbito da efetividade da educação inclusiva, portanto não se trata da ausência de formação, mas da urgência de uma reforma ou reconceptualização dessas formações oportunizadas aos professores.

Para tanto, ambos os trabalhos sinalizam para a sensibilização docente por meio de uma formação continuada que possibilite a reflexão dos professores, utilizando como meio tanto uma formação generalista quanto instrumental para o desenvolvimento de estratégias de ensino. Assim, identifica-se nos trabalhos selecionados a ênfase em uma formação didático-pedagógica para o domínio das formas de ensinar. Nesse aspecto, Saviani (2009) discute que na história da formação docente brasileira sempre estiveram presentes dois modelos de formação, modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Sendo adequada a articulação de ambos os modelos na formação de professores.

A partir da leitura e análise dos trabalhos selecionados constatou-se as seguintes categorias teóricas: formação continuada, sensibilização, prática pedagógica, direito humano, políticas públicas, barreiras atitudinais e preconceito. Em relação à metodologia, observou-se a predominância da abordagem qualitativa e instrumentos que favorecem a identificação das vozes dos professores participantes. É relevante mencionar que os trabalhos selecionados demonstraram que a formação de professores é indispensável para a efetividade da educação inclusiva. Sendo prioridade nas políticas públicas da área da educação. No entanto, por meio de uma leitura mais detalhada e minuciosa pode-se aferir a necessidade de aprofundamento teórico sobre a categoria humanização do trabalho docente, autonomia, reflexão, ação crítica dos professores e coletividades. Pois, os resultados demonstraram que uma das dificuldades dos professores durante o processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial é a sensibilização dos próprios professores, pois conforme Barros (2019) afirmou, barreiras atitudinais são fortes entre os participantes da pesquisa, sendo mais cômodo dizer que não sabem trabalhar do que buscar meios para a inclusão e aceitação do outro.

Portanto, a primeira fase do estado da questão possibilitou uma revisão das categorias teóricas do objeto de estudo, sendo possível perceber a necessidade de aprofundamento em questões problematizadoras como o dilema dos dois modelos de formação de professores apresentados na análise de Saviani (2009): modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático; a importância do desenvolvimento da autonomia, reflexão e ação crítica dos professores por meio processos formativos coletivos para o fortalecimento da identidade docente.

Sendo assim, pode confirmar que o estudo de estado da questão realizado nesta seção por meio do levantamento bibliográfico das publicações científicas no banco de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Maranhão (TEDE/UFMA) permitiu aprofundar o debate sobre a formação de professores para a educação inclusiva, destacando alguns aspectos importantes, resultados e discussões dos dados que serviram de norte ao desenvolvimento da presente pesquisa de tese de doutorado.

O levantamento bibliográfico deve constituir uma das primeiras etapas a serem seguidas pelos pesquisadores interessados em aprofundar estudos em um determinado campo do conhecimento, pois conforme Pizzani; Bello e Hayashi (2010) afirmam, esse tipo de estudo permite “conhecer, avaliar e questionar problemas que eventualmente possam surgir sobre diversas questões, além de identificar as lacunas, as perspectivas e as tendências nas áreas do conhecimento”, oportunizando aos pesquisadores registrar como se encontra o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance.

Todo início de percurso tem anseios, incertezas e múltiplas opções de desvios de rotas até que se chegue a um projeto de caminhada sólido e consistente. Assim, embora a gênese do problema de estudo da tese tenha ocorrido durante a pesquisa de mestrado e revisão de literatura para a elaboração do projeto de pesquisa de tese, em que a categoria formação de professores foi predominante como desafio à efetividade da educação inclusiva, a consolidação do presente objeto de estudo foi favorecida também com este levantamento bibliográfico seletivo e mais sistematizado, durante a qual foi possível identificar o atual estado do conhecimento em que se encontram as pesquisas na área da educação inclusiva e formação de professores.

Considerando o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas salas regulares, há também que se lidar com os desafios inerentes à essa inclusão, ou seja, o estranhamento, a resistência, o estigma, o preconceito, o desconhecimento, constituem como barreiras. (WUO; IVANOVICH, 2016). Adorno (1995, p. 121) afirma que “nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação”. Por isso, a consolidação de uma prática docente humana e inclusiva pressupõe a elucidação das mazelas sociais a fim de se estabelecer mecanismos lúcidos e eficazes de superação.

Assim como observou-se na primeira fase dessa pesquisa de estado da questão, percebe-se na segunda fase, uma predominância de pesquisas qualitativas com fundamentação teórica crítica, com ênfase na coleta de dados que priorizam a voz dos participantes. Os dados

apresentados nos estudos indicam como categoria quase predominante a inadequada formação de professores, nesse sentido alguns trabalhos apresentam a necessidade de posturas mais ativas dos docentes quanto à luta pela efetividade da inclusão; a superação de preconceitos, assim como a urgência na ressignificação de posturas sociais que limitam à atuação do professor ao desempenho meramente individual descaracterizando a atividade docente como trabalho coletivo.

A partir da leitura dos artigos selecionados e análise dos resultados, verificou-se a oportunidade de tecer caminhos inovadores no desenvolvimento da tese, sem desconsiderar os caminhos já trilhados pelos pesquisadores da área no contexto histórico analisado nesse estudo. Cientes de que é essencial que haja um certo ineditismo na tese, ou seja, proposição de soluções inovadoras, bem como novas provocações, novas perspectivas que conduzam a formulações de ideais efetivos não formulados por pesquisas anteriores ou ainda não consolidadas, foi possível revisar a questão central do estudo proposto e trazer alguns argumentos e confronto crítico: quais os desafios da formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva? E qual a articulação entre os resultados das pesquisas e as possíveis possibilidades de superação dos desafios elencados para a formação de professores no contexto da inclusão? Sendo possível pensar na tese de que a tão sonhada educação inclusiva só será possível por meio de uma formação de professores que articule o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) promovendo uma atuação docente crítica, consciente e emancipatória que possibilite mudanças paradigmáticas na educação especial, pilar fundamental para a efetivação de escolas inclusivas.

Essas são questões importantes e norteadoras da reflexão na construção e consolidação do objeto de estudo da tese, pois há urgência na sistematização de ideias e provocações, que não sejam apenas utopias ou discursos distantes da realidade dos professores em sala de aula. Após mais de uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (2008) é imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que sejam, de fato, condutoras da sociedade para o pensar, o agir e o se posicionar de maneira crítica e emancipadora, conforme proposto por Adorno (1995).

Considerando os desafios atuais no contexto de uma sociedade capitalista que exalta a formação unilateral para o mercado de trabalho, é imprescindível a formulação de questões que conduzam os professores a uma posição crítica e emancipadora frente aos desafios inerentes à educação inclusiva. É imprescindível o resgate de uma formação humana teórica para a consolidação de práticas inclusivas.

3 EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL

Nesta seção são enfatizadas as trilhas da inclusão, desde a educação como direito social, apresentando uma revisão literária sobre a democratização do acesso à educação pública no cenário de luta que possibilitou as reivindicações sociais pelo direito à inclusão e análise dos desafios da educação na modernidade, perpassando pelas contribuições da pansofia de Comênio para a defesa do direito à educação para todos. Além disso, apresentam-se os aspectos políticos do processo de implantação da PNEEPEI, destacando as contradições da reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 que embasa as decisões políticas posteriores até chegar à PNEEPEI, contextualizando esse processo com a análise das políticas educacionais na América Latina no contexto neoliberal da globalização; e, por fim, apresenta-se a formação de professores no Maranhão, enfatizando as orientações e diretrizes para o estado, para isso se tece uma análise macro das ações gestadas em âmbito nacional até o estadual, lócus específico do presente estudo.

3.1 Democratização do acesso à escola pública

Esta seção visa abordar a institucionalidade da educação como direito social, a partir do redimensionamento do papel da educação, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade brasileira no contexto de reestruturação e modernização do país. Fundamenta-se, especialmente, em estudos desenvolvidos por Carvalho e Moraes (2015), pesquisadoras da área da Educação Inclusiva; Anísio Teixeira (1999), inestimável expoente da democratização da escola pública; Santos (2019), cujos estudos se pautam na defesa da educação como direito social; Ferraz (2016), estudioso da temática sobre Estado e sociabilidade; Souza (2011), Pedro Demo (2000) e Fernández Enguita (2004), cujas abordagens no campo da educação na contemporaneidade subsidiaram as reflexões tecidas sobre os impactos das significativas mudanças que vem sofrendo a sociedade em tempos hodiernos, caracterizada como sociedade da informação ou do conhecimento.

Como afirma Carvalho e Moraes (2015) nessa conjuntura social e política, o direito à educação assume dimensões mais amplas, reafirmando-se como direito social e trazendo para o bojo das discussões a centralidade dos processos de inclusão de todos os cidadãos pelo reconhecimento das diferenças, a reconceptualização da escola como lócus da efetividade da dignidade humana, ultrapassando a mera lógica da escolarização para o trabalho, e a redefinição

de uma política de formação de professores que contemple, em suas bases, os princípios de democratização, participação e inclusão, visando à superação das desigualdades sociais e à garantia do direito à educação para todos, tal como proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Refletir sobre a Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008) pressupõe a consideração dos fundamentos sociológicos, políticos e históricos que avultaram os alicerces da inclusão como:

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, sem paginação).

Nesse sentido, a PNEEPEI consubstancia-se na sociedade contemporânea como instrumento legislativo para confrontar práticas discriminatórias ratificando o papel da escola na superação da lógica da exclusão. A política em questão foi elaborada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em 2008, a partir dos referenciais para a “construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.” (BRASIL, 2008, sem paginação).

Assim, essa política se insere no contexto histórico da Educação Especial brasileira como um marco na mudança paradigmática da integração² à inclusão³, acompanhando os avanços das lutas empreendidas pela sociedade civil visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Analisando os marcos históricos e normativos a PNEEPEI pontua que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os

² O uso do vocábulo ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais. A partir do conceito de integração, o aluno com deficiência deve se adaptar à escola. (MANTOAN, 2003).

³ Quanto à “inclusão”, esta questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e da educação regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. A partir do conceito de inclusão, a escola deve se adaptar ao aluno com deficiência. (MANTOAN, 2003).

sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, sem paginação).

Logo, depreende-se que a PNEEPEI se fundamenta no princípio constitucional da educação como direito social e no conceito de cidadania alicerçado no reconhecimento das diferenças e participação para identificar os mecanismos que perpetuam as hierarquias e operam na regulação das desigualdades visando criar alternativas para superá-las.

No entanto, há que se considerar o contexto em que a perspectiva inclusiva intenta se consolidar como paradigma para a Educação Especial, por meio da construção de sistemas educacionais inclusivos. Pois, a “crise contemporânea da educação” (ARENDDT, 2005) e as mudanças ocorridas nas instituições escolares nos últimos tempos (FERNANDÉZ ENGUITA, 2004) expressam as tessituras que conferem visibilidade às relações sociais conflitantes que compõem a organização escolar na arena de disputa pela garantia de uma escola democrática e de qualidade para todos os cidadãos.

A defesa de uma escola pública, universal, laica, gratuita e de qualidade foi preconizada por Anísio Teixeira (1999) há mais de 50 anos. No entanto, a atualidade de suas propostas se expressa nos diversos aspectos da política educacional como a organização do sistema público de ensino, a gestão da educação pública, papel e deveres do Estado em relação à educação, acesso e permanência na educação pública, formação e aperfeiçoamento do magistério. Teixeira (1999) fez uma análise dos múltiplos problemas do ensino, produziu reflexões e definiu posições, além de construir e propor modelos de organização do sistema educacional brasileiro dos anos 20 aos 60.

Compreender a constituição da História, fatos ou acontecimentos ocorridos no passado do país, suas nuances políticas, sociais e econômicas, é imprescindível para a compreensão crítica da situação educacional brasileira em tempos hodiernos, em especial no que se refere às demandas sociais e políticas no contexto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Por isso, o debate que se propõe com esse estudo pretende analisar o processo de evolução e democratização da escola pública sob o alicerce de fortes lutas empreendidas pela sociedade civil desde a década de 50, culminando na conquista do princípio constitucional da educação como direito social básico instituído no marco normativo educacional da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

O debate educacional acadêmico converge para o reconhecimento de que o auge do princípio constitucional da educação como direito social reside na evolução e democratização

do acesso de todos os cidadãos à educação escolar, tendo seu apogeu avultado a partir da década de 1990 em que novas demandas impõem-se à educação brasileira, dentre as quais, a defesa da universalização da educação básica, corroborando de maneira significativa para os fundamentos das reivindicações pelo direito à educação inclusiva com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, no ano de 1994, em Salamanca.

As aferições realizadas neste estudo não ocorrem de forma despolitizada, mas a partir do contexto neoliberal em que o país está inserido desde os primórdios da educação brasileira, denunciando o dualismo do sistema educacional característico da sociedade de classes; e inquirindo os desafios da educação na modernidade. Desafios estes que se apresentam na contemporaneidade como cerceamentos de práticas de fato inclusivas, pois a educação nunca teve tanta importância como nos dias atuais, assim é necessário compreender o peso decisivamente maior que adquirem hoje a educação, em especial, para os grupos minoritários. Diante disso, assume-se o grande desafio de garantir a educação às pessoas que possuem deficiência num contexto capitalista de negação de direitos básicos, dentre os quais, o da educação, fortalecendo a luta pelo reconhecimento da educação como direito social básico.

Teixeira (1999) faz uma breve retrospectiva histórica para demonstrar como os princípios da Convenção Revolucionária Francesa impulsionaram um novo estágio da humanidade. Pensava-se em uma sociedade moderna e democrática, em que "privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o homem pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social". (TEIXEIRA, 1999, p. 40).

De fato, na escola antiga da Idade Média prevalecia o dualismo grego entre o conhecimento racional e o conhecimento empírico. "A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento empírico. Uma não conhecia a outra." (TEIXEIRA, 1999, p. 42). A escola preparava os escolásticos, homens intelectuais, eruditos, enquanto que a oficina preparava os oficiais, alfaiates, sapateiros, para os diversos ofícios e ocupações.

Com o surgimento da Ciência Experimental houve a aproximação do conhecimento racional e o conhecimento empírico originando o conhecimento experimental. O homem do conhecimento racional passa a utilizar os meios e processos do homem do conhecimento empírico. É o encontro do intelecto e da oficina. (TEIXEIRA, 1999).

A partir dessa unificação, a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de escolásticos e intelectuais, mas deveria constituir-se em "agência

de educação de trabalhadores comuns, trabalhadores qualificados, trabalhadores especializados em técnicas laborais, trabalhadores da ciência para o ensino, pesquisa e tecnologia." (TEIXEIRA, 1999, p. 45). Em todas as modalidades, do primário ao universitário, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação e não somente pela palavra e pela exposição. No entanto, Teixeira (1999) afirma que o dualismo tão enraizado no país impediu o florescimento da escola comum. Dualismo que separa uma educação para a elite e outra educação para o povo. Essa característica histórica das escolas brasileiras tem legitimado a exclusão nas políticas e práticas educacionais reprodutoras dos privilégios de classe, conforme declara a PNEEPEI, a escola continua excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores estabelecidos. Diante dessa injusta realidade, não há como silenciar as vozes dos menos favorecidos. "É necessário investir desigualmente entre desiguais, ampliando as possibilidades dos mais vulneráveis superarem os condicionantes históricos que os fizeram vulneráveis". (SANTOS, 2019, p. 4).

A escola brasileira é identificada tradicionalmente pelo caráter seletivo e dualista, ou seja, preparar alguns privilegiados para o gozo de vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho coletivo. O dualismo escolar francês caracterizado pela divisão da escola entre sistema de educação popular e sistema de educação de elite também representou o dualismo escolar brasileiro, em que a escola primária, a escola complementar, as escolas normais e as escolas profissionais constituíam o sistema popular de educação; o ginásio e a academia, o sistema de educação para a elite. Esse dualismo impediu o florescimento da escola pública comum. (TEIXEIRA, 1999). Sendo assim, falar dos principais acontecimentos na historiografia da educação brasileira referentes ao direito à educação de todos, inclusive das pessoas que possuem deficiência, é falar de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão escolar. Analisar o direito à educação da pessoa que possui deficiência significa analisar esse direito no paradoxo da exclusão (CAIADO, 2003).

A sociedade brasileira é uma sociedade de classes, as escolas refletiram esse dualismo social entre os favorecidos e os desfavorecidos. O currículo, mesmo na escola pública era um currículo com programa para privilegiados. Esse dualismo do sistema educacional brasileiro que reservava o ginásio e a academia para a elite e a escola primária, complementar, escolas normais e profissionais para o povo entra em crise com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro, que passa a reivindicar a conquista dessa educação decorativa, antes destinada à elite.

A educação em geral, assim como a educação especial, está intimamente relacionada com o modo de organização e reprodução da sociedade. Por esse motivo, a historicidade da educação no mundo, e particularmente no Brasil, revela que a forma como são percebidas e educadas as pessoas, dentre as quais as que possuem deficiência, variou ao longo dos anos, estando intimamente relacionada com o contexto político, cultural e histórico de cada época. (BORGES, 2016).

Nas décadas de 1920 e 1930 começou a amadurecer a consciência política e democrática do povo brasileiro. Começa-se a reivindicar o voto secreto e livre e com isso proclama-se a necessidade de instrução em massa. A ideia de estender a educação a todos começou a desenvolver-se, mas Teixeira (1999) demonstra por meio de um breve resgate histórico da educação no Brasil, as consequências nefastas da expansão sem qualidade experimentada pelo país, pois houve a expansão do sistema com o aumento do número de escolas, mas não com seriedade e eficiência, houve a democratização do ensino, mas oferecendo ao maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo. A PNEEPEI corrobora com esse fato ao afirmar que a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando há a universalização do acesso, mas continuam excluindo os indivíduos considerados fora dos padrões. Teixeira (1999) defende que a escola primária tem de ser a mais importante escola do Brasil.

No entanto, o referido autor aponta que a chamada "expansão educacional" conquistada desde os anos 1930, com o processo de industrialização que exigia a escolarização da nação, nada mais foi do que a generalização para todos da educação da elite. Partindo dessas considerações preliminares, Teixeira (1999) faz uma análise da realidade educacional brasileira demonstrando que os principais problemas decorrentes dessa 'expansão educacional' podem ser percebidos nos baixos salários dos professores, redução de horários de aulas, facilitação de estudos e da obtenção de diplomas, ignorância generalizada e perversões do processo educativo, clima de conservadorismo. O autor afirma que é indispensável analisar e definir a situação para achar um caminho para as dificuldades dos educadores.

Diante dessa realidade Teixeira (1999) sugere como alternativas o restabelecimento do verdadeiro conceito de educação como processo de cultivo e amadurecimento individual, crescimento orgânico e humano governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas. Corroborando com esse pensamento, Santos (2019) afirma que a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a educação foi instituída como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos, no entanto:

O que se constata é que o ambiente escolar ainda se constitui como lugar da escolarização baseada na lógica do trabalho e do ideal de abundância do consumo como sinônimo de felicidade. Propõe-se, a partir do exposto, que a escola protetiva atue a partir de uma dinâmica distributiva de saberes transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e meritocracia em intervenção estatal pela educação equitativa, com justiça social. (SANTOS, 2019, p. 1).

A partir desse quadro de análise da situação das escolas brasileiras, Teixeira (1999) defende uma escola comum ou pública que importa exatamente em sobrepor-se ao conceito de classe e prover uma educação destinada a todos os indivíduos, sem a intenção ou o propósito de prepará-los para quaisquer das classes existentes.

Argumenta a favor de uma escola comum pública, obrigatória, gratuita e universal para todos. Propõe a necessidade de uma nova política educacional, pois o dever do governo é o de oferecer escola primária com formação profissional indispensável ao trabalho comum, portanto, não pode constituir-se como simples escola de acesso, preparatória para estudos ulteriores, nem escola em tempo parcial, de letras ou de iniciação intelectual. Mas uma escola primária em tempo integral, cuja finalidade é ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar em uma sociedade democrática.

O projeto educacional defendido por Anísio Teixeira (1999) justifica-se conforme o autor em que não se pode conseguir uma formação elementar em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos, mas somente por meio do tempo integral enriquecido com programas de atividades práticas com amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte.

Diante dessa perspectiva, Teixeira (1999) defende a escola em tempo integral, articulada com a comunidade por meio da defesa de uma política de municipalização inserida no movimento de descentralização. Para o autor, a escola fundamental de educação comum do brasileiro deveria ser integral, nacional, mas descentralizada, ou seja, não imposta pelos centros com programas determinados por autoridades remotas e distantes, estranhos ao meio local, mas a administração e programa deve ser de responsabilidade local, assistida e aconselhada tecnicamente pelos quadros estaduais e federais.

Pois, a garantia à educação como direito social básico está além de sua efetividade normativa, considerando tanto os aspectos que envolvem a garantia do referido direito no que concerne à oferta, quanto na qualidade do papel social e cultural intrínseco à sua disseminação, incorporando a “efetividade da dignidade humana como seu principal fundamento”. (SANTOS,

2019, p. 3). Nessa linha de raciocínio, “parte-se da tese de que a educação, como direito social de oferta obrigatória – e muito recentemente considerada como direito universal – constitui elemento componente de um projeto político de coletividade, mais do que o atendimento de interesses individuais”. (SANTOS, 2019, p. 3). Ou seja:

Embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 697).

Ao abordar sobre a educação como dever do Estado, Zander e Tavares (2016) explicitam que a educação, como atividade humana, não diz respeito apenas a cada indivíduo, mas é uma questão social, por ser social, é uma questão pública. O Estado possui a responsabilidade pela organização de sistemas públicos de ensino, como um dos mecanismos de formação de uma concepção moderna de mundo e de formação da unidade nacional. “Entretanto, aquilo que é proposto como natureza do Estado – zelar pelo bem comum em todos os aspectos que lhe dizem respeito – não se realiza de forma mecânica. Sua realização é histórica e marcada pelas contradições presentes no processo de construção social”. (ZANDER; TAVARES, 2016, p. 99).

A sociedade moderna, nos marcos do capitalismo, é uma sociedade desigual. Não vivemos numa sociedade na qual existem apenas diferenças. Vivemos numa sociedade marcada por desigualdades. Vivemos numa sociedade em que não há garantia de participação econômica, social, política e cultural para todos. A localização das políticas de atendimento aos direitos sociais no plano da sociedade é a definição dessas políticas no lócus da desigualdade – cada comunidade, grupo, entidade, etc – oferece o atendimento dentro das condições que possui, com maior ou menor grau de universalização e qualidade dependendo dos recursos disponíveis. O papel equalizador das desigualdades exercido pelo Estado tem sido uma conquista política dos setores populares. (ZANDER; TAVARES, 2016, p. 99).

Nesse sentido, que se propõe a problematização da qualidade da educação que se oferta nas escolas, pois embora a legislação da política educacional brasileira a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), aponte para uma nova função da escola visando não só a qualificação para o trabalho, mas o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania, como bem ratifica a PNEEPEI:

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 2008, sem paginação).

No entanto, conforme afirma Teixeira (1999) o dualismo tão fortemente enraizado na história da educação brasileira, se apresenta a partir do preparo de alguns privilegiados para o gozo das vantagens de classes e o sistema popular de educação visando à preparação dos desfavorecidos para única e exclusivamente técnicas laborais que permitam a exploração da mão de obra trabalhadora em uma sociedade de classes marcadamente capitalista. Dentro dessa conjuntura política e econômica, a escola funciona como:

(...) espaço destinado a atividades restritas de escolarização e de reprodução cultural da classe dirigente, cujas práticas e rotinas são baseadas na reprodução de valores que regem a lógica do trabalho, do consumo e do ideal de abundância como sinônimo de felicidade, replicando atitudes, valores e comportamentos do que Arendt (2005) denominou como repertório do *animal laborans*. (SANTOS, 2019, p. 4).

Pode-se, portanto, afirmar que a implementação da Educação Inclusiva no contexto de ofensiva neoliberal e das significativas mudanças que tem caracterizado a sociedade contemporânea constitui-se, a princípio, como projeto desafiador diante das intempéries sociais que cerceiam a garantia do papel social da escola considerando o contexto do *animal laborans*⁴. Segundo Arendt (2005, p. 83), esse contexto pode ser caracterizado como “a crise contemporânea da educação, pois vivemos [em] uma sociedade de massas que prioriza as atividades do trabalho e do consumo, que deseja avidamente a novidade pela novidade, orientando-se apenas pelo futuro imediato”.

Embora, esse quadro se apresente como empecilho para o alcance de uma educação de fato inclusiva, pautada no reconhecimento das diferenças humanas e balizada por princípios de solidariedade, democratização e participação “a escola continua, desde seu surgimento no século XII até os dias de hoje, existindo como um dos mais importantes centros de difusão da cultura humana.” (SANTOS, 2019, p. 4). Por isso, deve-se priorizar, no campo da arena política, a defesa pela qualidade da educação que se oferece nesse lugar, por qualidade “considera-se que deve compreender acesso, permanência, sucesso, organização e participação na discussão do processo político e pedagógico, pois educação é produção de saber, e o saber é, reconhecidamente, expressão de relações políticas e ideológicas.” (SANTOS, 2019, p. 5).

⁴ O termo *animal laborans* aparece pela primeira vez na obra publicada de Hannah Arendt no texto “Ideologia e terror” (1953), incorporado à segunda edição da obra *As origens do totalitarismo* em 1958, mesmo ano de publicação de *A condição humana*, na qual o conceito é claramente decisivo. (CORREIA, 2013). Na qualidade de viventes (...) somos sempre *animal laborans*, ou seja: somos condicionados pelo processo vital biológico a realizar a atividade do trabalho, abandonado no âmbito da estrita privacidade das funções corporais e do lar no qual a vida é o bem supremo. (CORREIA, 2013).

Tecendo uma análise da escola na contemporaneidade, Santos (2019) pontua que a instituição escolar tem se pautado em modernas utopias de felicidade, que passam a focar não mais o desenvolvimento moral da humanidade, mas a capacidade de consumir para a satisfação.

“Barateia-se a nossa condição de dignidade, bastando-nos a mera sobrevivência, desde que tenham sido satisfeitos os nossos desejos. Não interessa à humanidade a utilidade pública dos espaços públicos, ou seja, não nos interessa a dignidade do outro, a solidariedade ao direito do outro ou à sua dor”. (SANTOS, 2019, p. 6).

A efetividade da educação inclusiva pressupõe a consolidação de mentalidades humanas predispostas à solidariedade, dignidade, alteridade, por isso justifica-se a necessidade da reconceptualização da educação como direito social humano e da escola como espaço multiplicador da justiça social e da democracia como princípios constitucionais. “Apesar do cenário, a princípio desolador, e mesmo diante de uma dinâmica de conflitos e tensões, há uma grande generalização de direitos no país, fato incontroverso que demonstra a existência de espaços de resistência à situação posta”. (SANTOS, 2019, p. 6).

Essa premissa remete à consideração da escola enquanto espaço de consubstanciação da dignidade humana como imperativo legal, visto que a política educacional brasileira ratifica a educação como direito fundamental. No Brasil, a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a educação adquire status constitucional ratificando o papel da instituição escolar como espaço de aperfeiçoamento cognitivo e socialização da cultura, mas também como assegurador da dignidade humana. Assim, a Constituição de 1988 instituída no contexto de democratização do país, após o período ditatorial, foi a expressão dos anseios de liberdade, autonomia, participação e “dignidade humana de grande parte da população brasileira, vítima tradicional de uma ordem injusta que a condena à exclusão e à marginalidade. (SANTOS, 2019, p. 7).

Ratificando a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) concebe crianças e adolescentes como cidadãos merecedores de direitos, assim também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) regula a oferta do direito à educação como dever do Estado e apresenta a escola como espaço de formação de cidadania. Embora conceba a escola como local de aprendizagem e socialização da cultura e conhecimentos acumulados historicamente, ultrapassa a conceituação formal limítrofe da escola como ensino, primando pelos princípios de liberdade e solidariedade humana como eixos condutores da escolarização dos indivíduos. Pode-se destacar, nesse raciocínio, que:

O grandioso desafio que a democracia impõe à sociedade, nas palavras de Bobbio (1992) pode ser expresso da seguinte forma: os direitos humanos constituem

aspirações, fins que merecem ser perseguidos, e de que, apesar da sua demanda, não foram ainda todos eles (por toda a parte e em igual medida) reconhecidos. (SANTOS, 2019, p. 9).

Nessa dinâmica, Bobbio (1992) frisa que o problema maior que se apresenta na sociedade contemporânea não consiste no reconhecimento legal dos direitos humanos, mas sim na sua garantia com efetividade. Nesse processo, a escola que se aspira na construção dos sistemas educacionais inclusivos adquire inestimável importância na consolidação do respeito aos direitos humanos essenciais. Constituindo-se como ambiente formal de ensino e abrangendo princípios como alteridade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade e inclusão.

Urgente se apresenta a mudança paradigmática do atual modelo de escola na conjuntura neoliberal, no contexto econômico que impõe uma formação para o consumo de bens materiais e imateriais. Corroborando com esse raciocínio Fernández Enguita (2004) afirma que o mundo moderno caracterizado como a “Era da Economia” apresenta duas características ligadas ao mercado: o rompimento com a sociabilidade⁵ tradicional e a circulação pública das identidades. O mercado, por meio do trabalho assalariado ocasionou mudanças nas estruturas de empregabilidade, impulsionando a substituição de muitas espécies de fonte de renda limitadas ao núcleo doméstico por empregos nas grandes fábricas e indústrias. Assim, há o rompimento com a sociabilidade tradicional, marcadas por relações privadas, parentescos, personalizados, afetivos para a sociabilidade moderna, marcada por relações públicas, ultrapassando a comunidade restrita para um mundo amplo e público, portanto nesse contexto, as diferenças entre os indivíduos se explicitam, oportunizando a circulação pública das identidades, causando tanto o conflito quanto o diálogo. (FERRAZ, 2016).

Ferraz (2016) destaca que no âmbito de uma sociabilidade familiar, a solidariedade, o seja, “considerando o conceito sociológico do termo solidariedade envolve um complexo sistema de direitos e deveres que unem homens e mulheres de modo durável” (FERRAZ, 2016, p. 26) é espontânea, natural, livre, e a reciprocidade entre os indivíduos de um mesmo grupo familiar é suficiente para criar uma rede social de apoio. Já no âmbito de uma sociabilidade moderna a expressão de reciprocidade não ocorre da mesma forma, pois entre indivíduos culturalmente diferentes, a solidariedade se torna um desafio abstrato de construção de objetivos e interesses comuns. É nesse ponto que o Estado moderno se consolida como instituição capaz de regular novos direitos e deveres, que vão além do simples contrato

⁵ Sociabilidade é a cristalização e valorização de padrões de interação independente do sucesso que eles possam proporcionar para as conquistas de interesses individuais. (FERRAZ, 2016).

mercantil, “transformando o Estado em mediador de solidariedades nacionais” (FERRAZ, 2016, p. 29).

Ao discutir sobre direitos sociais, Ferraz (2016) destaca que se faz necessário inquirir a realidade da sociedade brasileira inserida em uma cultura do direito a ter direitos. Sociedade complexa e injusta que garante os direitos políticos, mas não consegue fazer vigorar a lei. Assim, historicamente o Brasil caracteriza-se por ter uma democracia continuamente interrompida

Fernandéz Enguita (2004) realiza uma amostragem das mudanças ocorridas nas instituições escolares e na sociedade nos últimos tempos. A pluralidade de objetivos dos setores envolvidos, a rápida sucessão de reformas institucionais, as incertezas quanto à incumbência profissional, o multiculturalismo e a globalização são apontados pelo autor como responsáveis por desenharem um novo cenário, ao mesmo tempo atrativo e ameaçador, pois põem em risco o papel ativo que a escola e a profissão docente têm no desenvolvimento social.

Pois, para Fernandéz Enguita (2004) a mudança social ultrapassa o ritmo da mudança escolar consolidando um cenário pleno de possibilidades, mas entremeado de riscos considerando que o valor do trabalho oscila na sociedade do conhecimento; família e escola perdem cada vez mais o diálogo e cooperação; os critérios de igualdade e justiça não estão bem definidos no âmbito escolar; a profissão docente se debate em busca de uma identidade satisfatória.

Para caracterizar o contexto atual em que estamos inseridos Fernandéz Enguita (2004) apresenta três possibilidades de mudança: a mudança suprageneracional, imperceptível pela sua lentidão ou por afetar apenas setores minoritários; mudança intergeracional, perceptível de uma geração a outra para setores relevantes da população e mudança intrageracional, perceptível de maneira generalizada dentro de uma mesma geração.

Fernandéz Enguita (2004) identifica as características intrínsecas a cada uma dessas possibilidades de mudanças destacando que à mudança suprageneracional corresponde uma sociedade sem escolas, pois as velhas gerações sabiam e podiam ensinar tudo o que as novas gerações deviam e podiam aprender para serem inseridas na sociedade, portanto, não havia nenhuma necessidade de uma instituição nem de um corpo especializado que se ocupasse da educação.

Porém, à mudança intergeracional corresponde ao que Fernandéz Enguita (2004) nomeou de *Época Dourada* da instituição, pois as velhas gerações já não podem introduzir as mais novas no mundo que as espera, as instituições naturais, especificamente a família e a

comunidade imediata perdem em grande parte suas funções educativas. Se trata de uma época imbuída da ideia de progresso, e é essa mentalidade de progresso, de avanço, de desenvolvimento histórico que dá cobertura à expansão da escola e do magistério.

A mudança intrageracional é caracterizada por uma crise do Sistema Educacional, em que as transformações na organização do mercado de trabalho, da organização empresarial, nas formas de comunicação e de acesso à informação, na estrutura e na vida urbana obrigam a população a se readaptar a novas condições de vida, de trabalho e de sociabilidade. Dentro das condições sociais, políticas e econômicas atuais a formação inicial perde um peso relativo em contraste com a formação permanente, pois nesta reside, em proporção cada vez maior, a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social. (FERNANDÉZ ENGUITA, 2004).

É nesse contexto de mudança intrageracional, de crise do Sistema Educacional, que se insere a luta pela Educação Inclusiva. Essas premissas remetem à consideração dos grandes desafios interpostos entre o ideal e o real, conduz à reflexão dos inúmeros cerceamentos e barreiras que devem ser superados no campo da formação de professores para atender às demandas profissionais, educacionais, sociais, em um cenário de tensões constantes, especialmente, no que se refere à gama de conhecimentos que tentam se impor aos professores na atual sociedade do conhecimento, ressaltando que:

(...) sob a ótica neoliberal, questões como acesso à informação e à produção de conhecimentos são tratadas de forma estreita, em que persiste a ênfase à dimensão utilitarista da informação e do conhecimento, subordinada à lógica econômica, cujo foco é o aumento da produtividade e a competitividade das organizações em detrimento da formação integral do trabalhador. (SOUZA, 2011, p. 219).

A sociedade do conhecimento ou sociedade da informação caracteriza-se especialmente pelo aumento desenfreado de informações que a sociedade tem acesso possibilitado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. São termos decorrentes da globalização da economia e das comunicações com o surgimento da internet e tecnologias modernas que rompem as fronteiras territoriais possibilitando a divulgação e acesso imediato às informações em todo o mundo. Assim, as informações estão sendo criadas, divulgadas e recriadas num constante processo de mutações evolucionais característico das sociedades modernas. “Nesse cenário, as expressões ‘sociedade de informação’ e ‘sociedade do conhecimento’ são associadas a temas como competitividade, produtividade, empregabilidade, entre outros”. (SOUZA, 2011, p. 220).

Diante dessa realidade, ratifica-se que a informação, o conhecimento, a qualificação e a educação nunca tiveram tanta importância como atualmente nas coordenadas da nova

economia e da nova sociedade. E justamente porque os empregadores utilizam os títulos distribuídos pela escola como um dos melhores indicadores das qualidades dos trabalhadores, ocorre a expansão ou inflação dos títulos escolares, assim como na inflação monetária quanto mais o dinheiro se desvaloriza, maior quantidade se necessita para adquirir os mesmos produtos, na inflação de diplomas, quanto mais se desvalorizam os títulos em termos absolutos, mais se necessita de um nível mais elevado para se ter acesso aos mesmos postos de trabalho. (FERNANDÉZ ENGUITA, 2004). Dentro desse cenário que se discutem os grandes desafios impostos à Educação Inclusiva e à formação dos professores para a Educação Especial na perspectiva Inclusiva. No entanto:

Esse tipo de abordagem esvazia o debate em torno da democratização do acesso à informação e à produção de conhecimentos, reduzindo a questão à lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas habilidades e competências para a empregabilidade. (...) Sob a égide neoliberal, a sociedade da informação e do conhecimento, apesar de universalizada graças às novas tecnologias, não é a mesma para todos. Ou seja: aqueles que têm acesso à informação e ao conhecimento têm mais possibilidades de aprender, de se desenvolver (como pessoa e cidadão) do que aqueles que são excluídos desses bens ou apenas deles se aproximam de forma tênue, sendo um dos maiores impedimentos, em nosso país, a fragilidade do acesso à cultura e à educação, em especial à educação escolar. (SOUZA, 2011, p.220).

Para Fernández Enguita (2004) assiste-se a uma globalização econômica que trouxe consequências nefastas como imigrantes sem direitos, doenças que se expandem, países pobres cada vez mais pobres. A maior esperança para suprir tal defasagem é precisamente a globalização cultural, que é a aceitação quase universal dos direitos humanos. No entanto, os direitos individuais, a solidariedade e a democracia requerem consciência, uma importante e sem dúvida, grandiosa missão para a escola é trabalhar por essa outra globalização, a globalização cultural. O autor destaca que à humanidade corresponde uma comunidade moral que se utiliza dos mecanismos da reciprocidade, e ao Estado-Nação corresponde uma comunidade política que se utiliza dos mecanismos coercitivos para reconhecimento de direitos.

Essa comunidade moral não é senão a agregação de muitas consciências morais conscientes do que as une. A função dos educadores não é predicar nem vociferar contra a globalização, mas potencializar os valores morais que são necessários para corrigi-la e orientá-la, isto é, para governá-la com a finalidade de distribuir melhor seus benefícios e seus custos e proteger os mais fracos contra os riscos. (FERNANDÉZ ENGUITA, 2004).

Pretende-se, nessa linha de raciocínio, promover um convite à reflexão sobre a democratização do acesso à educação como um direito social indispensável para todos os cidadãos, inclusive para aqueles que possuem deficiência. No entanto, defende-se o acesso e domínio dos conteúdos informacionais para além da sua dimensão utilitarista, subordinada à

lógica estreita do mercado. Assim, a educação como direito social perpassa pela compreensão de que todos os cidadãos possuem o direito inalienável de acesso ao conhecimento, entendido aqui como patrimônio cultural da humanidade, não como instrumento de competitividade, mas como formação integral do cidadão em prol do pleno exercício de sua cidadania.

Compreende-se que é de suma importância trazer para o cerne do debate educacional a ênfase que tem sido concedida à democratização da informação e do conhecimento, esclarecendo que essa universalização do acesso às informações deve ser analisada face às intencionalidades da reestruturação produtiva do capital. Urgente e oportuno se apresenta o debate sobre a desmitificação do “propagado determinismo tecnológico proporcionado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC, ressaltando o papel das unidades de informação, como as bibliotecas, os arquivos e de seus intelectuais, nos debates acerca da democratização do acesso”. (SOUZA, 2011, p. 220).

A visão ingênua do determinismo tecnológico se manifesta:

Segundo a qual as transformações em direção à sociedade da informação resultam da tecnologia, como se esta seguisse uma lógica técnica e, portanto, neutra, ou seja, fora da interferência de fatores sociais e políticos. No entanto, o que ocorre é o inverso: a tecnologia resulta de uma interação complexa, em que fatores sociais pré-existentes, como as condições para a pesquisa científica, somam-se a outros, como a criatividade, o espírito empreendedor, o mercado. Na atual conjuntura, a mola mestra que impulsiona tais fatores é a competitividade econômica baseada na produção e uso intensivo de conhecimento, que geram novos produtos e serviços que garantem a reprodução ampliada do capital. (SOUZA, 2011, p. 222)

Nessa dinâmica pós-moderna do paradigma neoliberal, a informação e o conhecimento são os principais fatores de produção, isto é, no cenário econômico vive-se “a ‘mais-valia relativa’, como assinalava Marx, fundada em ciência e tecnologia, ou seja, a produtividade econômica é alimentada essencialmente, não mais pela força física do trabalhador, mas por sua inteligência.” (DEMO, 2000, p. 38).

No bojo dessa discussão urgente se faz a garantia do direito à educação para todos, sendo, como já mencionado anteriormente, um dos maiores impedimentos, em nosso país, a fragilidade do acesso à cultura e à educação, em especial à educação escolar. A partir dessa consideração se compreende o desafio da efetividade da educação inclusiva como direito social básico. Ressaltando que a defesa da inclusão escolar ultrapassa a mera democratização do acesso, avançando, prioritariamente, para o desenvolvimento de competências que tornem os indivíduos capazes de saber selecionar, analisar as informações, visando a utilizá-las na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido que Souza (2011) e Demo (2000) enfatizam que a sociedade da informação não é igual para todos.

Souza (2011) chama a atenção para o fato de que em países de capitalismo tardio ou em desenvolvimento, como o Brasil, “as competências se restringem à dimensão pragmática, o que é necessário à produtividade da empresa, em geral, e do trabalhador, em particular.” (SOUZA, 2011, p.222). Assim, governos e empresas optam pela importação de tecnologias e pelo treinamento em detrimento da qualificação contínua dos trabalhadores, pois a ênfase está na dimensão pragmática, razão instrumental e potencial utilitarista. Esses conceitos precisam ser analisados, conforme pontuado pela autora: “a crítica à razão instrumental, a subordinação do conhecimento à lógica do capital em detrimento da busca (no sentido político) da formação integral dos cidadãos e de seu impacto nas relações sociais de produção”. (SOUZA, 2011, p. 220).

A razão instrumental limita o conhecimento ao seu sentido prático e útil articulado ao progresso e por isso, socialmente relevante. Entretanto, essas vantagens escamoteiam os efeitos perversos dessa racionalidade, como o exercício do poder que emerge do uso privado e distorcido do conhecimento por parte daqueles que dele se apropriam, explorando conseqüentemente seu potencial utilitarista e gerando domínio e dependência, exclusão e destruição. (GOERGEN, 2003 apud SOUZA, 2011).

Ao discutir sobre as ambivalências da sociedade da informação, Demo (2000) alerta para a possibilidade da desinformação em processos informativos como componente intrínseco da comunicação humana. Embora, em parte, seja efeito normal captar o que é viável e de interesse particular, o problema está na manipulação excessiva da informação, provocando efeitos imbecilizantes. “O poder, como bem diria Foucault, se esgueira pelas beiradas, busca não ser percebido para influir tanto mais, procura a obediência do outro sem que este a perceba, inventa privilégio que a vítima pensa ser mérito, usa o melhor conhecimento para imbecilizar”. (DEMO, 2000, p. 37).

Nessa linha de raciocínio, o autor afirma que assim como o poder se dissimula, aproveitando-se da sombra para prosperar, a informação também se apresenta como projeto intelectual de progresso, mas desinformar pode ser seu projeto principal, no sentido mais preciso de cultivo da ignorância. Assim, a ambivalência do conhecimento se manifesta no sentido de que sempre foi decisivo para a emancipação, mas também o foi para a colonização. “O processo atual de globalização aponta para esta direção de modo ostensivo: o que mais se globaliza são formas globalizantes de discriminação. Longe de as chances estarem mais bem distribuídas, concentram-se em clivagens tanto mais drásticas”. (DEMO, 2000, p. 37).

Neste sentido, discutir sobre sociedade da informação ou do conhecimento pressupõe a consideração do contexto econômico para “não supervalorizarmos o aspecto tecnológico, como se a face do progresso fosse a única”. (DEMO, 2000, p.38). Para o autor, é impraticável informar com imparcialidade completa, portanto toda informação se apresenta manipulada pelo contexto e interesses de quem a dissemina. Na sociedade, a informação nunca aparece apenas como algo “informativo”, mas como tática de influência privilegiada. Entretanto, a complexidade e não linearidade do cérebro humano permite “compreender a partir do contexto, manejar panos de fundo implícitos, distinguir duplos sentidos, porque somos capazes de ir além da sintaxe, atingir o nível semântico. Entretanto, esta firmeza de compreensão não se restringe aos bons usos.” (DEMO, 2000, p. 40).

Diante dessas premissas, para o autor “a manipulação mais aceitável é aquela que, primeiro, não tem receio de assim se aceitar, e que, segundo, sabendo disso, a refreia autocriticamente.” (DEMO, 2000, p. 40). Logo, a informação é em si ambivalente, tanto no emissor quanto no receptor, mas conforme afirma Demo (2000) é esta ambivalência que resgata a possibilidade de criar e reinventar, pois se tudo fosse apenas lógico, seria apenas repetitivo.

Fundamentado nessas considerações é que se defende a educação como direito social básico de todos os cidadãos, pois possibilita o desenvolvimento dessa habilidade de autocrítica diante da infinidade de informações e conhecimentos que se propagam manipulados, a serviço do capital e manutenção do *status quo*. Defende-se o acesso à educação com qualidade que possibilite desenvolver-se integralmente, em todas as dimensões, sociais, históricas, políticas e intelectuais, visto que “a inteligência está na habilidade de lidar com a ambivalência. Aprender é sobretudo saber pensar, para além da lógica retilínea e evidente, porque nem o conhecimento é reto, nem a vida é caminho linear”. (DEMO, 2000, p. 41).

Souza (2011) propõe uma capacitação que deve demandar por parte dos trabalhadores uma sólida formação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimentos básicos, conhecimentos específicos e conhecimentos sócio-históricos, ou seja, ciência, tecnologia e cultura. Corroborando com esse pensamento, Anísio Teixeira (1999) pontua que a escola comum de formação do cidadão deveria constituir-se em “agência de educação do homem comum para uma sociedade de trabalho científico e não empírico, no velho sentido desse termo. Esta sociedade, está claro, teria de preparar trabalhadores para as três fases do saber: pesquisa, ensino e tecnologia”. (TEIXEIRA, 1999, p. 45).

Esse cenário exige do Estado investimentos em pesquisa e educação, de modo que os indivíduos sejam capazes de utilizar os instrumentos de tecnologias de informação e comunicação, acessar as informações disponíveis e transformá-las em conhecimento e inovação. Para os países periféricos, é imprescindível a reconceptualização do conceito “inovar”, pois minimiza-o à apropriação de conhecimentos através da compra de tecnologias geradas em países centrais em detrimento da geração de novos conhecimentos que expressem as necessidades não só econômicas, mas primariamente, sociais.

Essa premissa ratifica que “o acesso e o domínio da informação, no sentido da produção de novos conhecimentos (culturais, artísticos, científicos e tecnológicos) dependem do Estado, enquanto garantidor de direitos sociais fundamentais: como o direito à informação e à educação.” (SOUZA, 2011, p. 223).

Desta forma, o projeto de sociedade que se busca na construção de sistemas educacionais inclusivos, conforme institui a PNEEPEI, exige mudança de postura em todos os envolvidos, atores sociais, desde o Estado, cidadãos comuns, pesquisadores e estudiosos da área, alunos com deficiência e os próprios professores. Ressaltando que ideologicamente percebe-se a ideia hegemônica disseminada nos espaços midiáticos e organizacionais de exigir unicamente dos professores a assunção do papel do educador inclusivo que sozinho será capaz de efetivar os anseios educacionais inclusivos. Entretanto, Fernández Enguita (2004) afirma que embora haja um discurso dominante de que o professor é um protagonista da ação educacional, capaz de por si mesmo marcar a diferença, para o autor a educação depende cada vez menos dos indivíduos e cada vez mais das organizações. Uma boa educação depende da cooperação horizontal e da coordenação vertical de um conjunto de pessoas, o que não pode ser obtido por via espontânea, mas apenas por meio de mecanismos organizacionais.

Esse capítulo se propôs a analisar o processo de evolução e democratização da escola pública, os impactos para a defesa da inclusão escolar, e inquirir os desafios da educação na modernidade a partir dos estudos desenvolvidos, especialmente, por Anísio Teixeira (1999), Pedro Demo (2000), Fernández Enguita (2004), Souza (2011), Carvalho e Moraes (2015), Ferraz (2016) e Santos (2019). Pois, reconhece-se a atualidade dos grandes temas com os quais os referidos pesquisadores se empenharam na luta pela educação como um direito de todos, através de reflexões no âmbito do pensamento educacional na atualidade.

Trata-se de uma temática problematizadora considerando o contexto político brasileiro que ameaça a garantia de direitos sociais básicos como o acesso à escola pública para todos os cidadãos, dentre os quais, àqueles que possuem deficiência. Diante disso, é

imprescindível o desenvolvimento de estudos que visam à defesa da democratização da educação pública. Por isso, a defesa de uma escola pública, universal, laica, gratuita e de qualidade é um tema que não se esgota no tempo e espaço, sendo de relevância social as discussões engendradas nos mais atuais debates educacionais levantados em meios acadêmicos ou midiáticos.

3.2 Contribuições da pansofia de Comênio

A educação como um direito de todos e dever do Estado é garantida constitucionalmente, sendo assim, espera-se que a maioria dos cidadãos brasileiros tenham acesso à escola pública, gratuita e de qualidade. Com base nessa premissa, este item tem como objetivo analisar os limites e desafios para a educação pública contemporânea, identificando a educação como direito humano inalienável e apontando perspectivas norteadoras para a garantia do direito à educação para todos os cidadãos a partir da pansofia defendida por Comênio (1621-1657) há cerca de três séculos.

Esta seção é dividida em duas partes fundamentais, em um primeiro momento apresenta-se os limites e desafios da educação pública no Brasil, demonstrando por meio de dados a realidade do ensino público no país com base, especificamente, em levantamentos estatísticos atuais (BERMÚDEZ, 2021; NOVA ESCOLA, 2021), bem como em Relatórios do Censo Escolar e do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação-PNE 2020 (BRASIL, 2020), ambos divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Discute-se a educação como um direito humano inalienável, buscando amparo bibliográfico nas discussões desenvolvidas por Boaventura (2013) ao tecer um exame crítico dos direitos humanos como parâmetro de dominação; por fim, o terceiro item aponta perspectivas atuais para a defesa do direito à educação para todos a partir da pansofia de Comênio (2001).

Dentre os diversos autores que defendem uma educação como direito de todos (TEIXEIRA, 1999; MÉSZÁROS, 2008; BOAVENTURA, 2009; COMÊNIO, 2001) a opção por aprofundar em Comênio (2001) justifica-se na originalidade e atualidade de suas ideias. A obra *Didática Magna* tornou-o conhecido mundialmente como o pai da didática ou educação moderna, por abordar a problemática da educação como a arte de ensinar tudo a todos de modo surpreendentemente pioneiro para a sua época, por isso apresentamos primariamente uma breve biografia do autor, seguida da apresentação das categorias principais idealizadas por Comênio

na sua compreensão de mundo, homem e educação, e secundariamente, analisa-se a influência da pansofia defendida pelo referido autor sinalizando perspectivas atuais para a defesa do direito à educação para todos, a partir da releitura de Piaget (2010).

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos neste estudo, busca-se orientar as análises em referenciais documentais e bibliográficos, respectivamente, em Relatório do INEP (BRASIL, 2020), Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), Boaventura (2013), Piaget (2010) e Comênio (2001).

Por fim, pode-se inferir que o pensamento pioneiro de Comênio (2001) traz contribuições significativas para o norteamento de decisões importantes quanto aos desdobramentos da defesa de uma educação pública no Brasil, mesmo diante dos reais e incontestáveis desafios e limites interpostos.

Uma breve análise da educação pública brasileira contemporânea já é suficiente para demonstrar o quadro alarmantemente desafiador no que se refere à garantia do direito básico a uma educação pública de qualidade para todo cidadão.

Levantamentos estatísticos apontam que o número de matrículas na educação básica caiu pelo quarto ano consecutivo (BERMÚDEZ, 2021; NOVA ESCOLA, 2021), além de identificar desigualdade e baixo aprendizado como os principais desafios do ensino público no Brasil. De acordo com Bermúdez (2021) os dados são do Censo da Educação Básica 2020, divulgado no início do ano 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ressaltando que as informações são anteriores ao fechamento das escolas em decorrência da pandemia do coronavírus no Brasil e, portanto, não podem ser relacionadas aos reflexos das políticas de isolamento social em atendimento às orientações da Organização Mundial de Saúde-OMS para a prevenção do Covid-19.

A análise dos impactos dos limites e desafios do ensino público no país também pode ser constatada no Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação-PNE 2020 (BRASIL, 2020), apresentado pelo INEP. A Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) instituiu o PNE e determinou o monitoramento da execução e cumprimento das metas do PNE, delegando ao INEP a competência de realizar e publicar a cada dois anos, estudos para aferir o cumprimento das 20 metas que conformam o texto do PNE.

Sendo assim, o INEP divulgou um conjunto de publicações específicas sobre o monitoramento do Plano: PNE 2014-2024: Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas

do PNE: biênio 2014-2016; Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2017-2018; Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2019-2020.

O PNE, por ser uma política para transição de longo prazo (dez anos), se desenvolve em uma combinação tensa, em que o presente pode comprometer o futuro – estreitamente dependente dos resultados atuais. (...) Apresentam-se alguns dos principais resultados do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE - 2020, buscando apontar conquistas, limites e desafios que se colocam para a educação brasileira. (BRASIL, 2020, p.6).

Dentre os limites e desafios que se colocam para a educação brasileira, o Relatório aponta que muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para que as metas de ampliação e universalização do acesso às diversas etapas da educação básica previstas no PNE sejam alcançadas.

Na educação infantil, a universalização não foi alcançada. É preciso incluir ainda cerca de 1,5 milhão de crianças, a grande maioria proveniente de famílias de baixa renda, o que torna ainda mais alarmante os percentuais de diferenças sociais. Essa inclusão torna-se prioritária e urgente para reduzir as desigualdades no acesso à creche no Brasil entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos a um patamar não superior a 10 pontos percentuais (p.p.) como preconiza a estratégia 1.2 do PNE. Essa desigualdade, em 2018, é de cerca de 25 p.p. “A análise tendencial da cobertura de 0 a 3 anos sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE”. (BRASIL, 2020, p.6).

Em contrapartida, no ensino fundamental, os dados demonstram resultados positivos em relação à universalização. Em 2019, 98% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos estavam matriculados na escola com desigualdades praticamente inexistentes entre regiões e grupos sociais. Entretanto, de acordo com o Inep (BRASIL, 2020), o maior desafio reside na conclusão do ensino fundamental na idade recomendada, pois somente 78% dos adolescentes aos 16 anos concluíram o ensino fundamental de nove anos, sendo que a Meta 2 do PNE desafia que essa conclusão alcance 95%. “A análise tendencial sugere que, no ritmo atual, essa meta não será alcançada, sendo necessário triplicar a velocidade de melhora do indicador. As desigualdades regionais e sociais, nesse indicador, ainda são expressivas”. (BRASIL, 2020, p. 7).

Com relação aos jovens de 15 a 17 anos, o acesso escolar não foi universalizado até 2016, como preconiza a Meta 3 do PNE. O Relatório ressalta ainda que cerca de 1,9 milhão de jovens na faixa etária supracitada estão matriculados no ensino fundamental, o que demonstra níveis altos de reprovação nas escolas brasileiras, o que dificulta o cumprimento da meta do

PNE de, até 2024, ter no mínimo 85% da população de 15 a 17 anos frequentando o ensino médio.

Referente à educação especial, os desafios à inclusão são ainda maiores. A Meta 4 do PNE pretende universalizar a cobertura escolar para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de preferência na rede regular de ensino, assegurado o atendimento educacional especializado. No entanto, de acordo com o Relatório, a ausência de dados demográficos para essa população na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) não permite saber a cobertura escolar dessa população fora dos anos do Censo Demográfico. (BRASIL, 2020).

O presente Relatório avança em relação aos anteriores ao apresentar um novo indicador para essa população, que aponta o percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade que recebem atendimento educacional especializado. Em 2019, apenas 48% desses alunos recebiam esse atendimento, não havendo melhora desse indicador desde 2013. (BRASIL, 2020, p. 7).

Conforme o Relatório do Inep (BRASIL, 2020) as questões mais preocupantes em relação à educação no país continuam sendo o baixo nível de aprendizado dos alunos, as grandes desigualdades e a trajetória escolar irregular, que ainda atinge número significativo de alunos nas escolas públicas brasileiras. Por exemplo, no que se refere à alfabetização, mais de 20% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas encontram-se no nível mais baixo da escala (nível 1) e cerca de 50% deles não ultrapassam o nível 2. “Os resultados da Meta 5 mostram-se ainda maculados por notórias desigualdades em relação aos níveis de Leitura, Escrita e Matemática alcançados pelos alunos do 3º ano, quando consideradas as regiões, os estados, as redes de ensino e a localização das escolas”. (BRASIL, 2020, p.7).

No que se refere ao tempo integral, o Relatório (BRASIL, 2020) demonstra que no período de 2014 a 2019 o percentual de alunos que dispõem de um ensino em tempo integral segue uma trajetória declinante, chegando a alcançar apenas 15% das matrículas no ano de 2019. De acordo com o Inep (BRASIL, 2020), reverter essa tendência é urgente e necessário para que o Brasil venha a se posicionar ao lado das nações mais desenvolvidas, em que a oferta educacional já conta, há muitos anos, com uma jornada escolar em tempo integral.

Em relação à qualidade educacional, o Brasil avança na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do ensino fundamental, mas apresenta dados de evolução insignificantes, inércia que confluiem à estagnação ou tendência à retrocessos em relação aos Idebs dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente. “Nessas etapas de ensino, observa-se que as metas intermediárias do Ideb para

2017 não foram atingidas, aumentando o distanciamento dos Idebs obtidos em relação ao fixado pela Meta 7 no PNE”. (BRASIL, 2020, p.8).

A grave situação do baixo nível de aprendizado e as grandes desigualdades são evidenciadas também pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017, que revelam um quantitativo expressivo de alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, cuja proficiência (desempenho) está situada nos níveis inferiores das respectivas escalas de Língua Portuguesa e de Matemática. (BRASIL, 2020, p.8).

A análise, mesmo preliminar, dos dados apresentados pelo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2019-2020, publicado pelo Inep, desperta um sentimento de repúdio e indignação diante da não garantia de um direito básico de acesso a uma educação pública e de qualidade a que a maioria da população brasileira tem sido desprovida ao longo de décadas da história do Brasil. A dívida histórica se consubstancia com a marginalização do grande contingente de jovens entre 18 e 29 anos que não possuem a educação básica completa, ou seja, no mínimo 12 anos de escolaridade.

A leitura do Relatório ratifica a injustiça social, os desafios e limites de uma nação que não oferece o básico para os seus cidadãos: educação pública de qualidade. O fator primordial de interferência nesse quadro catastrófico é a desigualdade de acesso que historicamente excluiu do direito à educação as pessoas negras, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda, pessoas do campo e de regiões menos desenvolvidas, especialmente, do Nordeste. Diante disso, o PNE apresenta como Meta 8 alcançar o mínimo de 12 anos de escolaridade para esses grupos e igualar a escolaridade entre negros e não negros até 2024. No entanto, o Relatório mostra que os indicadores da Meta 8 apresentam ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, colocando o Brasil ainda em risco de manter o estoque da dívida educacional com essa população ao término da vigência do PNE (2014-2024).

Além desses desafios, no que concerne ao financiamento:

Para a garantia do alcance das metas expostas, a Meta 20 do PNE preconiza a ampliação do investimento público em educação pública, que precisa atingir 7% do PIB até 2019 e 10% dele ao final da vigência do Plano, em 2024. No entanto, os resultados observados de relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, com indicativo de pequena queda, apontam grande desafio para o atingimento das metas intermediária e final. (BRASIL, 2020, p.10).

Portanto, sem financiamento adequado não há como ultrapassar os limites impostos, nem mesmo romper com os obstáculos e desafios à garantia de uma educação pública e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Conforme Teixeira (1999, p. 178), ironicamente, já havia se expressado “não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata”.

A análise dos limites e desafios da educação pública brasileira ratifica uma problemática decorrente de uma política global que impacta não só o Brasil, como países da América Latina, cujos efeitos devastadores têm se intensificado na sociedade capitalista contemporânea em crise estrutural, engendrando consequências destrutivas e excludentes com severos danos à garantia do direito à educação para todos.

Convém oportunamente ressaltar o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, S/P). Diante da análise, ainda que preliminar dos dados estatísticos sobre a situação da educação brasileira a partir do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2020 (BRASIL, 2020), pode-se inferir que o direito à educação para todos não tem sido garantido no Brasil, embora sendo reivindicado desde épocas remotas como demonstram estudos. (BOAVENTURA, 2013; TEIXEIRA, 1999).

Boaventura (2013) afirma que os direitos humanos como inerente à dignidade humana é uma afirmação incontestável. No entanto, inserida em uma realidade perturbadora, porque a maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos, mas objeto de discurso de direitos humanos. Enfatiza que ao longo dos últimos 200 anos, os direitos humanos foram sendo incorporados nas Constituições como direitos de cidadania garantidos pelo Estado e aplicados coercitivamente pelos tribunais, “mas a verdade é que a efetividade da proteção ampla dos direitos de cidadania foi sempre precária na grande maioria dos países”. (BOAVENTURA, 2013, p. 50).

Para Boaventura (2013) a superioridade do conceito de direito tem muito a ver com o individualismo burguês, com a sociedade burguesa que estava a surgir. “Desde então, até aos nossos dias, os direitos humanos foram usados como discurso e como arma política, em contextos muito distintos e com objetivos contraditórios”. (BOAVENTURA, 2013, p.47).

Assim, os direitos humanos foram sendo incorporados nas constituições como direitos de cidadania ao longo dos últimos 200 anos, conforme Boaventura (2013) destacou. Uma breve retrospectiva histórica brasileira vai demonstrar que a defesa de uma escola pública, universal, laica, gratuita e de qualidade foi preconizada por Anísio Teixeira (1999) há mais de 50 anos. E, pode-se ir ainda mais longe na linha temporal – a defesa de uma educação para todos foi preconizada e defendida por Comênio (1621-1657) há mais de 300 anos, especificamente em sua obra *Didática Magna*, escrita em 1649, defendendo uma educação para

todos de modo espantosamente atual em plena Idade Média. Considerando a genialidade, originalidade e atualidade das ideias de Comênio, busca-se analisar a influência da pansofia apontando para perspectivas atuais no contexto de defesa do direito à educação para todos no Brasil.

A originalidade de suas ideias se expressa no pioneirismo da defesa da universalidade da educação, conceito apresentado em seu livro *Didática Magna* (COMÊNIO, 2001) escrito em 1649, obra que fundamentou a aplicação de um método de ensino efetivo a partir dos conceitos mais simples aos mais abrangentes, por isso é considerado “o pai da educação moderna”.

Defendia o aprendizado ao longo da vida, portando, contínuo e o desenvolvimento do pensamento lógico, em substituição da simples memorização. De maneira audaciosa para a sua época, preconizava e defendia o acesso das pessoas com deficiência, das crianças pobres e das mulheres à escola. Revolucionou o contexto educacional de sua época ao adotar livros textos escritos na língua nativa dos alunos, em vez de latim. Viveu em diversos países, incluindo a Suécia, a Comunidade Polaco-Lituana, a Transilvânia, o Sacro Império, a Inglaterra, os Países Baixos e o Reino da Hungria.

Conforme a biografia escrita pela Editora Comenius (2021), Comênio era pacifista, pregava em pleno século XVII, o desarmamento mundial e o diálogo inter-religioso. Suas ideias se abrem para o terceiro milênio, podendo ser considerado um dos pioneiros da defesa de uma educação internacional, pois ele foi autor ideias audaciosas e projetos inovadores reconhecidos recentemente como diretrizes universais, sendo por isso mesmo considerado o precursor da Organização das Nações Unidas-ONU. “Zammenhof inspirou-se nele para criar o esperanto, a língua universal. Declarava o direito universal da educação igualitária para todas as pessoas, de todos os povos e de qualquer condição”. (EDITORA COMÊNIO, 2021).

Um dos pilares da defesa de uma educação para todos, uma educação internacional, universal concretiza-se em seu projeto de pansofia – sabedoria do todo – e de *pampaedia* – ensino para todos. O cerne de suas ideias pode se resumir no princípio educativo cujo objetivo é criar as condições favoráveis ao desenvolvimento de uma educação integral em um processo harmônico entre ciência, racionalidade filosófica e revelação religiosa para uma apreensão unitária, orgânica, integral da realidade. E queria tornar esse conhecimento acessível a todas as criaturas humanas. Ensinar tudo e todos visando que a humanidade crescesse em fraternidade e paz. Claramente se percebe o contexto histórico, social, religioso em que Comênio viveu, característico de uma vida de sofrimento e perseguições, morrendo no exílio, na Holanda,

depois de perder pátria, família e bens. No entanto, esse contexto não o impediu de deixar os princípios norteadores de uma educação para todos que marcaram séculos.

Considerando a extensividade da obra e a limitação espaço-temporal a que este estudo está submetido, optou-se por analisar a Didática Magna (COMÊNIO, 2001) destacando as categorias principais idealizadas por Comênio na sua compreensão de mundo, homem e educação, de modo geral e mais especificamente, no capítulo XVII-Fundamentos para ensinar e aprender com facilidade. A partir dessas considerações, pretende-se analisar a influência da pansofia defendida pelo referido autor, especificamente na obra *Pampaedia*, sinalizando perspectivas atuais para a defesa do direito à educação para todos, a partir da contribuição de Piaget (2010).

Didática Magna possui trinta e três capítulos e é um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Essa foi a audaciosa meta anunciada por Comênio em um contexto de grandes transformações emergentes do século XVII, cujas demandas grandiosas exigiam um projeto de ensino igualmente grandioso, ou seja, uma “didática magna”. Com esse objetivo, Comênio, de maneira espantosamente ousada para uma época medieval propôs uma didática que visava investigar e descobrir o método segundo “o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso.” (COMÊNIO, 2001, p.12).

O significado de didática é apresentado por Comênio (2001) como sendo a arte de ensinar, no entanto, “essa definição, aparentemente atual e simples, precisa ser compreendida em seu momento histórico – século XVII – para não ser transposta e entendida como se o autor estivesse falando a professores do século XXI”. (PIAGET, 2010, p. 40). A didática comeniana, contextualmente falando, articulava-se às inovações científicas daquele momento histórico, a ciência da natureza e das artes mecânicas.

Partindo dessa premissa, compreende-se a essencialidade da obra e a maneira peculiar de escrita comeniana ao apresentar fundamentos e princípios sempre com menção à natureza, pois para Comênio (2001), o conceito de didática como arte, significava a imitação da natureza, especialmente ave e árvore, assim como o trabalho daqueles que imitavam a natureza, os artesãos. Essa compreensão é imprescindível para a leitura e interpretação da Didática Magna, pois partindo da nova realidade da ciência Comênio (2001) propõe que:

O fazer docente realizado nas escolas – denominadas por ele “oficinas do saber” – devia seguir os passos da natureza ou dos novos trabalhadores que utilizavam as máquinas. Desta forma, os tipógrafos tornaram-se o novo modelo a ser imitado pela arte de semear nos espíritos a didática. Tanto o método da natureza, quanto o método

da máquina, expressando e respondendo ao novo tempo, têm como base os princípios de ensinar e aprender com segurança, facilidade, solidamente e com vantajosa rapidez. (PIAGET, 2010, p. 42).

Além da contextualização histórica necessária para a compreensão não equivocada da obra *Didática Magna*, outro fator que precisa ser considerado é a formação teológica de Comênio, bem como seu profundo zelo religioso, por isso, sua obra pretendia transformar não somente as escolas pelos novos processos de ensino e aprendizagem, formando seres intelectuais, mas primordialmente constituir-se em meio de salvação dos indivíduos por meio de uma formação integral conduzindo o homem a conhecer-se a si mesmo, governar-se e dirigir-se a Deus.

É necessário ainda destacar que o termo “magna”, não significa “máxima”, é apenas uma grandeza ampla e não uma universalidade absoluta, pois o próprio Comênio (2001) ver-se limitado pelas forças econômicas de sua época, assim a obra que inicialmente se apresentava com abrangência máxima, reduz-se:

gradativamente à medida que se concretiza destinando-se, segundo Comênio, somente aos reinos cristãos da Igreja Reformada, excluindo-se a Igreja de Roma, por isso não se dirige a “todos” os seres humanos. Nem dentro dos “Reinos Cristãos” ela atende a todos, uma vez que se destina apenas à juventude, até a idade de vinte e quatro anos. (PIAGET, 2010, p. 42).

Os limites políticos e econômicos que cerceiam a obra de Comênio em sua proposta de ensinar tudo a todos foi interpretada por Piaget (2010) no transcorrer de seus estudos apontando que “a proposta de Comênio, portanto, não encontrava as condições necessárias para efetivar-se. A percepção e a formulação da universalidade da arte de ensinar era uma exigência de seu tempo, mas contraditoriamente, esse momento não lhe oferecia o substrato necessário para sua concretização”. (GASPARIN, 1994. p. 63 apud PIAGET, 2010, p. 42).

No entanto, essas barreiras características do contexto feudal do século XVII vivenciado por Comênio não se distancia muito do contexto neoliberal do século XXI, ainda assim, Comênio defende audaciosamente “uma universalidade que extrapola os limites tradicionais dentro dos quais devia, contraditoriamente, realizar-se”. (PIAGET, 2010, p. 42).

Seguindo a estrutura proposta para o presente estudo, e considerando a extensividade da obra, segue-se a interpretação mais aprofundada de uma parte que, considera-se importante para a apreensão das principais categorias defendidas pelo autor. Referente aos fundamentos para ensinar e aprender com facilidade, Comênio apresenta o Fundamento V – Nada de modo sobrecarregado que diz respeito à seguinte condição - só se aprende com facilidade se ninguém for demasiado sobrecarregado com trabalhos escolares. O grande foco

aqui é que a aprendizagem transcorra de maneira fácil e prazerosa para ambos, tanto para o professor e, especialmente para o aluno. Logo, não se aprende com prazer algo que parece um fardo, já que é uma sobrecarga de matérias, lições e trabalhos escolares. Esse fundamento se relaciona diretamente ao fundamento concernente à que todas as coisas se formam distintamente e nenhuma confusamente.

O Fundamento VI – Nada de modo precipitado se refere à condição só se aprende com facilidade e prazer se em tudo se procede lentamente. Percebe-se claramente que os fundamentos estão interconectados e se entrelaçam, se complementando, há uma articulação de ideias. Ou seja, não se deve sobrecarregar os alunos com diversas matérias ou conteúdos, mas deve-se proceder lentamente, respeitando os estágios do aprendizado, o tempo da criança, as etapas, sem nada apressar, sem adiantar nenhuma etapa.

No item referente à correção Comênio esboça três regras que sintetizam bem a ideia do desenvolvimento espontâneo “se a criança é realmente um ser em desenvolvimento espontâneo, há possibilidades pessoais de estudos, de exercícios livres e da transformação das capacidades com a idade” (PIAGET, 2010, p. 20). A partir dessa premissa, a educação não deve se reduzir à transmissão exterior, verbal e mnemônica dos conhecimentos dos adultos sobre a mente das crianças. Comênio (2001) dá primazia à ação, insistindo sobre o fato de que os exemplos devem preceder as regras, por meio do princípio da atividade preliminar em harmonia com a doutrina da espontaneidade, colocando simultaneamente as necessidades, interesses (motivação afetiva) e o exercício funcional. Comênio (2001) não propõe exercícios vazios ou simples adestramento pela ação, mas uma atividade fundada sobre o interesse.

Os Fundamentos VII e VIII – Nada contra a vontade e Tudo de modo evidente, diante dos sentidos. Comênio assim exemplifica como esses fundamentos ocorrem na natureza, esse tipo de exemplificação acontece frequentemente na obra de Comênio, essa relação do homem com a natureza, assim para cada fundamento o autor apresenta um processo da natureza, pois para ele a prática escolar deveria imitar os processos da natureza, é graças a esse paralelismo entre homem e natureza que provoca, pela mesma ordem natural, o processo educativo. Então, Comênio (2001, p. 251, 252) exemplifica esses fundamentos da seguinte forma: “A natureza só impulsiona os seres que atingiram seu pleno desenvolvimento” e “A natureza ajuda a si própria de todas as maneiras possíveis”.

Desses dois fundamentos, Comênio retira as duas definições que reafirmam com toda a clareza, a dupla necessidade de:

1. Uma educação por etapas, ajustada às fases do desenvolvimento mental;

2. Uma didática que não inverte a ordem da sucessão da matéria e da forma.

Piaget aborda sobre esses fundamentos de maneira esclarecedora (PIAGET, 2010, p.23) ressaltando que “aqui se resume o que chamaríamos hoje de aspecto genético e aspecto funcional das concepções psicopedagógicas de Comênio”.

Esse sentido genético das ideias pedagógicas de Comênio é ilustrado no Fundamento I - A natureza espera o momento favorável, ou seja, assim como a reprodução dos animais é conforme as estações e o crescimento das plantas também é conforme as estações e épocas adequadas, Comênio pede que se espere o momento favorável para formar a inteligência e que os exercícios ocorram pouco a pouco, o que Piaget (2010) denomina de ordem da sucessão das etapas do desenvolvimento.

Nesse contexto se resume os três princípios fundamentais da didática de Comênio (2001): proceder por etapas; examinar tudo por si mesmo (Autopsia) e agir por si mesmo (Autopraxia).

Outro fator interessante a ser destacado ainda dentro desse fundamento é que em Comênio o ideal de educação intelectual caminha de modo paralelo com o ideal de educação moral. Piaget (2010, p.23) inclusive afirma que essa educação moral comprova a atualidade de Comênio, pois “em um século em que a palmatória constitui um instrumento pedagógico (sendo recomendado por Locke!) e em que a única moral escolar é a da obediência, Comênio saberia distinguir, como se faz hoje, noções de desenvolvimento e de atividades espontâneas em uma educação moral sem nenhum açoite.

O Fundamento IX – Tudo conforme a sua utilidade se refere à condição que só se aprende com facilidade e prazer fazendo ver a sua utilidade imediata. Fazendo o paralelo com a natureza, Comênio (2001, p. 256) afirma que “a natureza não produz senão aquilo que se revela imediatamente útil”. Exemplificando que as asas da avezinha para voar, as patas para correr, semelhantemente tudo o que se produz na natureza tem a sua utilidade, até mesmo a casca dos frutos, portanto, por imitação aumentar-se-á ao estudante a facilidade da aprendizagem, se lhe mostrar a utilidade que, na vida cotidiana, terá tudo o que se lhe ensina. Hoje, vê-se que esse fundamento é muito bem enfatizado nas práticas pedagógicas mais modernas, às críticas que se tecem ao ensino descontextualizado, a ênfase a um ensino que preze pelas vivências dos alunos, que parte de suas realidades tornando a aprendizagem o mais significativa possível, mas como afirma Piaget (2010, p.24) “Quantas escolas falam de desenvolvimento, de interesse, de atividade espontânea etc quando, na verdade, trata-se apenas de desenvolvimento previsto no programa, de interesses obrigados e de atividades sugeridas

pela autoridade do adulto.” Partindo dessa premissa, há atividade com facilidade quando o aluno redescobre ou experimenta por si mesmos a partir de seus interesses pelo que lhe apresente como útil no mundo que o cerca.

O Último Fundamento X – Todas as coisas uniformemente. Como se processa na natureza esse fundamento? A natureza faz todas as coisas uniformemente: do mesmo modo que nasce uma ave, nasce todas as aves; do mesmo modo que uma planta nasce da sua semente e cresce, assim acontece com todas, por toda a parte e sempre.

Logo, por imitação, e pelo paralelismo entre o homem e a natureza a partir do qual ocorre o processo educativo, da mesma forma deve-se proceder uniformemente com relação aos métodos, deve-se evitar confundir os alunos com variedade de métodos, mas deve-se ensinar com um só e mesmo métodos, todas as ciências. Assim tudo progredirá facilmente, sem embaraços.

Em 1957, a UNESCO em parceria com Jean Piaget, então diretor do Escritório Internacional de Educação, publicam um estudo intitulado “A atualidade de Comênio” com o principal objetivo de demonstrar a atualidade do pensamento educacional de Comênio mesmo após três séculos.

Piaget organiza o estudo em três partes: As ideias; os exemplos devem preceder as regras e Comênio atual. Na primeira parte, destaca-se as ideias fundamentais do pensamento de Comênio e, nas duas partes seguintes, sublinha-se os aspectos ainda atuais da obra.

É interessante ressaltar que Piaget não esboça uma leitura ingênua da obra de Comênio, mas aprofunda as suas reflexões enfatizando inclusive a existência de pontos obscuros e contradições aparentes na sistematização das principais ideias do autor.

Compreender a grandiosidade de Comênio, os impactos de suas ideias mesmo após séculos de suas publicações, o pioneirismo com que tratou diversos problemas e temas educacionais exige situá-lo historicamente no século XVII, assim o leitor consegue compreender mais claramente a indagação admirável de Piaget: “Como explicar sua posição original e excepcional a respeito dos problemas em pleno século XVII?” (PIAGET, 2010, p.13).

Afinal, como afirma Piaget, Comênio era um teólogo apaixonado pela metafísica, mas se interessou pela educação a ponto de propor uma projeto ousado para a sua época, considerando o contexto cultural, social e político, considerando ainda a forte relação de Comênio com o pensamento filosófico metafísico, herança da filosofia clássica humanista da Antiguidade, especialmente a Metafísica de Aristóteles, conforme afirma Piaget: “a metafísica

de Comênio se insere entre a escolástica de Aristóteles e o mecanicismo do século XVII” (PIAGET, 2010, p. 15).

Acerca desse ponto, Piaget ressalta que Comênio se propôs a construir uma filosofia da educação, situando-a num sistema geral; pretendia uma ciência da educação, uma “pansofia” que para ele deveria constituir um sistema filosófico global, essa postura encontra seu principal ponto de ancoragem na paixão que Comênio tinha pela metafísica, logo ele idealizava uma ciência universal, um saber total, indivisível que pudesse juntar todos os assuntos sem tratar especificamente de cada assunto compartmentado porque essa Ciência Geral, Metafísica, como proposta por Aristóteles, não faz divisão, ela trata da natureza do ser, de como as coisas se formas, tanto no nosso raciocínio quanto na realidade mesmo. No entanto, como bem destaca Piaget, Comênio longe de conseguir esse saber total e indivisível, se obriga a simplificações e assimilações, pois ele não tinha apenas um objetivo filosófico, mas também didático.

Dentro dessa jornada de construir uma ciência *a priori* de educação, Comênio perde-o de vista ao recorrer a sensações, nesse sentido Piaget ressalta que parece haver contradições entre “os princípios gerais invocados por Comênio e o empirismo quase sensualista que ele expressa” (PIAGET, 2010, p. 14). Aliás, esse será o desafio que Piaget destaca na obra de Comênio - conciliar o homem à natureza, nessa tentativa de paralelismo ou harmonia entre o que as faculdades inatas e as faculdades adquiridas pelas sensações; entre as funções cognitivas e as atividades propriamente ditas; entre o inato e o empírico; entre a natureza formadora e formação do homem; entre pensamento e ação. Piaget sintetiza isso da seguinte forma: “A natureza formadora que ao se refletir no espírito humano graças ao paralelismo entre o homem e a natureza, provoca, pela mesma ordem natural, o processo educativo” (PIAGET, 2010, p. 15). Dessa forma, “a genialidade de Comênio reside no fato de ter compreendido que a educação é um dos aspectos dos mecanismos formadores da natureza, e ter assim integrado o processo educativo a um sistema que constitui o eixo fundamental de todo o processo”. (PIAGET, 2010, p. 15).

Para Comênio a sensação é formadora do conhecimento quando se apresenta como uma sinalização desencadeando ao mesmo tempo a espontaneidade do espírito e sua relação com a espontaneidade formadora das coisas, assim a sensação permite restabelecer a harmonia entre a ordem ativa das coisas que ensina e a espontaneidade do sujeito que a percebe. É dentro dessa premissa que Piaget destaca a atualidade de Comênio ao afirmar que ele está bem mais

próximo de nós “pelo modo como concebe a natureza do que pela maior parte das teses defendidas em sua didática”. (PIAGET, 2010, p. 17).

Piaget considera a atualidade de Comênio bastante legítima e para isso argumenta que ocorre “frequentemente na história das ciências que uma ideia seja proposta, em primeiro lugar no plano filosófico antes de ceder espaço a uma estruturação mais desenvolvida e a um controle sistemático no plano científico”. (PIAGET, 2010, p. 18).

Nesse sentido, Comênio foi precursor da: Psicologia do desenvolvimento, Didática progressiva, da aprendizagem significativa tal como proposta por David Ausubel, Psicologia experimental ou comportamentalista/behaviorista (reforço positivo ou negativo, no século XIX e XX).

Comênio foi precursor da ideia da genética na psicologia do desenvolvimento e fundador de uma didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento que o aluno alcança, pois foi considerado proponente da teoria das faculdades inatas – que considera a evolução mental como uma simples maturação de estruturas pré-formadas ou como empirista, que considera a mente como receptáculo a ser preenchido com conhecimentos extraídos das sensações.

Distingue quatro tipos de escolas articuladas aos grandes períodos ou estágios da formação: primeira infância, infância, adolescência e juventude. Apesar de propor a organização da escola por faixa etária, algo totalmente inovador para a sua época, Comênio deixa claro que devem ser ministrados os mesmos conteúdos do conhecimento, pois são necessários nos diferentes níveis, variando a maneira como os conteúdos são reestruturados ou elaborados; enfatizando as reconstruções sucessivas dos conhecimentos do mesmo tipo, de um grau a outro. Comênio expõe com três regras a ideia do desenvolvimento espontâneo no fundamento VI dos Princípios para Facilitar o Ensino e o Estudo, isto é, “se a criança é realmente um ser em desenvolvimento espontâneo, há possibilidades pessoais de estudos, de exercícios livres e da transformação das capacidades com a idade” (PIAGET, 2010, p. 20). A partir dessa premissa, a educação não deve se reduzir à transmissão exterior, verbal e mnemônica dos conhecimentos dos adultos sobre a mente das crianças. Comênio dá primazia à ação, insistindo sobre o fato de que os exemplos devem preceder as regras, por meio do princípio da atividade preliminar em harmonia com a doutrina da espontaneidade, colocando simultaneamente as necessidades, interesses (motivação afetiva) e o exercício funcional.

Comênio não quer exercícios vazios ou simples adestramento pela ação, mas uma atividade fundada sobre o interesse, e quando um objeto de ensino não corresponde a uma

necessidade bem específica, Comênio sugere que se recorra ao procedimento chamado ações interrompidas que consiste em iniciar a ação e depois interrompê-la para criar uma lacuna e portanto, gerar interesse, valorizando sempre o princípio da integração dos conhecimentos anteriormente adquiridos. Nesse ponto, Piaget destaca 3 princípios fundamentais da didática comeniana: proceder por etapas, examinar tudo por si mesmo e agir por si mesmo.

Além da educação intelectual, Comênio prioriza também a educação moral, tanto que dedica um capítulo inteiro sobre a disciplina escolar, ressaltando a educação moral na prática pela palavra e pelo exemplo, por jogos coletivos, competição, regras e imitação.

Comênio propõe uma escola igual para todos dentro do princípio da escola única, defendendo a igualdade de gênero e a educação inclusiva para pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Por isso, Piaget assim declara: “O aspecto mais surpreendente de sua doutrina e, consideravelmente, o mais moderno: suas ideias sobre a educação para cada pessoa e para todos os povos e – o que mais nos surpreende – as ideias sobre a organização internacional da instrução pública” (PIAGET, 2010, p. 29). O ponto central de Comênio é a afirmação do direito à educação para todos e em plena igualdade. Ressaltando que Comênio concebe a sociedade como uma sociedade de educação, ou seja, há uma relação direta das concepções sobre o lugar do homem na natureza, essa relação é mais impressionante ainda quando situamos esse ideal democrático de educação no contexto histórico do século XVII.

Além da Didática Magna, outra obra fundamental para a compreensão do pensamento didático-pedagógico e filosófico de Comênio acerca do mundo, homem e educação é a *Pampaedia*, que traduzida significa Educação Universal. Trata-se de um ideal pansófico de educação universal não mais ligado apenas às escolas, como na Didática Magna, mas que abrange a vida toda, em todos os lugares e que persiste na vida eterna. (PIAGET, 2010).

Para uma adequada interpretação do conteúdo fundamental da *Pampaedia*: educação universal é necessário compreendê-la dentro do esquema e do espírito em que foi escrita. Ela integra uma obra maior intitulada Deliberação universal acerca da reforma das coisas humanas, constituída de sete partes, assim denominadas: 1 - Despertar universal 2 - Iluminação universal 3 - Sabedoria universal 4 - Educação universal 5 - Língua universal 6 - Reforma universal 7 - Exortação universal. (PIAGET, 2010, p.100).

O cerne da Deliberação é a educação universal, as demais partes são diretamente influenciadas e consequência da educação, embora constituintes de um todo harmonicamente integrado e organizado. *Pampaedia* ou *Cultura Universalis Mentium* possui dezesseis capítulos e tem como objetivo principal demonstrar a possibilidade de educar todos os homens em todas as coisas e totalmente. (GOMES, 1971).

A sua história de vida e o contexto político em que viveu influenciaram profundamente a constituição de seu espírito nacionalista. As funções eclesiásticas e seu nacionalismo, que o fazia sonhar com a independência, conduziram-no a escrever ao longo da vida, vastíssima obra de edificação espiritual e pedagógica destinada à educação do povo no momento em que se tornasse independente. (GOMES, 1971).

Considerando-se os seus escritos compreende-se que Comênio identifica as categorias mundo, homem e educação a partir da iluminação de Deus. Como teólogo interpretava “Todos, em todas as coisas, totalmente” da seguinte maneira, conforme Piaget (2010) destaca: Todos, isto é, todas as Nações, Estados, Famílias e Pessoas, sem qualquer exceção, pois todos são homens que têm diante de si, a mesma vida eterna e o mesmo caminho, divinamente indicado. Em todas as coisas, é a educação universal, mediante a qual se procura conseguir tudo o que é possível para assegurar, sob o céu, o maior esplendor ao homem, imagem de Deus. Totalmente, isto é, sejam educados para a verdade, pela qual cada um retamente formado, escape aos precipícios do erro e do acaso, seguindo os caminhos da retidão.

Visando um mundo ajustado, uma sociedade em que prevalece os valores morais de equidade e justiça social, Comênio aspira que:

(...) assim se consiga educar plenamente para a plenitude humana, não apenas um só homem, ou alguns, ou muitos, mas todos (omnes) e cada um dos homens, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, numa palavra, todo aquele que nasceu homem, para que, enfim, todo o gênero humano venha a ser educado, seja qual for a sua idade, o seu estado, o seu sexo e a sua nacionalidade. (PIAGET, 2010, p. 103).

Nesse sentido, os fundamentos de suas categorias de pensamento sustentam-se na pansofia, educação universal, na garantia do direito à educação para todos, em resumo “para iluminar todos os homens com a verdadeira sabedoria, para os organizar numa perfeita administração civil e para os unir a Deus pela verdadeira religião, de modo que ninguém possa desviar-se do objetivo para que foi enviado para o mundo.” (PIAGET, 2010, p. 103).

Comênio propõe a educação universal como um caminho aplanado segundo o qual a luz pansófica se difunde pelas mentes, pelas palavras e pelas ações dos homens, tornando-os sábios, assim todos os homens se tornam pansofos, “universalmente sábios; e o mundo ficaria cheio de ordem, de luz e de paz.” (PIAGET, 2010, p. 106).

Em suma, o sistema de educação proposto por Comênio é universal por sua própria natureza ou, como ele diz, ‘pansófico’. Ele se dirige a todos os homens sem levar em conta as diferenças de condição social ou econômica, de religião, raça ou nacionalidade.

Considerando a análise do contexto educacional contemporâneo, a partir dos dados estatísticos atuais, é possível construir um panorama da situação do ensino público no Brasil do

século XXI. O breve diagnóstico da realidade da educação pública no país preliminarmente apresentado neste estudo demonstrou que os cidadãos têm sido alienados do direito à educação, embora esse direito seja amparado por lei, conforme institui o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Diante dos fatos apresentados, recorreu-se aos fundamentos pedagógicos e filosóficos defendidos por Comênio (2001) há mais de três séculos. Por meio da identificação das principais categorias do referido autor pode-se inferir que a educação pública, gratuita e de qualidade para todos é um direito, não só nacional, como também universal.

O princípio que embasa a defesa da educação como direito de todos a partir da pansofia de Comênio (2001) consubstancia-se na *pampaedia* como formação humana. Esse princípio ultrapassa a educação meramente intelectual, visando constituir o homem integral iluminado pela educação. Conforme Comênio (2001), para que o ideal de formação humana seja alcançado é necessário educar todos os homens, em todas as coisas, totalmente. Consequentemente, o direito à educação deve ser garantido não só legalmente, como praticamente, em todas as dimensões, acesso, permanência e qualidade.

Com base na pansofia de Comênio (2001) entende-se que a educação é um direito universal, pois visa a formação da humanidade em sua totalidade para o desfrute de seus direitos absolutos e integrais. Conforme o autor declara *pampaedia* é o caminho pelo qual a luz pansófica se dissemina no interior das mentes de todos os homens, por todos se entende, Nações, Estados, Famílias e Pessoas, sem qualquer distinção.

3.3 Aspectos políticos

O estudo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI pressupõe uma análise mais profunda, embora não exaustiva, sobre as políticas educacionais na América Latina, considerando os caminhos e descaminhos no contexto político-social em que as políticas para a área da Educação Especial estão sendo construídas historicamente no bojo das relações de poder.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) afirmam que o uso corrente do termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados. Originalmente, em sua acepção clássica, *politikós* refere-se ao urbano, civil, à cidade, aos cidadãos que integram a *pólis*, cidades-estados. Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, ao conjunto de atividades imputadas ao Estado moderno capitalista. “O conceito de política encadeou-se,

assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7).

Considerando a política no âmago das atividades do Estado, é oportuno enfatizar a concepção hegeliana presente no pensamento político moderno que tende a considerar o Estado como princípio superior, racional e ordenador e, em contraposição, a concepção marxista que tende a considerar o Estado como violência concentrada e organizada da sociedade, evidenciando a relação entre sociedade civil e Estado, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As contradições são inerentes à sociedade civil, e o Estado, impossibilitado de superar essas contradições, “administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8). É nessa conjuntura, que as políticas públicas emanadas do Estado se expressam nessa arena de poder consubstanciadas por forças correlatas e desse confronto engendram possíveis compromissos, empenhos e responsabilidades oportunizando a implementação de sua face social.

A importância das políticas públicas, especificamente das políticas sociais - saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, inclusão - para o Estado capitalista não é casual, mas sim estratégica, visto que visa a administração das relações conflituosas inerentes à sociedade, equilibrando a intervenção estatal, cooptação e controle social.

Corroborando com esse pensamento, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) frisam que o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe, por isso mesmo não pode se desobrigar de seus comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. Interessante ressaltar que as políticas públicas sociais, dentre as quais as políticas educacionais, são mediatizadas historicamente pelas lutas, pressões e conflitos de classes. Diante disso, as políticas públicas:

Não são estáticas, ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar ‘governança’. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8,9).

Assim, a análise das políticas públicas sociais – educacionais - pressupõe considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, mas os antagônicos e complexos processos sociais, visando aferir o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições

gerais do momento histórico em questão. No entanto, essa pretensão seria ambiciosa demais para um capítulo de uma tese, diante disso, pretende-se, ainda que brevemente, analisar as contradições na totalidade dos fatos apresentados.

Política educacional é um tema que suscita intensos debates na realidade educacional brasileira contemporânea. Discute-se na escola, no espaço público midiático e no espaço acadêmico. No entanto, Gouveia (2016) questiona se nessas discussões são usadas as mesmas concepções, demonstrando que embora muito debatido, o conceito de políticas educacionais é polissêmico e, por isso, talvez seja mais prudente pensar política como espaço de relações de poder e compreender que a dinâmica dessas relações é que “confere sentido ao que entendemos em cada momento histórico como direito à educação, dever do Estado na oferta de educação e possibilidades de permanência das crianças, jovens e adultos no sistema escolar”. (GOUVEIA, 2016, p. 2).

Nesse sentido, considerando política em termos de relação de poder deve-se identificar os âmbitos de manifestação de tais relações. Assim, especificamente, no contexto do debate da política educacional, as relações de poder no interior da escola e no sistema de ensino são espaços de produção da política. Além disso, o sistema educacional fundamenta-se num conjunto normativo e a produção dessa norma, portanto da política educacional, se faz no âmbito do sistema legislativo.

É necessário considerar que as normas produzidas no legislativo têm sido alvo de contestação judicial, assim as relações de força que se expressam no judiciário passam a compor o conceito de política educacional. (GOUVEIA, 2016). Embora se admita a não possibilidade do consenso polissêmico dos termos, mas reconhece-se que explorar as múltiplas facetas do fenômeno social corrobora para o avanço democrático da compreensão coletiva do que consiste no direito à educação para todos, uma educação inclusiva.

Souza; Gouveia; Tavares (2016, p.13) retomando uma citação de Weber (1970) afirma que “política é o que faz o sujeito que deseja/aspira o poder”. Sendo assim, governar (o país, a cidade ou a escola) que é uma ação política, implica em buscar manter-se no poder. Essa é a noção de política com a qual as autoras trabalham e com a qual se fundamenta essa pesquisa. “Logo, a ação dos sujeitos que atuam na condução dos aparelhos do Estado ou daqueles outros que os enfrentam, deve ser entendida a partir do dissenso entre eles na luta pelo poder”. (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p.13).

Nesse aspecto é que devem ser analisadas as relações entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado vai se moldando, se adaptando em resposta às pressões ou

ausência destas. Logo, as conquistas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva resultam das demandas sociais, de pressões por parte da sociedade pela garantia do direito à educação para todos os cidadãos. Souza; Gouveia; Tavares (2016) citam pesquisas que demonstram que a expansão da escola é conquistada pela população à revelia de um planejamento prévio do Estado.

A luta pela escola é marcada por três grandes dimensões: conquista de base material para o funcionamento das escolas, gestão da escola com a participação dos pais, alunos e grupos organizados e a discussão da atividade pedagógica. Ou seja, a questão educacional coloca-se primeiro como questão de acesso, depois como questão de gestão e, finalmente, como questão de qualidade. (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016).

A questão do acesso educacional foi amplamente discutida na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em Jomtiem, no ano de 1990, em que os países signatários firmaram um acordo para expandir significativamente as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até 2015. (UNESCO, 2008). Após três décadas dessa Conferência e “de um significativo percurso do atual processo de globalização, a análise das políticas educacionais não pode ignorar as influências e os impactos produzidos no âmbito da educação”. (TROJAN, 2016, p. 49).

Pois, a partir da década de 1990 intensificaram-se as reformas educacionais na América Latina dentro de um contexto mais amplo de reformas neoliberais, promulgadas pelo Estados nacionais em distintas partes do mundo. É importante frisar que as reformas políticas e econômicas neoliberais adequadas aos novos paradigmas capitalistas serviram mais aos interesses de acumulação restrita do capital – mantendo a exploração e desigualdades inerentes à estrutura do sistema capitalista nos países latino-americanos – do que proporcionado a emancipação humana. (COSTA, 2011).

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, os Estados latino-americanos passaram a seguir as orientações de organismos internacionais e instituíram como uma de suas principais metas tentar universalizar as condições de acesso à educação, em especial, a educação básica, como condição necessária à inserção dos indivíduos aos novos processos de desenvolvimento do sistema capitalista. Para isso:

As reformas políticas, econômicas, sociais e culturais neoliberais, impulsionadas a partir dos anos 1990, nos países da América Latina, ancoradas pelo Consenso de Washington, promovidas pelos Estados nacionais e apoiadas por distintos setores sociais internos, passaram a seguir à risca as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros. (COSTA, 2011, p.67).

Assim, as políticas educacionais na América Latina foram promulgadas com base no discurso de que o acesso e a permanência nos processos educacionais para crianças e jovens dos grupos menos favorecidos possibilitariam a diminuição das desigualdades, a partir do gerenciamento equitativo da distribuição da riqueza junto com a expectativa do aumento da produtividade.

Entretanto, esse discurso escamoteia as verdadeiras intenções econômicas do processo de reajuste neoliberal pelo qual tem passado os países da América Latina desde a década de 90, conforme aponta a autora:

Diante das novas formas de exploração a que foram submetidos os países latino-americanos e suas populações, desvincular a educação dos demais processos sociais poderia apenas cumprir a função de camuflar o seu entendimento de forma mais ampla e contribuir para que as reformas neoliberais pudessem ser instaladas, sem muitas críticas, na região. (COSTA, 2011, p. 68).

Como afirma o célebre Paulo Freire “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89), com essa premissa é que deve-se compreender criticamente o processo de reestruturação produtiva imposta à América Latina como condição precípua para analisar com escrutínio racional as políticas educacionais implantadas e implementadas atualmente no Brasil, pois as reformas educacionais redefinem “novos papéis para os agentes educacionais mediante a lógica da socialização mercantil excludente (individual, competitiva e privatizadora), como crítica ao modelo regulador do Estado de Bem-Estar Social.” (COSTA, 2011, p.68).

Conforme a autora supracitada, a educação tem contribuído para a legitimação do novo contexto social, pois nos países da América Latina caracterizados como Estados de Bem-Estar Social, em vez de haver intervenção estatal no sentido de estabelecer um sistema de proteção social com a garantia de direitos sociais universais como saúde, educação, habitação, em contrapartida têm se caracterizados como restritos e incompletos, pelos programas limitados e critérios de inclusão que são excludentes e não uniformizadores do atendimento dos beneficiados.

O processo de reestruturação produtiva tem como principais características: abertura das economias nacionais para o mercado internacional, desregulação econômica, novas formas flexíveis de trabalho, privatização do patrimônio público. Medidas que vêm contribuído para a elevação das dívidas e dos déficits públicos, do desemprego, dos altos juros

e da inflação. As consequências desastrosas e desumanas desse processo podem ser apresentadas da seguinte forma:

Como consequência, os mercados financeiros locais estiveram desequilibrados em meio a um conjunto de políticas monetárias e finanças públicas arruinadas, margeadas por índices de inflação que, conforme o país, chegaram aos quatro dígitos. Para impedir uma quebra geral, os laços de dependência da América Latina em relação às grandes instituições multilaterais de crédito, como o Banco Mundial e o FMI, foram estreitados, nos anos de 1980, o que implicou altos custos sociais para os seus países, cujas economias foram subordinadas pelos empréstimos e pelas orientações políticas dessas instituições. (COSTA, 2011, p. 69).

Compreender criticamente as verdadeiras intenções políticas e econômicas do amplo processo de reformas educacionais impostas aos países latino-americanos escamoteados por discursos ideológicos democráticos e até humanizadores é condição precípua para a análise da sociedade contemporânea, pois o capitalismo renasce forte com o neoliberalismo e apresenta a globalização como uma de suas principais aliadas na tentativa de defesa de aberturas das economias nacionais. No entanto, infelizmente, o que se observa é a triste realidade econômica em que:

Despencaram a demanda interna, as exportações, os salários dos trabalhadores, os investimentos internos e externos, prejudicando o desenvolvimento dos países latino-americanos, ao consolidar sociedades marcadas pela concentração excessiva, e conseqüentemente, por uma péssima distribuição de suas riquezas (...) O neoliberalismo passou a ter relação íntima com os governos democráticos e liberais; o lento avanço político presenciado pelos processos de democratização caminhou ao lado da crise econômica e do aumento da pobreza e da miséria para as populações menos favorecidas latino-americanas. (COSTA, 2011, p. 70).

Logo, embora com amplo apoio de governos democráticos, a proclamada “consensual reforma neoliberal” latino-americana, na década de 90, não foi instituída com amplo apoio de suas populações, ao contrário, foi imposta, camuflada ideologicamente sob o disfarce de desenvolvimento e modernidade “para ampliar as técnicas de exploração, pelas elites mundiais, sobre as massas trabalhadoras” (COSTA, 2011, p.71) elevando o desemprego, pobreza e miséria na América Latina.

Esse “consenso” ideológico propagado e disseminado por meio de um amplo processo de internalização nos indivíduos visando tornar possível a reprodução do injusto sistema de classes, foi discutido ampla e profundamente por Mézaros (2008):

Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história – para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Da mesma forma, a globalização sob o disfarce de uma união global, utilizando-se de termos humanitários de acordo coletivo, quebra de fronteiras, intensificação da integração econômica e política internacional, com o aumento dos sistemas de transporte e comunicação e a nobre intenção de superar as barreiras globais, na realidade se consubstancia da seguinte forma: “enquanto os países ricos forçaram muitos dos países pobres a acabar com suas barreiras comerciais e aumentar as importações, mantiveram, ao mesmo tempo, suas tradicionais medidas protecionistas.” (COSTA, 2011, p. 71).

Infelizmente, assiste-se aos efeitos nefastos de uma política desumana e nociva, a única globalização que o mundo experimentou desde o surgimento do termo foi a globalização das desigualdades que têm aumentado desenfreadamente em números incomensuráveis e sem precedentes nunca antes sequer imagináveis na história da humanidade. Conforme ratifica Costa (2011) a prometida globalização experimentou um efeito contrário ao que fora divulgado, pois a globalização experimentada de fato esteve vinculada à entrada massiva de produtos, tecnologias e hábitos culturais comprados de países desenvolvidos.

As gritantes desigualdades sociais, atualmente em evidência, e ainda mais pronunciadas no seu desenvolvimento revelador, são bem ilustradas pelos seguintes números: segundo as Nações Unidas, no seu Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999 (...). Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma aprimorada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de frequentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não agrícola esteja desempregada ou subempregada. (MÉSZÁROS, 2008, p. 73, 74).

Dentro desse contexto de exploração, desumanidade, desmonte do Estado de Bem-Estar Social por meio da instituição de um Estado (cada vez mais) Mínimo, de aparente democracia pela aclamada nobre intenção de desenvolvimento e modernidade, que deve-se analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, pois o desvelamento de interesses sociais, políticos e econômicos escusos são a peça chave para as análises mais profundas no campo do real, em que milhares de pessoas encontram-se relegadas à indigência, ao esquecimento, à pobreza absoluta e a níveis elevados de analfabetismo em uma sociedade que se intitula globalizada, da informação e do conhecimento.

Diante dessa caótica realidade, como tem se pensado e desenvolvido a educação das pessoas, em geral, e das pessoas com deficiência, em particular? A partir de princípios unicamente mercadológicos e utilitaristas? Ou de emancipação humana? Por meio de intenso

debates e reflexões, Costa (2011) conclui que a educação mais tem servido aos interesses da acumulação restrita do capital do que proporcionado a emancipação humana. Pois, as reformas políticas neoliberais nos países da América Latina acabaram por afastá-los ainda mais dos centros do poder mundial, tornando-os submissos às orientações internacionais dos países desenvolvidos. Historicamente, os países da América Latina tem sido fonte de riquezas para exploração e garantia do poder das nações mais poderosas. Sob forte prisão em um ciclo exploratório sem limites, os países latino-americanos sem incentivos dos Estados em pesquisa e tecnologia, e a abertura da economia para os grandes monopólios internacionais se tornam em meros produtores de produtos primários ou tecnologicamente menos competitivos, distanciando-se irrestritamente dos países desenvolvidos como centros de alta tecnologia e produtores de conhecimento. (COSTA, 2011).

Trojan (2016) ao analisar as políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização pontua que a formulação das políticas educativas nos países periféricos dependem cada vez mais da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais que apresentam, entre os principais objetivos, a melhoria da eficácia da atividade administrativa, melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos, aumento da produtividade na administração do Estado e redução dos gastos públicos, por meio da privatização e descentralização. A descentralização do ensino tem ocorrido na América Latina e aparece como recomendação dos organismos internacionais como UNESCO, OEA, BIRD, BID. (ZANDER; TAVARES, 2016).

Reconhece-se que as políticas educacionais na América Latina vêm passando por um processo de padronização internacional, conforme demonstrado por Rocha e Pereira (2017), por exemplo, o sistema PISA (Programme for International Student Assessment), que conta atualmente com a participação de 32 países dentre os quais, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Peru, República Dominicana e Uruguai, promovem testes padronizados internacionalmente com o objetivo de estabelecer níveis de aprendizado. Para tanto, são criados sistemas genéricos de avaliação que desprezam as particularidades de cada região analisada. Sendo assim, as políticas públicas educacionais estabelecem metas que direcionam o processo ensino-aprendizagem a uma formação genérica que atenda aos parâmetros internacionais e desprezam a formação crítica do indivíduo. Logo, percebe-se que o objetivo dessa padronização é a formação de um grupo homogêneo que seja incapaz de ser questionador de sua própria realidade.

Embora, concordando que as políticas educacionais na América Latina gestadas no contexto do neoliberalismo e globalização mais tem servido aos interesses escusos do capital, a tese aqui desenvolvida se embasa na noção de política como ação que busca manter-se no poder, em que há forte relação entre ação pública e as demandas sociais, como mencionado no início desse capítulo, o Estado vai se moldando, se adaptando em resposta às pressões sociais ou ausência destas. Logo, na contramão desse processo de mecanização do ensino, há possibilidades de práticas educativas que priorizem a formação crítica. Para isso:

São necessários planos de educação e um processo ensino-aprendizagem realmente humanos para o humano, incluindo vivências e experiências na vida dos estudantes, que os levem de um lugar para o outro. É o movimento de levar de um lugar para o outro, como significado etimológico de educar, que servirá como ponto de partida para a abordagem das políticas educacionais em nível de América Latina. (ROCHA; PEREIRA, 2017, p. 4).

Ao refletir sobre os impactos das imposições educacionais de organismos multilaterais nos descaminhos experimentados pelos países latino-americanos, percebe-se como bem pontuado por Rocha e Pereira (2017) uma realidade educacional onde fatores exógenos são os norteadores do ato de educar, o que é claramente consequente da forte dependência de capital externo por parte dos países da América Latina, como ratificado nas análises realizadas anteriormente nesse capítulo:

O desenvolvimento da educação desde a década de 1990 se tornara uma espécie de “garantia” para investimentos econômicos por parte da Europa e dos Estados Unidos em países considerados de economia subalterna. Logo, surgiram formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais objetiva, desprezando as particularidades de cada grupo escolar. Foram, então, criados índices de aprovação e o alargamento do conceito de alfabetização. Assim, para atender os índices impostos, a educação passou a fazer parte do “campo da colonialidade”. (ROCHA; PEREIRA, 2017, p. 5).

Diante do exposto, urgente se apresenta a necessidade de pensar em caminhos possíveis para uma educação humana emancipadora, uma educação decolonial em suas práticas e políticas (ROCHA; PEREIRA, 2017) que transforme a sala de aula em lugar de resistência aos modelos de políticas educacionais padronizadoras que priorizam a homogeneidade em detrimento da heterogeneidade e das diferenças. Pensar em uma educação decolonial significa “um conjunto de práticas e discursos que descontroem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado.” (SANTOS, 2008, p. 233). Segundo essa premissa, uma educação decolonial, pós-colonialista, que seja emancipatória em todos os sentidos, pressupõe que o sujeito seja livre para viver e se educar a partir de suas próprias vivências, crenças e culturas.

É apenas com uma educação que privilegie a formação plena do potencial humano que teremos a chance de um engajamento ativo do indivíduo atuando como peça principal para reflexão e transformação de seu mundo, frente a problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, além do apagamento do processo de silenciamento que algumas classes sofrem em nossa sociedade. (ROCHA; PEREIRA, 2017, p.6).

Em “A Educação para Além do Capital”, István Mészáros (2008) apresenta o catastrófico panorama social e econômico de uma sociedade sob controle do sistema capitalista, denunciando o aprofundamento das consequências nefastas do capitalismo em países pobres, expondo as desigualdades sociais globais em níveis incomensuráveis. Assim, como já demonstrado anteriormente, o capitalismo não ocorre de forma igualitária em todos os países do mundo, enquanto as nações mais desenvolvidas usufruem dos efeitos exploratórios de um sistema eminentemente injusto, os países menos favorecidos se afastam cada vez do centro do poder mundial.

Para o referido autor, dentro de um sistema econômico em que as relações sociais são regidas pelo capital, a educação funciona como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura dos grupos dominantes. No entanto, a exposição dessa realidade desumana e os problemas econômicos, sociais e educacionais inerentes à mesma, não se baseiam em ideais de conformismo, mediante as concepções que naturalizam a sociedade capitalista, mas visam prioritariamente o diagnóstico do problema para a busca de um tratamento possível de superação. Nesse sentido, a análise de Mészáros (2008) não é reprodutivista, mas dialética, pois fundamenta-se teórica e politicamente nas principais concepções de Marx e Gramsci para defender a transformação social pela luta de classes. Contrário ao reprodutivismo, “o filósofo marxista condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideia de que não existe alternativa à globalização capitalista.” (MÉSZÁROS, 2008, p.13).

A partir de uma reflexão densa e crítica dos limites e equívocos das visões utópico-liberais da educação, Mészáros (2008) demonstra enfaticamente que os processos educacionais e sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, por isso mesmo, a tão idealizada, sonhada e almejada mudança profunda do sistema educacional pressupõe, primariamente, rupturas nas relações sociais sob controle do sistema do capital. Assim, pensando na construção da ruptura com a lógica do capital, Mészáros (2008) reflete sobre algumas questões:

Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? (MÉSZÁROS, 2008, p.10).

As ideias defendidas por Mészáros (2008) são indispensáveis na discussão que aqui se propõe sobre as políticas educacionais na América Latina, pois o autor aponta os descaminhos do capitalismo ratificando os problemas decorrentes do sistema capitalista, ratificando as imposições das nações desenvolvidas por meio das orientações educacionais aos países latino-americanos, mas demonstra os caminhos possíveis por meio do marxismo contemporâneo em que a transformação social pode sair do campo da utopia e se tornar realidade através da emancipação humana.

Para isso, deve-se considerar que a educação não é um negócio, mas criação; a educação não deve preparar para o mercado, com base na premissa maior de que a educação não é uma mercadoria, por isso, pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Deve-se considerar precipuamente que educar é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal. Esse é o sentido de se falar em educação para além do capital, pois implica pensar uma sociedade para além do capital, transcender as relações sociais de produção capitalista com o objetivo de conceber uma estratégia educacional socialista. (MÉSZÁROS, 2008).

Logo, apesar da demonstração dos efeitos catastróficos do neoliberalismo e globalização em países latino-americanos, baseando-se nas premissas teóricas de Mészáros (2008) defende-se um ideal educacional humanista que efetive uma educação para todos, educação inclusiva, que ultrapasse a lógica utilitarista, mercadológica e competitiva; uma educação emancipatória, pois, a emancipação humana é o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância.

No entanto, convém refletir sobre a seguinte questão: de que forma a educação tem servido aos interesses capitalistas? Considerando que a partir dessa constatação possibilitará a compreensão crítica dos mecanismos reprodutores sob a égide do capital. Mészáros (2008) afirma que a educação, que poderia ser essencialmente a alavanca da mudança, tem sido um instrumento de manutenção do *status quo*, pois o seu papel tem se restringido a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão, gerando e transmitindo um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes e efetivando um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Assim, a educação, no capitalismo, “significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema

que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva”. (MÉSZÁROS, 2008, p.17).

O neoliberalismo e a globalização trazem consequências desastrosas para a educação, pois vive-se em uma sociedade informacional, chamada até de sociedade do conhecimento, com uma inédita enciclopédia de informações disponíveis em todo o mundo, mas uma igualmente inédita incapacidade de interpretação dos fenômenos. Conforme o autor, esse novo analfabetismo, camuflado em democracia do acesso às informações e conhecimentos produzidos internacionalmente, tem gerado indivíduos capazes de explicar, mas não de entender. A diferença fundamental entre ambos os termos induz à diferença entre acumulação de conhecimento e compreensão de mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático e entender e desalienar-se e decifrar o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. (MÉSZÁROS, 2008).

Partindo dessa premissa, a educação que se quer para todos é uma educação que rompa com a lógica do capital, que seja essencialmente, “contrainteriorização”, “contraconsciência”, “processo de transcendência positiva da autoalienação do trabalho”, oportunizando assim a interpretação dos fenômenos, entendimento e compreensão de mundo. Trata-se de construir um pensamento educacional contra-hegemônico para combater a internalização. Visando alcançar essa educação emancipadora, MéSZáros (2008) demonstra seu realismo, mas ao mesmo tempo otimismo, político e social da seguinte forma:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema (...). É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p.35).

Nesse sentido, retomando-se os questionamentos acerca da educação que se quer para as pessoas com deficiência no Brasil. Conforme questionam Rocha e Pereira (2017) em um contexto tão democrático como o exposto na Constituição brasileira, que educação se quer e interessa para esse todo? Quem, de fato, faz parte desse todo? Qual o objetivo de uma educação nacional para esse todo?

Trojan (2016) ao analisar o Relatório de Dacar⁶ (2000) sobre a avaliação do marco de ação da Educação para Todos destaca que o Brasil esteve entre os países que mais avançaram

⁶ No ano de 2000, em Dacar, reuniram-se governos de 164 países para avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em Jomtiem, no ano de 1990, quando assinaram um acordo para expandir significativamente as oportunidades educacionais para crianças, jovens e

na ampliação da educação obrigatória, no entanto, em decorrência da concentração de recursos disponíveis para esse nível de ensino nos municípios, foi constatada a diminuição de recursos para a Educação Infantil.

Considerando o binômio equidade com qualidade comum em todos os discursos legitimadores da reforma, não se concretizou em nenhum dos países, ao contrário, aumentaram as desigualdades sociais aprofundadas pelas políticas decorrentes da nova configuração da ordem mundial. (TROJAN, 2016). Para Trojan (2016) uma das políticas decorrentes da nova configuração da ordem mundial que aprofundou as desigualdades existentes no país foi a descentralização em conjunto com a municipalização, pois para a autora, o processo de descentralização do sistema educacional para as diferentes instâncias governamentais minimiza a responsabilidade do Estado com a educação, muito comum em países da América Latina. “O processo de municipalização acabou resultando numa simples transferência de encargos e gastos do governo federal para os municípios, cujos problemas se acentuaram em face da diversidade de suas condições socioeconômicas”. (TROJAN, 2016, p. 55). Essa municipalização que desencadeou uma progressiva descentralização das políticas sociais acentuou desigualdades, considerando que cada município fica entregue às próprias condições de pobreza ou riqueza, distanciando-se do horizonte da igualdade. (ZANDER; TAVARES, 2016).

Gouveia (2016) ao abordar sobre o desafio da superação às desigualdades afirma que os brasileiros pagam muitos impostos, explica que o sistema tributário brasileiro é composto por três tributos: impostos, taxas e contribuições e deste, apenas os impostos têm vinculação obrigatória constitucional com a educação. O financiamento das políticas públicas sociais e em especial, no caso da garantia do direito à educação, tem como fonte principal a receita de impostos.

No entanto, a superação das desigualdades sociais ultrapassa questões orçamentárias de políticas de financiamento adequado, pois a provisão dos meios não é suficiente quando priorizados em detrimento das mudanças indispensáveis na estrutura político-governamental. Partindo dessa premissa é que se defende que o Estado possui a responsabilidade pela organização de sistemas públicos de ensino. A priori, é necessário compreender que o Sistema Nacional de Educação-SNE não possui o mesmo significado de um sistema educacional. Enquanto um sistema educacional diz respeito apenas à organização do

adultos, até 2015, reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis. Para isso, foram fixadas metas em torno de seis objetivos(...). (TROJAN, 2016).

ensino do país (conteúdos, etapas de ensino, dentre outros) o Sistema Nacional de Ensino organiza as responsabilidades pela educação de todo o país. Ou seja, organiza e distribui as funções dentre os municípios, Estados e União, determinando como estas três esferas devem trabalhar juntas pela educação brasileira. No entanto, Zander e Tavares (2016) afirmam que desde a década de 70 há estudos clássicos que apontam a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil.

Logo, a compreensão da constituição de um SNE remete à compreensão preliminar das características do federalismo no Brasil. Conforme a Constituição Federal de 1988 o Brasil é uma República Federativa composta de Estados-Membros autônomos entre si, bem como da União, Distrito Federal e Municípios, também autônomos. (ZANDER; TAVARES, 2016).

Os analistas afirmam que a Constituição brasileira de 1988 foi municipalista visto que reconheceu o município como ente federado, ressaltando que dentre as federações existentes, o Brasil é o único a seguir um modelo tridimensional com o município como ente federado. Essa municipalização que desencadeou uma progressiva descentralização das políticas sociais acentuou desigualdades considerando que cada município fica entregue às próprias condições de pobreza ou riqueza, distanciando-se os horizontes da igualdade. (ZANDER; TAVARES, 2016).

Zander e Tavares (2016) argumentam que a ênfase na democratização da gestão da educação em decorrência do processo de democratização social e política do país a partir da década de 80 privilegiou a autonomia resultando no fortalecimento do movimento de descentralização e municipalização levado a termo pelos governos federais na década de 90. Como consequência houve a perda da perspectiva da criação do SNE o que não resultou em lutas específicas nessa direção, mas a ênfase foi a escola e seu entorno.

Nesse sentido houve a secundarização da ideia de um SNE devido à ênfase no âmbito do município. A ideia de sistema de ensino vai adquirindo um caráter localista. Tanto Zander e Tavares (2016) quanto Trojan (2016) apontam a descentralização como recomendações de organismos internacionais como UNESCO, BIRD, BID. No entanto, embora haja uma direção neoliberal presente na política de descentralização e municipalização, têm ocorrido no âmbito de municípios brasileiros, a adoção de políticas de cunho democrático desde o início da década de 90 em que municípios vêm constituindo sistemas próprios de ensino como forma de resistência à imposição de políticas de cunho neoliberal implementadas. É a possibilidade de o poder local se constituir em laboratório de projetos inovadores, de estímulo

à participação popular na definição dos rumos das políticas públicas, como era defendido por Teixeira (1999).

No entanto, segundo Zander e Tavares (2016) pesquisas apontam os limites na falta de articulação com os demais níveis de governo corresponsáveis pela educação básica. Corre-se o risco de comprometer o processo de democratização dado que a política de educação para o município como um todo pode ficar fragmentada entre uma política para as escolas municipais e outra para as escolas estaduais.

Diante da desorganização e fragmentação da educação precisamos afirmar alguns horizontes de sua possível organização e construção de um sistema nacional unitário, ressaltando que a unidade do sistema compreende o múltiplo, o heterogêneo desde que seja coordenado, articulado, pois visa a um bem único. (ZANDER; TAVARES, 2016).

No âmbito das políticas sociais e, particularmente das políticas educacionais, há de se fazer valer o que está na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação: o regime de colaboração. De acordo com Zander e Tavares (2016) o PNE aponta para a construção de um SNE por meio da articulação dos sistemas hoje existentes. Isso implica em alterações de ordem política, jurídica e institucional que enfrentem a questão das desigualdades territoriais, regional, estadual e municipal.

Sobre a descentralização educacional, Teixeira (1999) afirma que é um ato político de confiança na nação e de efetivação do princípio democrático de divisão do poder visando a impedir os efeitos autoritários da centralização e dificultar a concentração de força que pode levar a regimes totalitários.

Trata-se de uma reforma política em que se criem nos municípios os órgãos próprios para gerir os fundos municipais de educação e os seus sistemas educacionais. Assim, defende os Sistemas Municipais de Educação e Ensino, por meio da participação social que libere as forças locais de iniciativa e responsabilidade.

A descentralização suscita a criação de escolas locais, desse modo parceira da comunidade, constitui-se orgulho da cidade ou do campo e, portanto, cuidada, zelada pela responsabilidade local. Dirigidas e mantidas por órgãos locais, ansiosas de assistência, mas conscientes de sua autonomia, prontas a colaborar com o Estado e a União, dos quais recebem os recursos suplementares para o seu progresso e a assistência técnica para o seu aperfeiçoamento. (TEIXEIRA, 1999, p. 71).

Embora a defesa da descentralização educacional perpassa a criação dos sistemas municipais, estaduais e federal de ensino independentes, mas há a defesa da ação tríplice articulada, a assistência técnica e financeira da União, convergente dos três poderes, como maneira de se prevenir contra os efeitos nefastos das diretrizes da reforma neoliberal, pois, conforme Trojan (2016), o processo de descentralização do sistema educacional para as

diferentes instâncias governamentais minimiza a responsabilidade do Estado com a educação, muito comum em países da América Latina.

Teixeira (1999) ao analisar a situação educacional brasileira afirma que a escola primária no Brasil iniciou funcionando em tempo integral e com programa, para a época tão rico quanto possível. Mas a partir de 1930 disseminou-se a ideia de que o país precisava expandir a educação elementar de base com a democratização do ensino primário em uma sociedade em processo de industrialização crescente. No entanto, juntamente com essa ideia, disseminou-se e consolidou-se o princípio de que o país não dispunha de recursos para dar a todos a educação primária essencial, dever-se-ia, portanto, simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número.

O autor afirma que a simplificação teve força para congestionar as escolas primárias reduzindo não só os anos de estudo como as horas diárias em sala de aula. Ao lado dessa simplificação na quantidade seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. "Os brasileiros depois de 30 anos são todos filhos da improvisação educacional." Logo, diante do caos instaurado na escola primária, a proposta dos Centros de Educação objetiva "dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Devolver o programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais, ciências físicas e sociais, e mais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física." (TEIXEIRA, 1999, p. 176).

Teixeira (1999) propõe os Centros de Educação como projeto educativo inserido em um processo de planejamento macro da educação brasileira como bem afirmou:

Tão retardado se acha o País no desempenho de suas obrigações constitucionais e legais de oferecer educação primária a toda a sua população e educação média e superior em quantidades compatíveis com o seu desenvolvimento que somente com o mais rigoroso espírito de planejamento e a mais severa preocupação contra o desperdício e o esforço improdutivo é que poderemos vencer o ameaçador atraso em que nos encontramos na meta das metas que é a do desenvolvimento dos recursos humanos do nosso país. (TEIXEIRA, 1999, p. 140).

Neste sentido, os impactos das políticas educacionais na América Latina podem ser percebidos na crescente desigualdade em países latino-americanos, inclusive o Brasil. Para ultrapassar essa educação unilateral que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado e garantir uma educação emancipadora que tenha como principal referência o ser humano, fundamenta-se na concepção marxista, que possibilita a reabilitação do desenvolvimento do homem omnilateral⁷ que se desenvolve essencialmente por meio da relação

⁷ Esse conceito não foi precisamente definido por Marx, todavia, em sua obra há suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista. Ele se refere

entre educação e sociedade que prepara o sujeito profissional e cientificamente de maneira completa e crítica.

No entanto, são muitos os desafios, visto que conforme afirma Barros (2019) no cenário neoliberal, de reestruturação produtiva e globalização, os países latino-americanos são pressionados a se incluírem nos padrões e imposições de organismos multilaterais, para não serem excluídos desse processo global. Para isso, os países mais desenvolvidos propõem ajustes neoliberais aos países em desenvolvimento. Assim, o Brasil começa a se organizar com a reforma do Estado, na década de 1990, período em que se processou a Política Nacional de Educação Especial-PNEE, em 1994. Posteriormente atualizada para Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, em 2008.

Analisar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008) nas escolas municipais, após mais de uma década de sua implantação, pressupõe necessariamente que se considere o estudo investigativo não apenas como uma análise de projeto de sociedade, mas acima de tudo, como uma análise crítica de um projeto político. Sendo assim, a PNEEPEI, como uma política pública, não foi engendrada de forma neutra, mas a partir de um processo de lutas de interesses entre diferentes segmentos da sociedade.

Uma breve análise da historicização da educação especial evidencia que a política de educação especial tem sido gestada nessas circunstâncias de pressões de segmentos sociais diversos com interesses diversos.

KASSAR; REBELO e OLIVEIRA (2019) realizaram um estudo cujo objetivo foi evidenciar a atuação de diferentes atores (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da educação especial) na proposição e na implementação da política nacional de educação especial no Brasil. Para isso, foram coletadas informações de jornais impressos e online, blogs de comentaristas, páginas WEB representativas do poder público e de instituições especializadas privadas, atuantes na forma de Organizações Não Governamentais (ONGs) no período entre 2001 e 2018.

As autoras verificaram que esse período se caracterizou por disputas em que há um evidente fortalecimento de um grupo composto por pais, pesquisadores do campo, técnicos e

a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, e pela reificação.

assessores políticos que passa a combater explicitamente a histórica atuação das instituições especializadas.

KASSAR; REBELO e OLIVEIRA (2019) concluíram que essas disputas levaram à constituição de uma polaridade que não tem colaborado para o amadurecimento de propostas e projetos adequados às especificidades dos alunos da Educação Especial, no que se refere à atenção aos recursos e especificidades educacionais e ao financiamento público das ações a esse campo.

Considerando essas evidências, pode-se inferir que o atual contexto de implementação da PNEEPEI (2008) nas escolas municipais se insere em um campo minado por disputas de interesses que cerceiam a efetividade dos princípios básicos da inclusão por parte dos professores. Estes, por sua vez se sentem cada vez mais despreparados e desmotivados diante das inúmeras reinvestidas políticas e sociais contra a PNEEPEI, fato este atestado pela tentativa de "atualização" da atual política.

Em setembro de 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) que legalizava a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Este Decreto foi suspenso pelo Ministro Dias Toffoli do STF (Supremo Tribunal Federal) e mantida por decisão do STF. No início de seu mandato, o presidente Lula revogou o Decreto nº 10.502/2020 por meio do Decreto 11.370, do dia 1º de janeiro de 2023. Nesse sentido, mantem-se em vigência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Compreender a investigação da implementação da PNEEPEI atualmente exige essa postura crítica de análise da complexidade de disputas de interesses fortemente envolvidas na efetivação de seus princípios básicos em escolas regulares. Não seria ético, nem mesmo plausível, apenas analisar como os professores estão implementando a PNEEPEI nas salas de aula, pois há diversos fatores contextuais que interferem completamente nas práticas docentes, constituindo como desafios à práxis inerentemente humana e emancipadora.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: encantamentos e dilemas

A formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na sociedade contemporânea é o elemento fundamental para a consolidação de escolas inclusivas. Portanto, a formação docente deve ter prioridade máxima nos programas governamentais e políticas educacionais, no entanto, há de se considerar que a formação de professores está inserida em uma complexa realidade sócio-histórica, em que, por um lado há o encantamento envolvido em uma profissão essencialmente humana, e por outro lado, há os dilemas típicos de uma profissão exercida em uma sociedade capitalista.

Esta seção discute os principais dilemas envolvidos na formação dos professores na perspectiva inclusiva: vocação e profissionalização; formação especializada ou generalista multifuncional; processos formativos individuais e coletivos; humanismo e alienação; professor como herói e vilão; dilemas estes que têm cerceado práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias capazes de consolidar os princípios de uma educação inclusiva e democrática, pois constituem-se como barreiras para a formação de sistemas educacionais inclusivos.

Diante disso, as discussões desenvolvidas nesta seção destacam a formação de professores no Brasil e Maranhão focando encaminhamentos e ações governamentais para a educação inclusiva; discute o humanismo e a coletividades no trabalho docente. Fundamenta-se, especialmente, nos estudos de Kassar (2014), Martins; Duarte (2010), Saviani (2013). Os autores discutem os dilemas da profissão docente: como articular os dois modelos na formação de professores - modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009); ‘crise de identidade’ do próprio campo do conhecimento para a formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva (KASSAR, 2014); entre a humanização e a alienação no trabalho educativo (MARTINS, 2010). Conclui-se com a necessária humanização do trabalho docente; a afirmação da identidade do professor por meio de processos formativos coletivos, com base em uma proposta de formação continuada como alternativa de superação dos dilemas da profissão.

4.1 Encaminhamentos e ações governamentais

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) foi criada em 2004 pelo Ministério da Educação – MEC visando articular e promover políticas de diversidade na educação. Com relação à educação especial, até 2010 existia a Secretaria de Educação Especial (SEESP), no entanto, a partir de 2010, a SECAD foi transformada em

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) incorporando a SEESP e transformando-a em diretoria, a Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE que implementou um conjunto de ações e programadas para responder às demandas da área. (BUENO, 2016).

De acordo com estudos realizados por Bueno (2016), os diversos programas criados pela DPEE foram direcionados às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, público-alvo da educação especial estabelecido pelo Decreto Nº 6571 (BRASIL, 2008) e mantido pelo Decreto Nº 7611 (BRASIL, 2011), que o revogou e mantido também pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008). O autor ainda frisa que, embora, as ações políticas diretas “implementadas pelo Ministério se voltassem exclusivamente para apoio ao ensino regular, as instituições especializadas filantrópico-assistenciais (em grande número e com grande influência política) continuaram recebendo financiamento público”. (BUENO, 2016, p. 3). Ou seja, apesar da defesa da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial em escolares regulares, a oferta de ensino segregado por instituições privadas continuou recebendo financiamento público.

Os programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) buscam viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Assim, voltam-se para a formação inicial e continuada de profissionais da educação, o desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas, a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, além da articulação institucional para a implementação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes aos públicos e temáticas da Secretaria. (MEC, 2023, sem paginação).

Nesse sentido, as ações da SECADI contribuem para a garantia do direito de todos à educação de qualidade, colaborando para a consolidação de um sistema educacional inclusivo. Para o desempenho de suas atribuições, a SECADI está organizada em 4 Diretorias: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).

Principais Programas e Ações desenvolvidos pela Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE (MEC, 2023, sem paginação):

1. Programa Escola Acessível
2. Transporte Escolar Acessível

3. Salas de Recursos Multifuncionais
4. Formação Continuada de Professores na Educação Especial
5. BPC (Benefício de Prestação Continuada) na Escola
6. Acessibilidade à Educação Superior
7. Livro Acessível
8. Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS)
9. Comissão Brasileira do Braille
10. Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência

Considerando que o foco desse estudo é a formação de professores, destaca-se o programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial. De acordo com o portal do Ministério (MEC, 2023), esse programa tem como objetivo apoiar a formação continuada de professores para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parcerias com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. Cujas ações envolvem ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

Para ter acesso ao programa de formação continuada de professores na educação especial, as escolas devem apresentar, por meio do sistema PDDE interativo a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação - SEDUC e Secretarias Municipais de Educação – SEMED que a validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum deve elaborar o plano estratégico de formação docente e o encaminhar ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/MEC responsável pela sua aprovação e apoio financeiro. (MEC, 2023).

Diante dessa condicionalidade, é imprescindível a sensibilização da escola, por meio de sua gestão e coordenação, demonstrar interesse em solicitar a demanda de formação continuada de professores da educação especial para os docentes que nela atuam. Os professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e no ensino regular precisam manter uma relação de diálogo constante com a gestão da escola afim de apresentar suas dificuldades e necessidades visando a busca pela superação das barreiras que se apresentam à efetividade da educação inclusiva por meio de um trabalho colaborativo.

O Maranhão é o segundo maior estado do Nordeste em extensão territorial, com área de 331.936,949 quilômetros quadrados, o que corresponde a 3,9% do território brasileiro. Possui 217 municípios e, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE) abriga 7.000.229 habitantes. (SAGRIMA, 2023).

A Educação Especial maranhense inicia a partir da década de 1960:

A implantação e expansão dos serviços de Educação Especial no Maranhão seguiram as diretrizes políticas nacionais com a predominância da criação de classes especiais na rede pública estadual, e de um setor específico na estrutura do órgão responsável pela educação. A oficialização dos serviços dessa área no final da década de 1960 indica a tendência para a integração, perspectiva dominante nessa época que preconizava o atendimento em ambiente o menos restritivo possível, com a criação de classes especiais nas escolas comuns. Também podemos observar a participação expressiva das instituições filantrópicas na Educação Especial maranhense. (CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 176).

Em São Luís, capital do Maranhão, inicia-se “os trabalhos em Educação Especial no ano de 1993 no contexto da política nacional de Educação para Todos”. (CARVALHO; MORAES, 2015, p. 258). O Conselho Estadual de Educação do Maranhão aprovou a Resolução nº 177/1997 (MARANHÃO, 1997) estabelecendo as normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão, sendo um marco na educação do Estado, pois foi uma das primeiras resoluções do Brasil a cumprir as exigências estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB publicada um ano antes, em 1996. (BRASIL, 1996). No entanto, apesar dessa relevância histórica como precursora, essa resolução não representou grandes avanços para a Educação Especial maranhense, sendo revogada pela Resolução 291/2002 (MARANHÃO, 2002) que buscou adaptar a legislação maranhense às Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

A partir de 2001, a formação de professores no estado segue os encaminhamentos da legislação em âmbito federal, conforme estabelecidos na Resolução CNE/CEB 02/2001 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Resolução CNE/CP 01/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008).

No que se fere às ações governamentais encaminhadas no estado do Maranhão, tem-se como um dos principais documentos legais o Plano Estadual de Educação (MARANHÃO, 2014). A meta 4 trata especificamente sobre o atendimento ao público-alvo da educação especial, apresentando 27 estratégias, dentre as quais duas contemplam a formação continuada de professores para a educação especial. Meta 16 trata indiretamente da formação para a educação especial ao inseri-la dentre da formação de professores da educação básica:

Meta 16: Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios no prazo de um ano de vigência deste PEE, política estadual de formação e valorização

dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica e suas modalidades que possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (MARANHÃO, 2014, p. 26).

Estabelecendo 15 estratégias, dentre as quais, uma específica para a formação de professores para a educação especial: “16.5 Implantar salas de recursos multifuncionais e assegurar a formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas”. (MARANHÃO, 2014, p. 26).

A formação de professores no Maranhão tem acompanhado as diretrizes e orientações governamentais em âmbito federal no fortalecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da centralidade dada à formação de professores como elemento estratégico e fundamental na melhoria da qualidade da educação e garantia de acesso à educação para todas as pessoas público-alvo da educação especial, favorecendo assim, a construção de um sistema de ensino cada vez mais inclusivo.

No que se refere às ações governamentais encaminhadas especificamente no município de São Luís do Maranhão, é importante destacar a “Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-MA” (MARANHÃO, 2023) publicada em 2023, tem como objetivo principal orientar práticas pedagógicas no contexto da inclusão e diversidade nas escolas e portanto, possui como um de seus propósitos servir como fundamentação teórica para a formação continuada de professores realizada tanto pela SAEE (Superintendência da Área de Educação Especial) quanto pelas Unidades de Educação Básica por meio de suas coordenações pedagógicas locais. Conforme mencionado:

Considerando a importância da orientação/formação dos professores, bem como da gestão escolar, e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades ou superdotação, a Secretaria de Educação do Município de São Luís em parceria com a Superintendência da Área de Educação Especial, está disponibilizando a “Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-Ma”. (MARANHÃO, 2023, p. 7).

A Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-MA é um importante documento da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED/SL), pois se trata de uma proposta atualizada que aborda estratégias de intervenções pedagógicas orientadas pelos princípios da inclusão como “não somente inserir o público alvo no ensino regular, mas acolher a todos, repensar a escola que está posta, assegurando a todos o direito de aprender, garantindo o direito a uma educação com qualidade e valorizando a diversidade, com um currículo aberto e flexível”. (MARANHÃO, 2023, p. 7).

Além disso, orienta-se pelos princípios da inclusão social, do respeito à diversidade e da aprendizagem significativa, considerando o contexto sociocultural.

Entre os fundamentos basilares da proposta, ressalta-se a compreensão de que a “dimensão pedagógica está diretamente relacionada à autonomia que tem a escola em deliberar sobre os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, como também dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos e dos estudantes sem deficiência”. (MARANHÃO, 2023, p. 7). Portanto, a Proposta Curricular publicada pela SEMED/SL coaduna com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) em muitos aspectos, dentre os quais, o de tornar a educação inclusiva efetiva em todos os espaços de ensino regular, oportunizando um ensino de qualidade para todos os alunos independentemente de suas limitações.

Visando sintetizar as orientações apresentadas na Proposta Curricular, destaca-se alguns pontos considerados importantes:

Concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva: uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas por meio de serviços que ela oferta, onde predominantemente se destaca uma concepção médico-biológica. Porém, após a implantação da PNEEPEI e o Decreto nº 6571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o caráter inclusivo adentrou às instituições escolares, criando um movimento de inclusão que considera as potencialidades que toda criança possui, valorizando-se os processos de ensino e da aprendizagem. Com base nisso, a concepção adotada pela Secretaria de Educação do Município de São Luís - MA considera a perspectiva cultural e social como fundamental para os processos do ensino e da aprendizagem, bem como na inclusão das crianças/estudantes e na valorização dos seus direitos civis na sociedade.

Equipe de elaboração: a Proposta foi elaborada por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais, coordenadores, assessores e especialistas da área da educação especial que trabalharam em conjunto para que resultasse em propostas e orientações condizentes com a realidade das salas de aula do município de São Luís-MA. Para tanto, definiram-se grupos de trabalho específico para cada uma das diferentes áreas como deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual, surdez e Transtorno funcionais específicos.

A Proposta Curricular está estruturada em oito capítulos: o primeiro capítulo aborda sobre a “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” apresentando dados sobre matrículas na rede e sobre a importância de se refletir e garantir o acesso ao conhecimento e

plena participação no desenvolvimento sociocultural, levando-se em consideração as orientações apresentadas pela PNEPEI. O segundo capítulo traz os “Fundamentos Legais da Educação Especial”, destacando marcos históricos, referenciais político-metodológicos e principais documentos que norteiam a Educação Especial. O terceiro capítulo refere-se a “Concepção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” refletindo sobre a diversidade dos alunos público alvo da educação especial e sobre a importância de oferecê-los equiparação de oportunidades educacionais que contemplem, verdadeiramente, os estudantes em suas necessidades pedagógicas específicas. O quarto capítulo vem falando sobre “Acessibilidade Curricular em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva” e apresenta uma concepção que orienta mudanças significativas nas práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas ao longo dos anos no espaço escolar, que se refere a considerar as diferenças não como barreiras, mas sim como potencialidades. O quinto capítulo apresenta os “Objetivos da Educação Especial” a serem desenvolvidos na rede de ensino do município de São Luís. O capítulo seis discorre sobre as orientações para a “Avaliação da Aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial” e o capítulo sete apresenta os “Desafios da Educação Especial” no qual o contexto da Educação Inclusiva e da Educação Especial tomam novos rumos e ganham sua importância com o redimensionamento de suas concepções rompendo com paradigmas excludentes e segregacionistas. O capítulo oito finaliza a Proposta Curricular com as “Orientações para o Trabalho Pedagógico”, “em que o professor, bem como a equipe gestora da escola poderá se apropriar das orientações de trabalho específicas para cada deficiência, assim como para o transtorno do espectro autista - TEA, para altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos”. (MARANHÃO, 2023, p. 10).

A Proposta Curricular afirma que segundo dados do INEP (2018) o Censo Escolar 2018 revela avanços também na educação especial.

O número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os estudantes de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. (MARANHÃO, 2023, p. 12).

Para demonstrar os avanços na universalização das matrículas para a população público-alvo da Educação Especial de 04 a 14 anos, a Proposta Curricular apresenta o quadro abaixo com dados do Censo 2018:

Quadro 1: Matrícula Dos Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na Rede Pública Municipal De Ensino De São Luís

ESPAÇO	ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO		CENSO 2018	
			Nº DE ESTUDANTES	TOTAL
CLASSES COMUNS	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	30	2.300
		PRÉ-ESCOLA	143	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	1.188	
		ANOS FINAIS	767	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	73	
		EJA 2º SEGMENTO	99	
SALAS BILÍNGUES (LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA)	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	-	73
		PRÉ-ESCOLA	7	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	57	
		ANOS FINAIS	-	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	9	
		EJA 2º SEGMENTO	-	
SALAS DE RECURSOS	EDUCAÇÃO INFANTIL		126	964
	ENSINO FUNDAMENTAL		838	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		0	
TOTAL				3.339⁸

Fonte: Coordenação de Informação e Estatística Educacional (Ensino Comum) /SAEE/2019 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos).

Analisando informações estatísticas apresentados pela Proposta Curricular, no município de São Luís, conforme Censo 2020, as matrículas na Educação Especial apresentam dados significativos para atingir a Meta 4 do Plano Municipal de Educação, conforme preconiza:

META 4: Universalizar, para a população de 04 a 14 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental 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. (PREFEITURA DE SÃO LUÍS, 2015, p.3).

De acordo com análise da Proposta Curricular no ano de 2018, o Censo desta rede apresentava matrícula de 3.313 estudantes público-alvo da educação especial. Em 2019 a matrícula era de 3.790 estudantes matriculados, o que representa um crescimento de 12,5%.

⁸ É importante ressaltar que o total do número de matrículas não corresponde ao total de alunos porque há a dupla matrícula nas classes e na sala de recursos.

Conforme dados estatísticos da SEMED/ SÃO LUÍS referente ao CENSO 2020, há um total de 3.932 estudantes público-alvo da Educação Especial em atendimento, matriculados nas diferentes etapas e modalidades, representando um crescimento de 3,6% dos atendimentos. Vale ressaltar, que houve uma redução nos níveis de crescimento da matrícula, em decorrência da crise provocada pelo coronavírus e não a cessão dos números de matriculados, o que demonstra o compromisso desta rede na continuidade na execução dos programas e projetos da SEMED- São Luís, por meio da Superintendência da Área de Educação Especial -SAEE. (MARANHÃO, 2023, p. 12).

Os dados citados servem como parâmetros para avaliação da efetividade da inclusão em salas de aula do ensino regular em São Luís-MA, demonstrando os avanços alcançados com políticas de acesso e permanência nas escolas, no entanto, ainda há muito a avançar, especialmente no que se refere à formação dos professores para que sejam mediadores da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, primando não apenas pela elevação quantitativa de matrículas na rede, mas pela qualidade do ensino oferecido.

A Proposta Curricular do Município de São Luís/MA afirma que possui como um de seus pilares fundamentais a PNEEPEI, cujo objetivo primordial é garantir formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; buscar a participação da família e da comunidade; garantir acessibilidade urbanística, arquitetônica (...)" (MARANHÃO, 2023, p. 11).

A Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008), concebe que a Educação Especial tem por objetivo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial nas em classes comuns, salas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa), e atendimento educacional especializado, articulando família, comunidade e outros setores, com vistas na transversalidade da Educação Especial, na formação dos profissionais da educação, na tecnologia assistiva, na acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, transportes e comunicação. (MARANHÃO, 2023, p. 22).

A análise da Proposta Curricular do Município de São Luís/MA permite constatar que os seus principais fundamentos estão alinhados com os objetivos elencados pela PNEEPEI, complementando e sistematizando suas orientações em relação aos pontos essenciais e ao eixo central do documento norteador da política em discussão.

No entanto, a compreensão das orientações e diretrizes em âmbito estadual implica uma análise preliminar das ações gestadas nacionalmente, visto que o Maranhão se insere no plano macropolítico educacional brasileiro. A formação de professores no Brasil passa a ocupar a pauta de ações governamentais a partir da independência do país, pois foi nesse momento que se organiza a instrução popular. De acordo com Saviani (2009) distingue-se seis períodos na história da formação de professores no Brasil:

- a) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890): esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas, e se estende até 1890 quando prevalece o modelo das escolas normais;
- b) Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal tendo como anexo a escola-modelo;
- c) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933;
- d) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das escolas normais (1939-1971);
- e) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996);
- f) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)

Saviani (2009) tece importantes considerações ao analisar a história da formação de professores no Brasil. Para o autor os dois últimos séculos demonstram um quadro de discontinuidades e permanências. A questão pedagógica a partir da década de 30 passa a ocupar posição central nas principais reformas educacionais, entretanto, não apresentou encaminhamento satisfatórios. “O que se revela permanente nos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. (SAVIANI, 2009, p. 9).

O autor pontua que na formação de professores no Brasil sempre estiveram presentes dois modelos de formação: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Na análise que elabora, Saviani (2009) vem afirmar que há uma luta entre esses dois modelos, pois, enquanto para o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, a formação se baseia no acesso à cultura geral e conteúdos específicos da área de conhecimento que o professor irá lecionar, nesse modelo “considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço.’” (SAVIANI, 2009, p. 10); para o modelo pedagógico-didático há uma ênfase nos

exercícios práticos de ensino, assim a formação só se completa com a efetiva preparação pedagógico-didática, sem a qual não estaria, em sentido, próprio, formando professores.

A maneira como esses dois modelos se apresenta na história da formação docente brasileira é o predomínio do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos nas universidades na formação de professores secundários; e o modelo pedagógico-didático tendeu a prevalecer nas escolas normais, na formação dos professores primários. (SAVIANI, 2009). Para o autor, a presença desses modelos diferentes na formação favorece um dilema para a formação docente: admite-se que os dois modelos - modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático - devem integrar o processo de formação de professores, mas como articulá-los adequadamente?

Ao analisar esses aspectos Kassar (2014) argumenta que os desafios para a formação docente se apresentam sob diferentes ordens: pelas características das políticas de ensino superior e políticas de formação de professores estabelecidas no Brasil, assim como, pela ‘crise de identidade’ do próprio campo do conhecimento para a formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva. “Assim, para enfrentar o dilema identificado por Saviani, a articulação entre os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos, há que se superar um dilema dentro do próprio campo de conhecimento”. (KASSAR, 2014, p. 16). Diante disso, há de se considerar o seguinte questionamento levantado pela autora: “o modelo proposto de especializado e capacitado é viável e suficiente? Se sim, quais devem ser as características dessas formações?” (KASSAR, 2014, p. 16).

A Resolução CNE/CEB 02/2001 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, seguindo as orientações previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/96 (BRASIL, 1996) afirma no artigo 18:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001).

Em 1996, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece dois tipos de professores para atuar na educação especial: professores capacitados e professores especializados. Essa mesma distinção é ratificada pela Resolução 02/2001:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre

educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001, sem paginação).

As proposições prescritas pela resolução supracitada deveriam ter causado grande impacto nos estudos sobre formação de professores para a educação básica, visto que a legislação estabelece a inclusão de conteúdos sobre educação especial em sua formação inicial. No entanto:

ao fazer um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2001 a 2007, verificamos que, ao menos no âmbito da academia, a discussão sobre a formação do professor que considerasse as especificidades de alunos com deficiências permaneceu restrita ao grupo de trabalho da Educação Especial (GT 15), sendo raros os artigos do grupo de trabalho de formação de professores a abordar a temática. (KASSAR, 2014, p. 4).

Para a autora, “as diretrizes para a formação de professores estabelecidas pela Resolução favorecem certo “desconforto” / desafio sobre/para a formação inicial do professor da educação básica (o “capacitado”) e uma “reconfiguração” na formação do professor “especializado” (KASSAR, 2014, p. 4).

De acordo com os estudos desenvolvidos por Kassar (2014), em 2007 é lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, ratificado na PNEEPEI publicada em 2008, como parte “do conjunto de ações que sustentam a política educacional denominada de “Educação Inclusiva” ou do modelo de educação inclusiva assumido pelo governo federal desde a primeira gestão do Governo Lula, que tem como meta formar sistemas educacionais inclusivos”. (KASSAR, 2014, p. 4).

Além das Salas de Recursos Multifuncionais, a sinalização para oferta de apoio escolar aos alunos já havia sido prescrita desde a LDB de 1996, quando em seu artigo 58, parágrafo primeiro afirma: “§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola”. (BRASIL, 1996), assim como na LBI, em seu artigo 28, inciso XVII, “oferta de profissionais de apoio escolar.” (BRASIL, 2015). No entanto, a regulamentação da oferta desse profissional de apoio escolar não foi efetivada até o momento. Ressalta-se que, recentemente a câmara aprovou projeto de lei que obriga contratação de profissional de apoio escolar para alunos da educação especial.⁹

A proposta define como atribuições do profissional de apoio escolar: facilitar a comunicação entre o aluno e os professores, os pais, a direção escolar e seus colegas; auxiliar em atividades de alimentação, higiene, locomoção e autorregulação; oferecer suporte na interação social em ambiente escolar; combater situações de discriminação; avaliar continuamente os alunos sob sua responsabilidade; estar preparado para atuar em situações de crise e prestar primeiros socorros quando necessários; atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário o seu apoio; manter sigilo sobre os fatos de que tenha conhecimento em virtude do exercício de sua atividade. (PIOVESAN, 2023).

O programa de Salas de Recursos Multifuncionais para atuação do professor especializado apresenta dois aspectos conflitantes. O primeiro se refere à característica do professor especializado que deve desenvolver suas atividades docentes em salas multifuncionais de maneira multifuncional, ou seja, não mais restrito à apenas uma deficiência, mas com formação generalista que lhe possibilite atuar em diferentes frentes atendendo diferentes deficiências. Outro aspecto se refere ao público-alvo da educação especial que, conforme a PNEEPEI/2008 é alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, o professor ‘especializado’ ‘multifuncional’ deve possuir conhecimentos específicos para desenvolver a educação desse público-alvo o que exige certa especificidade. (KASSAR, 2014). “Pensando no desafio da capacitação de professores, tanto os capacitados quanto os especialistas, uma mesma questão se apresenta: Qual tem sido essa formação?” (KASSAR, 2014, p. 4).

Kassar (2014) afirma que não há um consenso dentro do campo da educação especial, enquanto para alguns estudiosos “a educação especial comporta um conjunto de conhecimentos historicamente constituídos que deve ser considerado na formação de

⁹ De autoria dos deputados Amália Barros (PL-MT) e Jadyel Alencar (PV-PI), o texto do Projeto de Lei 4050/23 foi aprovado na forma de um substitutivo do relator, deputado Gustavo Gayer (PL-GO). (PIOVESAN, 2023).

professores, outros acreditam que a educação especial – em si – já se caracteriza como fonte/forma de segregação de alunos”. (KASSAR, 2014, p. 13).

A autora conclui com algumas considerações importantíssimas para repensar a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O primeiro aspecto a ser pontuado foi o fato de que concomitantemente ao aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular houve a diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas. Conforme Kassar (2014) esse aspecto pode estar ligado à uma “crise de identidade” da área da educação especial, pois alguns autores defendem que com o paradigma da educação inclusiva não haveria mais necessidade da educação especial e o próprio campo teria uma característica vinculada à segregação. O impacto desse discurso na formação de professores revela-se na defesa de que não há necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores, ratificando a ideia de que bastaria algum tipo de sensibilização docente com adaptações para atender à demanda da inclusão.

O segundo aspecto apresentado por Kassar (2014) e que merece destaque é o fato de que na história contemporânea da formação docente identifica-se uma formação mais barata, por meio de cursos de curta duração. Saviani (2009) em uma reunião anual da Anped ao abordar sobre a formação de professores afirma que a LDB de 1996 sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo, ou seja, os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria promovendo uma formação mais aligeirada e mais barata por meio de cursos de curta duração.

Nesse sentido, as ações governamentais gestadas no âmbito da formação docente, ao priorizar cursos de curta duração, corroboram para o acirramento dos dilemas da profissão, uma vez que somam-se aos inúmeros desafios inerentes à área, tais como: docência como profissão, prática docente, identidade profissional, condições de trabalho, baixíssimos salários, turmas superlotadas, adoecimento, mal-estar e precarização, além dos aspectos conflitantes já elencados por Kassar (2014) em que, por um lado exige-se a formação de professores capacitados e especializados e, por outro lado, defende-se a formação generalista e multifuncional como parâmetro para o professor inclusivo.

Além disso, não se pode ignorar alguns fatores específicos da profissão docente. O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa descreve “docência” como “ato de ensinar” e “docente” como “relativo a professores, que ensina”, contudo ambas as definições não conseguem transmitir a complexidade do trabalho docente que não se reduz à mera transmissão

de aulas, pois as aptidões convencionais, como ter domínio teórico e desempenho didático, se modificaram e tornaram a profissão docente mais complexa com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho, além das demandas sociais contemporâneas. (VEIGA, 2008). Nesse sentido, a docência é compreendida como uma forma “particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8). Por conseguinte, o trabalho docente vai além de conteúdos escolares e métodos de ensino, envolvendo processos de formação humana, mediada por processos de construção do conhecimento na relação entre professor e aluno.

Outro aspecto envolvido nas características específicas da docência é o encantamento docente consubstanciado na escolha profissional como uma vocação. Alves (2006) ao realizar um estudo sobre ambiguidade entre a vocação e a profissionalização destaca o entendimento de alguns participantes da pesquisa de que ser professor é uma vocação, afirmando que optaram pela profissão docente por ter uma vocação para ensinar e que dimensões como cuidado, prazer e afetividade seriam elementos destacados na profissão. No entanto, apesar de reconhecer a importância da vocação, Alves (2006) afirma que vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, sendo aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo, portanto, a vocação a ser construída e a profissionalização não são antagônicas, mas complementam-se num constante processo de construção de identidade profissional.

A coexistência desses dilemas com os encantamentos da docência reforça a crise de identidade da área da educação especial e a consequente crise de identidade do próprio professor, tornando-se urgente a adoção de medidas como implementação de políticas públicas preocupadas com as condições de trabalho dos professores; redefinição dos modelos de formação; constituição de rede de apoio para trabalhar fatores afetivos dos professores, dentre outras iniciativas capazes de resgatar o humanismo na profissão docente, cujos dilemas reforçam uma formação cada vez mais mercantil e desumanizada.

4.2 Humanismo na profissão docente

A educação é um direito inalienável garantido constitucionalmente a todos os cidadãos brasileiros e, embora, a democratização do acesso à escola seja uma conquista plausível, a democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido pela

humanidade, base para a efetivação da educação como um processo de humanização de indivíduos tem sido postergada pela adoção de medidas governamentais neoliberais, cujos efeitos nocivos à educação se manifestam na consideração da educação como uma mercadoria e não como um direito humano.

Um dos efeitos da mercantilização da educação é a distorção de sua função social, pois as expectativas das classes dominantes referentes ao produto da educação é a formação de um cidadão preparado para concorrer no mercado de trabalho, distinta da função da escola como a de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade para a formação de um cidadão crítico.

Nesse sentido, a formação do professor, conformada às demandas econômicas, vem sendo projetada por programas e políticas públicas subordinadas aos interesses do capital, cujo objetivo primordial é a preparação de profissionais competentes e capacitados para atuar no mercado de trabalho com inovação e criatividade. Como consequência, o professor vem sofrendo um processo de perda de identidade profissional com o aprofundamento dos dilemas da profissão docente entre processos individuais e processos coletivos, o professor precisa exercer a sua profissão assumindo os limites contemporâneos e buscando possibilidades viáveis.

A contemporaneidade compreende os dias atuais, caracterizada por rápidas e sucessivas mudanças pelo avançado estado de globalização num contexto de inovação tecnológica e progresso científico, favorecendo o rompimento das fronteiras territoriais e a divulgação e acesso imediato às informações em todo o mundo pela modernização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Assim, as informações estão sendo criadas, divulgadas e recriadas num constante processo de mutações evolucionais característico das sociedades modernas. Diante dessa realidade, a educação nunca teve tanta importância econômica como atualmente, pois é necessário compreender o peso decisivamente maior que adquirem hoje a informação, o conhecimento, a qualificação e a educação nas coordenadas da nova economia e da nova sociedade.

Diante desse cenário, a pergunta que norteia essa seção é: Como ser professor inclusivo na Sociedade Contemporânea, considerando os dilemas de uma profissão essencialmente humana, mas que contraditoriamente, se desenvolve numa sociedade neoliberal caracterizada pela alienação do trabalho educativo? Sendo assim, essa seção tem como objetivo analisar o exercício da profissão professor no século XXI considerando o dilema proposto por Martins (2010), entre a humanização e a alienação no trabalho educativo.

O trabalho educativo alienado possui como eixo central o mercado, secundarizando a função social da escola na formação humana, esse impasse ocasiona inúmeras contradições durante o processo de educação. Há um notório paradoxo que circunda a profissão docente na contemporaneidade, por um lado, o professor é aclamado como herói e protagonista do processo educacional. Na sociedade da informação o professor é convocado ao centro do processo como detentor do conhecimento; na sociedade neoliberal, o professor é o agente primordial da inovação e modernização que o mundo precisa, assim, o professor é convocado a contribuir com “competências” indispensáveis à mudança e transformação social. Por outro lado, o diagnóstico da evasão escolar, repetência, déficits de aprendizagem, dentre outros problemas escolares, atesta ao professor o certificado de vilão, responsabilizando-o pelo absoluto fracasso educacional. A desconsideração dos condicionantes sociais que limitam e cerceiam os professores no exercício de suas funções é um fator preponderante para o surgimento do sentimento de insatisfação e descontentamento, constituindo o pano de fundo dos dilemas da profissão no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A profissão professor enfrenta historicamente sucessivas tentativas de desprofissionalização que se intensificaram nas últimas décadas decorrentes dos ajustes educacionais impostos pelas reformas políticas engendradas no processo de reestruturação produtiva. Dentre outras consequências, a perda da identidade profissional, desvalorização docente com baixos salários e péssimas condições de trabalho contribuem para dilemas na profissão e, conseqüentemente, o desencantamento pela carreira, como apresentado de maneira contundente na seção que trata sobre as produções científicas da área da educação especial, em que diversos professores têm demonstrado sentimentos de mal-estar diante das incertezas e desafios da educação inclusiva.

As profundas mudanças sociais e econômicas pela qual passa a sociedade contemporânea têm impactado a educação de diferentes maneiras e, especificamente, no campo da formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, esse impacto pode ser letalmente devastador considerando que as exigências, demandas e imposições do mercado são incompatíveis com a natureza essencialmente humana da atividade profissional docente.

Um dos maiores dilemas fruto do legado do século XX ao século XXI para a formação de professores foi o “acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital” (MARTINS, 2010, p. 8), uma vez que as vozes democráticas de inovação e transformação foram paulatinamente sendo sufocadas pelas políticas educacionais forjadas no

bojo das recomendações de reestruturação produtiva como saída à crise econômica mundial vivida pelo capitalismo desde o começo dos anos 70.

Para Martins (2010, p.8) a subordinação da formação de professores às demandas econômicas é letal “posto que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, só poderá ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores”. Sendo assim, o contexto econômico do século XXI é incompatível com o exercício da profissão professor que em sua essência visa à formação humana integral dos indivíduos, no entanto, os projetos políticos hegemônicos impõem à escola uma formação do homem para o trabalho alienado com fins unicamente utilitaristas.

Ratificando a questão suscitada por Martins (2010), sob quais condições se processa, no século XXI, a formação profissional dos professores para a educação inclusiva? Certamente que não de maneira a dar sustentação a uma prática social fomentadora da essência de sua função, mas sob “condições que convertem de modo avassalador o trabalho; em seu sentido marxiano, filosófico, condição ontogenética de humanização; em emprego, isto é, em trabalho alienado, e que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação.” (MARTINS, 2010, p. 15). É urgente o resgate do humanismo na profissão docente, considerando que o produto da educação é a humanização dos indivíduos mediada pela humanidade dos professores. (MARTINS, 2010).

Mendes (1995) afirma que a palavra humanismo vem do latim *humanitas* (humanidade) ou *humanus* (humano) que acopla três conceitos distintos: a característica que define o homem como homem; o vínculo que une o homem a outro homem e a todos os homens (o equivalente à *philanthropia* no grego, referente ao amor à humanidade, generosidade, caridade); o que forma, educa e instrui o homem enquanto homem (o equivalente à *paideia* no grego, referente ao sistema de educação na Grécia Antiga). No entanto, a partir da Idade Moderna acontece uma grande mudança no conceito de humanismo que se prolonga até a Idade Contemporânea.

Com a revolução científica, os avanços da ciência moderna, experimental e empírica instituí-se o dualismo antagônico entre humanidades clássicas e ciências, enquanto o polo das humanidades clássicas, prima pela dimensão espiritual e escatológica, a esperança, o amor, a liberdade, para o sentido da vida humana, valorizando o valor dos atos humanos; as ciências supervalorizam os valores utilitaristas, seus aspectos quantitativos da realidade física. (MENDES, 1995).

O referido autor analisa mais profundamente a mudança essencial que se produziu nesse conceito e de que forma impactou na sociedade humana dos nossos dias. Para isso, ele destaca que o conceito de humanismo abrange três dimensões: o ser individual, o ser social (ser-com-outros) e a sociedade. Os maiores impactos se expressam no esvaziamento da dimensão social do homem, pois conforme Mendes (1995, p. 795) enfatiza, “já dizia Aristóteles, representante do humanismo da Antiguidade Clássica que ‘fora da sociedade, o homem excede os brutos em selvageria, somente em comunhão societária é que ele se torna plena e verdadeiramente homem’.” Assim, o esvaziamento da dimensão social do homem tem distanciado o ser humano de sua essência e tem aprofundado a desumanização, a brutalidade, a selvageria, conduzindo a sociedade contemporânea a efeitos catastróficos e letais à humanidade, tornando-a cada vez mais bárbara, cruel, perversa. Como conduzir uma formação humana em uma sociedade que aprofunda os traços desumanos em favor de interesses utilitaristas e mercadológicos que desconsideram o fundamento ontológico a partir do qual a própria humanidade se constituiu? Como exercer a docência que visa à formação humana em uma sociedade bárbara? Adorno (1995, p. 115 -116) argumenta:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. 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.

Adorno (1995) alega veementemente a necessária contraposição à barbárie. A desbarbarização, a humanização, só será possível por meio do resgate do conceito de humanismo. A mudança essencial desse conceito impactou profundamente a contemporaneidade; o que modernamente põe em perigo a segurança do patrimônio humanístico da civilização é a incomunicabilidade crescente dos homens entre si. A alienação do homem moderno e sua conseqüente privação da liberdade se dá por meio de uma via de mão dupla, pois por um lado ocorre a repressão de um poder externo, e por outro lado a repressão pelo próprio amor à repressão e à parafernália tecnológica. O impacto das tecnologias nos nossos dias tem anestesiado a capacidade de pensar do homem. Enquanto antigamente o homem era escravizado pelo que odiava e repelia, hoje é escravizado pelo que ama e apetece. (MENDES, 1995, p. 796).

Ou seja, Mendes (1995) ratifica que o retrato da sociedade atual é “diversão até à morte”. A tecnologia oportunizou o entretenimento por meio da televisão, internet, Netflix, telecine, tantos outros inundou o passivo receptor ávido por divertimento e prazer, mas

aprofundou a alienação. Já alguém definiu a nossa época como a “geração sem palavras”, o homem em busca de prazer foge para o reino do prazer, enquanto a humanidade se afunda na incomunicabilidade.

Esse é o cenário da sociedade contemporânea, a partir do qual se manifesta o dilema maior ao exercício da docência no contexto da inclusão, a superação da alienação do trabalho educativo. Entre a alienação e a humanização, urge o resgate da capacidade de pensar crítico do professor pelo resgate do humanismo no trabalho educativo, reafirmando a identidade do professor como um indivíduo autônomo, a fim de efetivar uma formação humana pela experiência teórica, alicerces de processos coletivos que se constituem como pilares de uma formação verdadeiramente emancipatória.

4.3 Processos formativos coletivos

Nesta subseção, tem-se como objetivo apresentar esclarecimentos sobre o campo de investigação que fundamentou o presente estudo, para tanto defende-se a tese de que *a educação escolar pública é direito de todos e a formação continuada de professores é um dos elementos fundamentais para a efetividade da educação inclusiva nas salas de aula de ensino regular*, por conseguinte a formação docente deve ultrapassar os conteúdos meramente técnicos e práticos e promover espaços de reflexões coletivas para a construção de saberes teóricos que possibilite o desenvolvimento de uma atuação docente crítica, consciente e emancipatória para mudanças paradigmáticas na educação especial, pilar fundamental para a efetivação de escolas inclusivas. A docência individual inclusiva parte da mobilização coletiva em prol da inclusão escolar. Esta é a base da proposta de formação continuada apresentada preliminarmente nesse estudo. Em síntese, o processo de formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que se está propondo aqui centra-se em quatro eixos básicos:

1. Processos formativos coletivos para o fortalecimento da identidade docente;
2. Humanização do trabalho docente;
3. Articulação entre o domínio do saber acumulado (formação teórica) e o domínio das formas de ensinar (formação didático-pedagógica);
4. Desenvolvimento da autonomia, reflexão e ação crítica dos professores.

O primeiro eixo básico apoia-se na defesa da seguinte tese: *a formação continuada de professores para a educação inclusiva por meio de processos formativos coletivos corrobora para o fortalecimento da identidade docente do professor inclusivo.*

Torna-se oportuno tecer alguns esclarecimentos sobre o campo de investigação e quadro de análise e interpretação defendidos na presente tese. Convém destacar que a centralidade concedida aos processos formativos coletivos como fortalecimento da identidade docente integra um encadeamento de ideias que foram sendo desenvolvidas e organizadas tendo como ponto de partida a seguinte máxima *A educação é um direito social.* Com essa premissa iniciou-se o estudo privilegiando, de maneira extensa e minuciosa, fundamentos teórico-metodológicos com base em conceituados teóricos para comprovar a educação como direito de todos. Fato incontestável, é admissível afirmar que constitui dever do Estado garantir educação de qualidade a todos os brasileiros, dentre os quais as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Além disso, a segunda máxima fundamental que norteou a presente tese foi que *a formação de professores é fundamental para a efetividade da educação inclusiva.* No entanto, frente a esses axiomas surgiu o seguinte problema de pesquisa: como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Diante desse problema de pesquisa é necessário ter clareza de que o ponto de partida para a compreensão do real são as materialidades das relações humanas, relações estas que devem ser analisadas, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a partir de como se formaram historicamente através de conflitos de forças opostas.

Esse entrelaçamento de ideias conduziu à premissa de que oportunizar aos professores a análise e consequente superação dos dilemas de sua profissão potencializa a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Esta, por sua vez, deve ser conduzida por meio de processos formativos coletivos a fim de efetivar uma prática docente inclusiva. Oportuno mencionar que essa ‘prática’ não se refere à “prática de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico”. (MARTINS, 2010, p. 14). Falar de prática do professor inclusivo é falar da tensão entre o dever ser da formação e as possibilidades concretas para sua efetivação, ou seja, o professor individualmente não pode efetivar uma prática inclusiva, portanto, essa materialização do referido dever ser (professor inclusivo) não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (dilemas).

É exatamente este o cerne do quadro de análises e interpretação desenvolvidos no decorrer desse estudo. Longe de se deixar dominar pelo “perigo da abstração” (TARDIF; LESSARD, 2014), a presente tese objetiva não negligenciar que a escola, assim como a indústria, se desenvolve sobre o trabalho de diversos grupos de agentes, por isso, nesse estudo, leva-se em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, dificuldades, condições de trabalho, afetividades. Esse imperativo é importante, por ser, a escola, historicamente associada ao progresso da sociedade industrial, sendo, portanto, conforme menciona Tardif; Lessard (2014, p.24) “estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado”.

Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por lei e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. Os professores encontram-se integrados a uma estrutura celular do trabalho sobre a qual se sobrepõe uma burocracia impositiva. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24, 25).

Sendo assim, concorda-se com a afirmativa contundente das autoras de que é impossível compreender o que os professores realmente fazem sem elucidar os modelos de gestão de seu trabalho. O professor, considerado de maneira ‘atomística’ integrado a uma ‘estrutura celular’ do seu trabalho, sente-se sobrecarregado e frustrado diante dos dilemas de sua profissão. Por isso, conforme mencionam as autoras, é necessária a análise das formas codificadas do trabalho dos professores, bem como dos aspectos mais informais e delicados, visando elucidar tensões internas que surgem de dentro da atividade dos professores. A seguir, um quadro elaborado por Tardif; Lessard (2014) a fim de demonstrar como em seu trabalho cotidiano os professores enfrentam dilemas dos mais diversos tipos, a começar pelo ensino que é atuar concomitantemente com grupos e com indivíduos.

Quadro 2 – As tensões e dilemas interno do trabalho docente em relação à organização escolar

A escola persegue fins gerais e ambiciosos	Os meios são imprecisos e deixados a critério dos professores
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares, etc)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária
O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo
O professor trabalha em função de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor cumpre uma missão moral de socialização	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos)
A escola e a classe são ambientes controlados	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhe dão sentido
A ordem da classe já é dada, definida pela organização	Também é uma ordem construída, por definir, que depende da iniciativa de professores e alunos
O docente apenas executa	O docente goza de uma certa autonomia

Fonte: TARDIF; LESSARD, 2014, p. 80

Esse quadro exemplifica de maneira detalhada e clara as tensões envolvidas no trabalho do professor, entre os encantamentos de uma profissão essencialmente humana e os dilemas inerentes ao exercício do ensino, o professor ver-se diante do obstáculo de exercer o seu trabalho em meio aos conflitos internos e crise de identidade profissional.

A alienação do trabalho educativo e a defesa de processos individuais, com ênfase nas ações do professor como sujeito isolado da coletividade, vêm contribuindo para o acirramento dos limites contemporâneos à formação de professores para uma educação essencialmente humana. Pois, o instrumento utilizado pelo capital para a (re)produção de uma educação utilitarista é o fortalecimento das ideologias das pedagogias contemporâneas com enfoque pragmático.

Conforme discutido no item anterior, um legado ao século XXI foi a substituição dos processos coletivos pelo individualismo, pois o contexto de fragmentação que marcou o fenômeno da globalização no final do século XX ancorou-se em concepções que recusam os processos coletivos em nome da proclamada morte das utopias. (CALDAS, 2016). Abre-se caminho para a constituição do que Kosik (1969) denomina como a “representação atomística da realidade” pelo individualismo metodológico. “Tais concepções encontram ressonância no pensamento teórico da área de educação e aparecem representadas nas tendências investigativas e nas formulações para a formação dos professores das duas últimas décadas”. (CALDAS, 2016, p.172).

A partir dessa premissa surgem variados movimentos pedagógicos que defendem o professor como protagonista da ação escolar, professor reflexivo (SCHON, 1992) passa a ser a principal via de acesso aos conceitos do professor como agente de mudança e inovação, sobrecarregando-o da tarefa de atender às expectativas sociais pela qualidade no ensino com base em saberes e competências necessárias para exercer a profissão.

A consideração do professor a partir do desempenho individual de sua função é um dos dilemas com os quais o docente precisa lidar durante o processo e produto de seu trabalho, pois nenhuma profissão pode ser desenvolvida individualmente senão pela coletividade de sujeitos inseridos em um determinado período histórico visando à efetivação de prática social.

Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p.14).

O mercado passa a ser a base das decisões políticas, o modelo referencial a partir do qual todas as profissões deverão se conformar. O discurso dominante é de que o século XXI é dinâmico, mutável, com a mundialização da economia, mudanças tecnológicas e transformações no mundo do trabalho, inovação é a base; a esse panorama global, resta ao professor adaptar-se e atualizar-se. Nessa direção, as políticas educacionais implementadas nas

últimas décadas visam responder aos desafios desse novo contexto por meio de programas de formação de professores que desenvolva competências docentes necessárias para atuar nesse novo cenário. (CALDAS, 2016). Com a economia como eixo central das decisões, o foco tem sido a formação de um novo perfil de professor com muitas “competências”, “capacitando-o” ao exercício da profissão nesse cenário neoliberal, sendo assim, perpetua-se a esfera da ação individual do professor.

Saviani (2013) ao abordar sobre as ideias pedagógicas na história do Brasil afirma que a teoria do capital humano se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. “Adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos.’” (SAVIANI, 2013, p. 458). “No que tange à formação de professores, o grande enfoque passa a ser o do treinamento individual, o sorteio de cursos, os projetos individuais e inclusive o autofinanciamento, atomizando cada vez mais o processo pedagógico”. (CALDAS, 2016, p. 177). Essa atomização no trabalho docente acaba por conferir ao professor a tarefa de melhoria da educação por meio de sua prática isolada de autorreflexão e da capacidade de inovar. Esse discurso reforça o processo definido por Sacristán (1995, p. 64) como “hiper-responsabilização do papel do professor, cujo efeito é a ocultação ideológica dos condicionalismos reais dessa prática”.

Esse cenário constitui a tessitura sob o qual se desenvolve a profissão docente no século XXI. Não é de admirar porque há tantas desistências, sentimentos de insatisfação, desmotivação, perda de identidade profissional e descontentamento com a carreira. Exige-se dos professores que desenvolvam competências para, exercendo a profissão em péssimas condições de trabalho, melhorar os índices de aprendizagem de alunos que possuem déficits cognitivos como consequência de condicionantes sociais.

A superação dos dilemas da profissão docente não é um caminho individual, mas pressupõe a substituição da esfera atomística afim de consolidar processos coletivos de colaboração dos sujeitos. Diante disso, propõe-se a formação continuada de professores por meio de processos coletivos formativos visando superar a crise de identidade do próprio campo do conhecimento para a formação de professores para a educação especial, assumindo um consenso entre os pares; a humanização do trabalho docente e a articulação entre a formação teórica, com o acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade, e a formação didático-pedagógica, que possibilite ao professor uma postura prático-reflexiva. No entanto, há

de se considerar os desafios inerentes à proposta de formação de professores, considerando as tentativas de mercantilização educacional a que nossa sociedade está submetida, bem como a força das ideologias hegemônicas.

O segundo eixo básico defende a tese de que: *a formação continuada de professores para a educação inclusiva consubstancia-se na humanização do trabalho docente*. Esta tese se apoia na constatação das especificidades da profissão como inerentemente trabalho humano. Corroboram desse pensamento Tardif; Lessard (2014) que defendem a docência como “trabalho interativo, cuja característica essencial é colocar em relação no quadro de uma organização (escola, hospitais, prisões, etc), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços”.

Embora, abordado de modo mais específico no item anterior, o humanismo na profissão docente contemporânea, nesta subseção pretende-se aprofundar algumas questões elementares sobre a humanização do trabalho docente a partir das contribuições de Dermeval Saviani e Newton Duarte (2021) sobre formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Os autores afirmam que é consensual a definição da educação como formação humana. Mas, em que consiste essa formação humana? Com base em premissas filosóficas, os autores concluem que a formação humana consiste no processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Sendo a educação uma atividade específica dos seres humanos e se ela “coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 18). E, qual a área do conhecimento mais apropriada à essa função do que a filosofia? Pois, “a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem”. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 19).

A filosofia trata do que é a qualidade do homem por excelência, o pensamento, e possui como conteúdo principal, a história, a produção da própria existência humana no tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2021). Assim, os autores concluem que a filosofia e a história da educação constituem a base do núcleo de formação do professor. É a partir dessas formulações que ambos os autores propõem a perspectiva histórico-ontológica da formação humana visando compreender o modo de ser do homem, como este se forma historicamente, pois concordam em afirmar que o marxismo é a principal forma de construção de conhecimento que tem a história como conteúdo e forma.

Nos *Manuscritos*, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, ou seja, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de

uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente e que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza no campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 23-24).

Considera-se a seguinte contradição típica das sociedades capitalistas: se o trabalho humano consiste na apropriação do produto que assegura a vida da espécie humana, se nas sociedades divididas em classes, os resultados da produção material realizada pela classe trabalhadora é a esta alienado pela apropriação da classe dominante, ocorre que “na sociedade capitalista o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham.” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 25).

Sob a perspectiva marxista, a objetivação humana ocorre por meio da inserção do homem como ser genérico social. O trabalho é a atividade vital humana pela qual essa objetivação ocorre, pois é somente pelo trabalho que o ser humano se apropria do objeto do trabalho, sendo, por conseguinte a objetivação da vida genérica do homem.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 25).

No entanto, é necessário enfatizar o que mencionam Saviani e Duarte (2021) que quando a objetivação, que é a única forma de o ser humano efetivar-se como um ser humano torna-se alienante, isso não significa necessariamente que a objetivação produz alienação, pois as relações sociais dentro das sociedades capitalistas é que transforma aquilo que seria humanização em alienação, realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, objetivação em perda do objeto.

Compreendendo a docência como trabalho humano, necessariamente o professor, exercendo seu trabalho em uma sociedade capitalista ver-se diante do seguinte dilema: entre a humanização e a alienação. A humanização do trabalho docente envolve reconhecer que a docência é uma atividade essencialmente humana, contraditoriamente no capitalismo há uma separação entre significado e sentido do trabalho docente, acarretando a perda da identidade do professo no exercício de sua profissão. Saviani e Duarte (2021) ressaltam que de acordo com a visão marxista, o ser humano se distingue do animal justamente pela significância que afere ao trabalho. O homem faz da atividade vital um objeto de sua vontade e da sua consciência, essa atividade consciente é que distingue o homem da atividade vital animal, exatamente por isso, o

homem é um ser genérico. “O trabalho alienado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência.” (MARX, 2008, p. 85 apud SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 30).

Diante desse imenso desafio, defende-se que *a formação continuada de professores para a educação inclusiva consubstancia-se na humanização do trabalho docente*, essa humanização pode e deve ocorrer por meio da unidade entre significado e sentido do trabalho docente a partir da formação humana que, conforme Saviani; Duarte (2021, p. 32) “recorrendo ao conceito de clássico que se reporta ao patrimônio cultural da humanidade que deve ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua plena humanização”.

Assim, o terceiro eixo básico defende a seguinte tese: *a formação continuada de professores para a educação inclusiva precisa priorizar a articulação entre o domínio do saber acumulado (formação teórica) e o domínio das formas de ensinar (formação didático-pedagógica) como meio de superar os principais dilemas da profissão*.

Conforme já dito no início dessa seção, Saviani (2009) vem afirmar que há uma luta entre dois modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em que a formação se baseia no acesso à cultura geral e o modelo pedagógico-didático, em que há uma ênfase nos exercícios práticos de ensino. Partindo desse raciocínio analítico, propõe-se a articulação entre esses dois modelos na formação continuada de professores, pois concorda-se com Saviani; Duarte (2021) de que os domínios das formas de ensinar, os métodos de ensino práticos são importantes, mas o patrimônio cultural da humanidade, o clássico na formação continuada docente é essencial para a formação humana. A filosofia da educação e o acesso aos clássicos como condição necessária à formação humana é apontada por Saviani; Duarte (2021) ao discorrerem sobre formação humana na perspectiva histórico-ontológica.

A gênese da palavra *clássico* remonta aos anos 578 e 535 a.C. com a classificação censitária realizada pelo rei Servio Tulio ao dividir a população romana em classes com base na renda econômica. Sendo assim, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos. No século II d.C., Aulo Gélcio, gramático latino, designou como *clássico* o escritor que, pela correção da linguagem, seria o *classicus scriptor*, autor de primeira ordem. Por conseguinte, passou-se a incorporar à concepção de clássico a ideia de algo que é referência para os demais. Embora, clássico seja associado ao início, ‘primeira classe’, ‘primeira ordem’, algo que seja o princípio, antigo, o termo *clássico* não coincide com tradicional, nem tampouco se opõe ao moderno. Tradicional se refere ao passado, arcaico. Moderno, ao presente, atual. (SAVIANI; DUARTE, 2021).

Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p.33).

Com base nesse conceito de clássico, filósofos que elaboraram uma determinada concepção de mundo, formulando e encaminhando soluções aos grandes problemas sociais de suas respectivas fases de desenvolvimento da humanidade são considerados clássicos, integrando o patrimônio cultural da humanidade, pois suas concepções de mundo, embora gestadas no contexto em que viviam, extrapolam os limites deste, tornando-se permanente e uma referência às futuras gerações. (SAVIANI; DUARTE, 2021).

Concordando com Saviani; Duarte (2021, p.33), a presente tese entende que a formação de professores para a educação inclusiva tem que ser uma formação humana, o que pressupõe o acesso aos clássicos, pois o estudo dos grandes filósofos é uma “via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana”. Qual o melhor modo de conceder aos professores a possibilidade de fazer uso da razão para pensar criticamente acerca dos dilemas que envolvem o trabalho docente, formulando soluções revolucionárias e permanentes? Como afirmam Saviani; Duarte (2021, p. 34) “o recurso do clássico opera, também, como antídoto à polemização do campo pedagógico.”

Por polemização do campo pedagógico entende-se a trajetória de luta histórica da pedagogia ao longo do século XX, em que diversas tendências pedagógicas contrapostas disputavam a hegemonia no campo educativo. (SAVIANI, 2009). Nesse imenso emaranhado de correntes pedagógicas, muitas delas totalmente antagônicas entre si, os professores veem-se em uma situação desanimadora e embaraçosa. Metaforicamente, diante de uma loja, as prateleiras longas com seus produtos pedagógicos enfileirados, apresentam seu arsenal de *slogans*, criativos, atrativos a fim de convencerem seus consumidores professores, na esperança de conquistar o maior número de adeptos e, portanto, consolidar-se como tendência pedagógica hegemônica.

Diante dessa ‘polemização do campo pedagógico’, diante de tantos convites sedutores, como os professores estarão preparados para, de maneira crítica e consciente, se posicionarem frente às problematizações sociais educativas que surgem no cotidiano das escolas? A solução dos desafios educacionais não depende unicamente do domínio de técnicas e métodos pedagógicos, ou mesmo de sensibilização, e especialização a fim de promover a

formação de professores ‘capacitados’ e ‘especializados’, embora essenciais, as decisões práticas a questões mais complexas, dependem de uma postura profundamente crítica do professor, apto a pensar por si mesmo, sem a tutela de outros.

Essas observações intentam ratificar o pensamento de Saviani; Duarte (2021, p. 35) cujas observações orientam para que “sejamos cautelosos no julgamento das correntes pedagógicas”. Trata-se de um convite à sociedade educativa a não se perder entre os atrativos propostos por *slogans*, tentando adivinhar qual corrente é a mais assertiva ou adequada, mas caminhar em direção ao clássico como a formulação filosófica de mundo que já passou pela depuração e tem caráter permanente e duradouro, ou seja, resistiu às disputas polêmicas do tempo.

Por esse caminho, a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 36).

O acesso aos clássicos, ao patrimônio cultural da humanidade, é o caminho viável em direção à consolidação de uma formação continuada de professores para a educação inclusiva que priorize a articulação entre o domínio do saber acumulado e o domínio das formas de ensinar como meio de superar os principais dilemas da profissão. Portanto, considera-se esse posicionamento de Saviani e Duarte (2021) como expressão máxima da tese que se defende nesse estudo.

Para Duarte (2010, p. 33) “nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma quase total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.” Uma das ideias comuns às pedagogias contemporâneas é a centralidade do cotidiano como referência para as atividades escolares. “São considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana”. (DUARTE, 2010, p. 37). A essa centralidade do cotidiano corresponde à supervalorização do conhecimento tácito, não verbalizado e circunstancial.

Na medida em que o objeto de ensino é relativizado justamente naquela instituição cuja função intrínseca é a de transmitir conhecimento às futuras gerações, a perspectiva de democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido

torna-se cada vez mais distante de sua realização. Na medida em que definimos o ato de conhecer como produto subjetivo, conforme querem os construtivistas, perdemos de vista a luta pela democratização do conhecimento socialmente produzido e apropriado de forma privada pela classe burguesa com fins de perpetuação de seus privilégios materiais. (DERISSO, 2010, p.59).

É exatamente esse o alicerce sob o qual vem se constituindo os programas de formação de professores na atualidade, valorizando a “noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico”. (DUARTE, 2010, p. 38). Martins (2010) destaca que há dois princípios que norteiam a formação de professores, o descarte da teoria, com a desqualificação dos conhecimentos clássicos e universais; e, as concepções negativas sobre o ato de ensinar, ou seja, a negação do próprio ensino dos conteúdos. Com base nisso, a negação do saber presente no esvaziamento teórico característico das escolas atuais é uma estratégia de perpetuação do *status quo*.

A principal característica do irracionalismo ou das principais ideologias pós-modernas é a crítica às metanarrativas, ou seja, a crítica a todas as explicações gerais, absolutas, amplas, universalizantes sobre a realidade, o universo, o mundo, a sociedade. As concepções pós-modernas defendem o saber sempre relativizado, individualizado e essas concepções compreendidas de maneira equivocada podem impactar negativamente a socialização do saber como patrimônio da humanidade.

Dentre os impactos à formação de professores, Martins (2010) destaca, dentre outros, a construção do conhecimento como forma de decodificação do real passa a ser cada vez mais negada; substituição das metanarrativas por representações mentais primárias; negação do conhecimento; ênfase na preparação para viver em um mundo em constante transformação; ênfase na resolução de problemas; aprendizagem baseada em problemas; ênfase nas aprendizagens que o aluno realiza a partir de si mesmo; a defesa de uma nova formação por meio de programas de formação de professores inicial e contínua aligeirada e destituída de conteúdo.

Nesse cenário de mercantilização da educação, constata-se a invasão da lógica empresarial nas escolas, por meio da disseminação do Toyotismo que demanda da formação dos professores características similares às exigidas no campo de produção das empresas. Diferentemente do fordismo, em que o trabalhador realizava uma única função, no Toyotismo, o trabalhador deve se ajustar de maneira multifuncional respondendo com rapidez e qualificação profissional as atribuições que lhe são delegadas. Assim, constata-se que a epistemologia da prática fundamenta a formação de professores nesse cenário pós-moderno,

acompanhando o que vem ocorrendo no setor econômico na perspectiva da acumulação flexível cuja ênfase ancora-se na flexibilização da produção pela lógica das competências.

A supervalorização da prática em detrimento da teoria constitui como cerceamento à necessária articulação entre teoria e prática enquanto práxis consciente e crítica; conseqüentemente, a função social do trabalho do professor para a formação humana de caráter intelectual com embasamento teórico tem sido substituída por funções instrumentais e técnicas obliterando o pensar do professor. Pensar como uso da razão para uma práxis transformadora.

Por conseguinte, o quarto eixo básico fundamenta-se na defesa da tese: *a formação continuada de professores precisa possibilitar o desenvolvimento da autonomia, reflexão e ação crítica dos professores por meio de uma formação teórica consistente.*

Kant (1784) inicia o manifesto “O que é iluminismo” apresentando a noção de menoridade em que o homem se encontra como a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Essa menoridade é culpa do próprio homem, que por falta de decisão e coragem, por preguiça e covardia continuam de bom grado menores durante toda a vida.

Essa postura de menoridade, ou seja, do homem sempre viver sob tutela é culpa do próprio homem porque para o homem é tão cômodo ser menor. “Se há um livro que me prescreve tudo o que devo fazer, se há um médico que me diz o que comer, se há tudo à minha disposição como um manual pensado e planejado por outros a quem deva eu apenas executar, bom, então não preciso de eu próprio me esforçar!” (KANT, 1784). No século XVIII, a zona de conforto era propícia à menoridade por encontrar-se o homem cercado de tudo disponível sem que precisasse pensar por conta própria. Três séculos depois teria o iluminismo prevalecido sob o obscurantismo? A sociedade contemporânea tornou-se esclarecida e os cidadãos usufruem com coragem e ousadia da sua capacidade de pensar de maneira autônoma?

Artigo publicado na revista Superinteressante afirma que a sociedade atual vive na Era da Burrice (SZKLARZ; GARATTONI, 2018). A edição de julho de 2019 diz que o século XXI pode ser considerado como o Novo Obscurantismo. (VAIANO, 2019). O Dilema das Redes, documentário da Netflix sobre os efeitos das redes sociais para a humanidade, apresenta estudos e dados estatísticos que identifica o mundo pós-moderno como a Era da Manipulação das identidades, fake news e impactos destrutivos na democracia. (NETFLIX, 2020). De fato, a geração do terceiro milênio possui tudo o que necessita ao seu dispor, sem precisar pensar, como diz Kant (1784) “não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar”.

Há séculos, Kant apelava aos homens que saíssem da menoridade, esse estado em que se é incapaz de se servir do entendimento sem a orientação de outros. Kant diz que para a imensa maioria dos homens a passagem à maioridade é considerada difícil. É difícil desprender-se da menoridade porque tornou-se quase pertencente à própria natureza. Preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional são grilhões de uma menoridade perpétua.

Os modelos de formação de professores fundamentados na epistemologia da prática com ênfase no conhecimento tácito e resolução de problemas do cotidiano imediato possui como base recomendações externas de organismos multilaterais. “Esse modelo – da heteronomia – encontra-se em contradição com a ideia de indivíduo autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os indivíduos tenham que se libertar de seu estado de menoridade quanto ao uso do esclarecimento”. (COSTA, 2013, p. 248).

O exercício da docência para uma educação humana exige o resgate do exercício do pensamento crítico do professor. Observando que a concepção de pensar que se apresenta nessa discussão não se limita ao processo de produção de pensamentos destituídos de significado, mas como prescrito por Kant (1784) a capacidade que o professor possui para o uso da razão sem a tutela de outro; a capacidade de usar o entendimento sem a orientação de outro.

Além disso, o conceito de educação adotada no presente debate não se limita ao simples ato de modelar indivíduos ajustando-os à vida em sociedade, nem se restringe ao ato de transmissão de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, ambos conceitos úteis e aceitos, mas limítrofes se considerados isoladamente. Visando resgatar a identidade profissional do professor, superando os dilemas de uma profissão essencialmente humana, tendo em vista que possui como produto de seu trabalho a humanização de indivíduos a partir da humanização do próprio professor (MARTINS, 2010), o conceito de educação que fundamenta as discussões desenvolvidas ancora-se em Adorno (1995) como o ato que visa à produção de uma consciência verdadeira. A partir dessas premissas:

A formação assume o sentido kantiano, ou seja, se volta à elevação do nível de consciência e, conseqüentemente, à autonomia do fazer docente com possibilidade de ações político-pedagógicas dos/das professores/as que contribuem para a afirmação da educação democrática/inclusiva, contrária à segregação e à exclusão tanto nas escolas quanto nas demais instâncias sociais. (COSTA, 2013, p. 249).

Nesse sentido, como resgatar o pensamento crítico do professor, a sua capacidade de fazer uso de sua razão e entendimento, sem necessitar recorrer aos preceitos metodológicos e práticos instituídos externamente por órgãos superiores em forma de referenciais ou

recomendações que, na maioria das vezes, são imposições disfarçadas de sugestões para o cumprimento de uma agenda político-econômica internacional? Como afirma Kant (1784) raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes, mas obedeei. Defende a liberdade, mas jamais a anarquia. Ao professor, cabe o dever de obedecer às leis no exercício de sua função, mas também fazer uso público de sua razão com consciência, reivindicando o seu direito de pensar para a emancipação coletiva.

Os dilemas que o professor enfrenta durante o exercício de sua profissão, destacados no início do debate, mercantilização da educação com a conseqüente subordinação da formação às demandas da economia; alienação do trabalho educativo; ênfase nos processos individuais do qual decorre a defesa do professor como protagonista, sem considerar os condicionantes sociais; supervalorização da prática em detrimento da teoria, dentre outros, podem ser confrontados por meio de uma práxis com atuação crítica, para isso:

É urgente desenvolver a formação de professores em sua dimensão teórica, posto que ‘a aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis’, como afirmado por Adorno, com vistas à superação da pseudo ideia de que a práxis docente e os métodos canônicos de ensino possam ser pensados e admitidos como um fim em si mesmos, e suficientes no enfrentamento e na problematização dos limites sociais, impostos historicamente aos professores como sendo limites humanos decorrentes das deficiências cognitivas, físicas e sensoriais dos alunos. (COSTA, 2013. p. 406, 407).

Os dilemas resultantes da reestruturação produtiva neoliberal no campo da formação de professores, quando não confrontados, “banalizam a demanda humana por uma formação teórica que possibilite uma atuação investigativa e política contrária à reprodução social da lógica capitalista da produção na escola”. (COSTA, 2013, 407).

Diante do exposto, a afirmação da identidade do professor prescinde pelo desenvolvimento da autonomia e capacidade de pensar por meio de uma formação teórica consistente que conceda as bases epistemológicas necessárias ao exercício de uma prática profissional emancipatória. Observando que o exercício da docência na contemporaneidade, embora enfrentando os desafios de uma sociedade neoliberal, deve ser exercida de maneira efetivamente crítica para uma formação humana de indivíduos capazes de exercerem a cidadania plena.

Exercer a docência em tempos de inversão de valores, inflação, pandemia, colapso do sistema de saúde, fome, pobreza, violência, crise, incertezas e um futuro cada vez mais dúbio, certamente tem contribuído para o desgaste emocional e profissional de inúmeros professores que se deparam com a urgência de terem que exercer as suas funções num cenário paradoxal em que quanto mais se caminha para a civilização mais se afunda em barbárie. A sociedade contemporânea apresenta ao professor o panorama caótico do acirramento da

mecanização iniciada nos tempos modernos. A modernidade proclama o sucesso e aplaude a inovação científica que possibilita o avanço sem precedentes, nunca antes registrado na história da humanidade, no uso de equipamentos e designers modernos por meio do uso da internet 5G, com perspectivas de evoluir para 6G até o ano de 2030 (GARRETTI, 2021).

Ao ser humano exige-se uma formação robótica, mecânica e artificial, desconsiderando totalmente a única formação que permite ao ser humano ser quem ele realmente é, homem. Em defesa da inovação e progresso, impõe-se ao professor uma formação aligeirada em detrimento de uma formação teórica para o exercício de uma práxis consciente que oportunize uma formação humana de indivíduos emancipados.

Saviani (2013) destaca a década de 80 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas hegemônicas:

1. Pedagogias da “educação popular” – inspiradas na concepção libertadora advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Manejava a categoria “povo” em lugar de “classe”;
2. Pedagogias da prática – de inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas; trabalhavam com o conceito de “classe”. Procura-se, ter o controle do processo e instaura-se um aprendizado autogestionário; não espontaneísta, mas voltado para uma necessidade prática. A prática pedagógica articula-se politicamente com os interesses das camadas populares voltando-se para a solução dos problemas colocados pela prática social dessas classes, de forma prática. Principais representantes são Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg;
3. Pedagogia crítico-social dos conteúdos – Proposta formulada por José Carlos Libâneo apresentada no livro *Democratização da Escola Pública-1985*. Inspira-se diretamente em Snyders, que sustenta a primazia dos conteúdos como critério para distinguir as pedagogias entre si e, mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista. Inspirando-se em autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo;

Saviani (2013) é considerado o precursor das ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada “pedagogia histórico-crítica”, cujas primeiras aproximações remontam às discussões desenvolvidas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A sistematização dessa proposta foi apresentada no artigo

“Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara” publicado na Revista da ANDE, em 1982, que em 1983 veio a integrar o livro Escola e Democracia, que sinaliza a parte introdutória da pedagogia histórico-crítica. A proposta da pedagogia histórico-crítica surgiu da emergência de um movimento pedagógico que vinha a responder a necessidade de encontrar alternativas à pedagogia dominante, evidenciando seu caráter reprodutor.

Ao discorrer sobre a pós-modernidade, Saviani (2013) destaca o surgimento de quatro principais correntes pedagógicas modernas: neoprodutivismo que ressalta a importância da educação escolar na formação dos trabalhadores que, pela exigência de flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente; neoescolanovismo cujo lema “aprender a aprender” tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. O papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Neoconstrutivismo que retoma o lema “aprender a aprender” com a disseminação da “teoria do professor reflexivo”, que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana, e compreende-se também o elo com a chamada “pedagogia das competências”, que visa qualificar os profissionais para uma sociedade polivalente; e o neotecnicismo em que o empenho em introduzir a pedagogia das competências nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, logo o foco é a formação, mercantilizando a educação.

Ao tecer o diagnóstico das tendências pedagógicas pós-modernas, Saviani (2021, p. 25) em seu livro Escola e Democracia, anuncia que a tarefa de uma teoria crítica da educação é “colocar nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.” O poder de lutar contra as ideologias dominantes provenientes do capitalismo.

“(…) retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. (SAVIANI, 2021, p. 25,26).

Defender a escola como espaço oportuno na luta pela transformação da sociedade não “significa retomar a crença ingênua na escola como redentora da humanidade, mas buscar a identificação e exploração de limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições.” (MAZZEU, 1998, p.62). Por

isso, defende-se a democratização da escola como lócus indispensável de acesso ao saber acumulado historicamente.

A educação é um processo fundamental para o homem porque, ao contrário dos animais, o homem não nasce carregando em sua constituição genética a herança cultural acumulada pelas gerações anteriores. Nesse sentido, a educação, sob a perspectiva histórico-social possibilita ao homem o acesso à herança cultural da humanidade. Conforme Saviani (2003, p. 13): “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” A formação continuada dos professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

“toma como base a prática pedagógica e situa como finalidade dessa prática levar os alunos a dominarem os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Para conseguir que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico”. (MAZZEU, 1998, p. 61)

Corroborando com o pensamento de Mazzeu (1998), a formação continuada é analisada nesse estudo com base no conceito de humanização, pois permite uma compreensão mais ampla e profunda da formação para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva do que outros conceitos, como o de profissionalização com enfoque funcionalista ou mesmo com enfoque crítico-reflexivo, não dando, porém, o peso devido ao processo de apropriação, pelo professor, do saber acumulado historicamente. “A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, dos conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura”. (MAZZEU, 1998, p. 62).

A humanização do trabalho docente envolve reconhecer que a docência é uma atividade essencialmente humana, portanto, o professor e a escola devem compreender os fins sociais de sua existência e campos de atuação. No entanto, as relações de dominação presentes na estruturação da sociedade capitalista mercantil impõe a separação entre significado e sentido do trabalho docente (BASSO, 1998). Essa separação é a causa principal da alienação da docência desprovida de significação da natureza da especificidade do trabalho docente.

Acerca dessa especificidade, uma proposta de formação continuada, que seja como luta contra o dilema da alienação docente que reforça os processos individuais da carreira, deve enfatizar a formação que considere os elementos básicos em conjunto e não separados para uma posterior articulação mecânica; por exemplo, uma formação de professores que considere a

articulação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) como uma unidade.

O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor. (BASSO, 1998, p.21).

A consideração da totalidade concreta na formação dos professores, com base em Kosik (1969) não supõe apenas o conjunto de todos os fatos ou o aglomerado dos elementos básicos no processo formativo, mas como uma totalidade concretamente articulada em um movimento dialético em que cada elemento em sua universalidade e particularidade se determinam mutuamente.

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 1969, p. 41).

Assim, a dialética da totalidade concreta “não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade; sem exceções, e oferecer um quadro "total" da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade”. (KOSIK, 1969, p. 41). Nessa perspectiva que se apresenta a proposta de formação continuada de professores para a educação inclusiva, concebida como uma unidade considerada em sua totalidade, articulando os modelos de formação docente de maneira dialética, assim como, considerando as relações subjetivas e objetivas envolvidas no trabalho docente; relações articuladas entre a formação do professor, planejamento de aula, remuneração, condições de trabalho, políticas educacionais, financiamento, dentre outras.

Conforme Basso (1998) as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente. “O homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido”. (BASSO, 1998, p. 21). Exemplo, enquanto o processo de trabalho em uma fábrica de carros é altamente objetivado, limitado à execução da tarefa por parte do operário; com o professor, seu processo de trabalho apresenta

condições subjetivas, na medida em que não se objetiva na mesma proporção que o trabalho fabril, mas permite uma margem de autonomia, pois alunos e professores podem interferir na execução e desenvolvimento das aulas por meio de aprofundamento e adequações dos conteúdos e metodologias a partir das situações problemas emergidos do cotidiano da sala de aula.

Nesse aspecto, a formação de professores para a inclusão deve necessariamente primar por processos formativos coletivos capazes de fomentar o pensamento crítico com o uso adequado da razão pelo professor. Formar professores emancipados que exerçam sua autonomia contra a heteronomia, contra o exercício do autoritarismo imposto aos professores a partir do exterior.

Nesse sentido, a formação assume o sentido kantiano, ou seja, se volta à elevação do nível de consciência e, conseqüentemente, à autonomia do fazer docente com possibilidades de ações político-pedagógicas dos/as professores/as que contribuem para a afirmação da educação democrática/inclusiva, contrária à segregação e à exclusão tanto na escola quanto nas demais instâncias sociais. (COSTA, 2013, p. 249).

Conforme Basso (1998), essa autonomia no trabalho docente implica que os professores podem dificultar as ações de especialistas do Estado que pretendem exercer o controle de seu trabalho, ou seja, é imprescindível que o professor por meio desse exercício consciente e crítico lute contra todas as formas de heteronomia impostas pelas políticas exclusivistas, segregacionistas, assim o controle será de difícil efetivação no âmbito da sala de aula em que prevalece a autonomia docente.

O controle pode efetivar-se muito mais pela formação aligeirada do professor – por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático – do que por outras vias. As ocorrências no espaço da sala de aula dependem, fundamentalmente, do professor, de suas condições subjetivas, isto é, de sua formação. (BASSO, 1998, p. 23).

Diante disso, a formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva não pode ser pautada em uma formação mais barata por meio de cursos de curta duração, conforme demonstram historicamente as ações e direcionamentos políticos na área educacional brasileira (SAVIANI, 2009), mas deve priorizar processos formativos coletivos que forneçam o saber cultural, os conhecimentos específicos da área e o saber didático-pedagógico articulados concomitantemente para a formação de um profissional autônomo, criativo, capaz de tomar decisões em seu exercício docente. “Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis”. (SAVIANI, 2009, p.19). Uma formação de professores para o exercício crítico e consciente da razão supõe ainda

uma formação adequada do professor e do entendimento claro do significado e do sentido de seu trabalho.

Pode parecer óbvia essa resposta, mas ela torna-se um problema quando se tenta viabilizar ações concretas. Já nos referimos à dificuldade de controlar e intervir no trabalho do professor. De qualquer forma, a compreensão do significado da prática docente deve ser promovida pelas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores. (BASSO, 1998, p. 23).

Para esclarecer o conceito de significado, Basso (1998) se baseia na perspectiva histórico-social que diferencia atividade e ação. A atividade humana é um conjunto de ações, e o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o resultado imediato de cada uma das ações da atividade. Somente através das relações com o todo da atividade, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. É exatamente o conjunto das ações que mantêm coerência com o motivo da atividade. O significado do trabalho dos professores consiste no motivo da atividade docente, isto é, “pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno”. (BASSO, 1998, p. 24,25).

Assim, a natureza do ato de ensinar é essencialmente humana, visto que, conforme pontuado por Martins (2010) o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos que só poderá ocorrer pela mediação da própria humanidade dos professores. Esse sentido e significado do trabalho docente se esvai em uma sociedade que menospreza a formação integral dos indivíduos e enaltece a formação utilitarista meramente para o mercado de trabalho. Diante dos inúmeros dilemas no contexto da formação de professores, propõe-se o resgate da humanização na formação continuada de professores por meio do entendimento claro do significado do trabalho docente, cuja finalidade consiste em garantir aos alunos o acesso à formação omnilateral que se desenvolve essencialmente por meio da relação entre educação e sociedade que prepara o sujeito profissional e cientificamente de maneira completa e crítica. Com base nos estudos de Duarte (1993), Basso (1998) assim afirma:

O professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral e possibilitando ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno. (BASSO, 1998, p. 26).

Com base nessa premissa, a formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve possibilitar aos professores o desenvolvimento da autonomia docente para a auto-reflexão e autodeterminação na defesa da

inclusão social das pessoas com deficiência em todos os espaços da vida em sociedade mediadas por uma educação inclusiva emancipatória que supere o preconceito. Nesse sentido, os professores oportunizariam a formação da postura crítica de seus alunos que para Basso (1998) depende tanto da apropriação do conhecimento já produzido como do processo de produção desse conhecimento.

A descaracterização e esvaziamento do significado do trabalho docente gera nos professores sentimentos de insatisfação, angústia, desmotivação frente aos desafios da educação inclusiva, pois diante da perda de sentido de suas ações de ensinar no contexto da inclusão, perde-se de vista a finalidade de educar como mediação entre a formação do aluno na vida cotidiana e a formação desse aluno para a se tornar um profissional preparado para o mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo, um cidadão preparado cientificamente de maneira completa e crítica para a vida em sociedade. Esse é um desafio a ser superado não na formação individual, mas por meio da coletividade docente que se une enquanto categoria e luta pela superação da subserviência capitalista. Pela análise marxista do real, as relações de dominação impõem ao homem o trabalho como simples meio de sobrevivência, ou seja, meramente utilitarista, mas para Marx (1984) o trabalho como atividade vital humana é tanto base para prover as condições materiais de existência quanto base para a humanização do gênero humano através do processo de objetivação.

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se insere. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, 'que portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente' (MARX, 1984, p.153), este trabalho é realizado na situação de alienação. (BASSO, 1998, p. 28,29).

As pesquisas apresentadas na seção um dessa tese (TAVARES, SANTOS E FREITAS, 2016; PRIETO, PAGNEZ E GONZALEZ, 2014; NORONHA, 2017; AUGUSTO, 2019), ratificam algumas das condições objetivas supracitadas que são percebidas pelos professores como cerceadoras da educação inclusiva, engendrando sentimentos de insatisfação, frustração, angústia. Os professores, entre os encantamentos de suas motivações subjetivas, e os dilemas da profissão docente, decorrentes das condições objetivas, jornada de trabalho extensa, poucas oportunidades de discussões coletivas dos problemas educacionais, formação

inadequada, dentre outras, esses professores “estão muitas vezes realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino”. (BASSO, 1998, p. 29).

Esse trabalho alienante que conduz os professores a exercerem suas atividades em condições precárias o desmotiva, desestimula. É urgente a proposta de formação continuada para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que ultrapasse as barreiras de uma formação individualizada de curta duração, que vença o desafio da alienação por meio da humanização, uma formação que supere a heteronomia por meio da autonomia docente na condução das ações pedagógicas no cotidiano das salas de aula, vencendo a imposição de conteúdos repetitivos e mecanizados de especialistas externos da educação. Nesse sentido, propõe-se processos formativos coletivos que oportunizem ambientes de reflexões conjuntas entre a categoria docente unida na motivação de efetivar escolas inclusivas, ciente do significado e sentido do trabalho docente na formação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para tanto, defende-se:

(...) de um lado, a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelos membros da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática. (BASSO, 1998, p. 30).

As discussões desenvolvidas no presente estudo provocam a insatisfação com a realidade bárbara da sociedade contemporânea, que disfarçada de sociedade da inovação, corresponde ao maior atraso civilizatório que a sociedade humana já experimentou. Nesse sentido, é um convite, ou uma convocação, ao uso público da razão, como incentivado por Kant (1784), para que os dilemas da profissão docente sejam elucidados com clareza e enfrentados com coragem pela classe profissional visando a superação dos cerceamentos impostos pelo capitalismo severo.

Ao referenciar autores como Tardif; Lessard (2014); Basso (1998); Caldas (2016); Costa (2013); Martins e Duarte (2016); Saviani (2013); Saviani; Duarte (2021) bem como, os renomados teóricos, Adorno (1995) e Kant (1784), pretendeu-se fundamentar o debate em bases teóricas consistentes a fim de validar as discussões apresentadas. Independentemente de posição partidária ou ideológica, a caótica realidade da sociedade contemporânea, por si mesma, já é suficiente para comprovar as atrocidades de um sistema político desumanizante em todas as áreas e dimensões. Os dilemas decorrentes da reestruturação produtiva neoliberal, alienação ou

humanização, individual ou coletivo, conhecimento tácito ou conhecimento acadêmico, prática ou práxis (teoria e prática crítica), impõem aos professores na contemporaneidade a urgência por uma formação docente que amadureça a consciência verdadeira pelo resgate do humanismo e capacidade de pensamento crítico do professor.

Com essa perspectiva, na situação mundial contemporânea vigente, convoca-se estudiosos da área, profissionais da educação, professores e a sociedade a se comprometerem pelo confronto com a barbárie por meio do uso da razão, reivindicando uma formação de professores com embasamento teórico para que o professor seja realmente habilitado a exercer uma educação humana visando a humanização de seus alunos para a aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e uso de uma consciência verdadeira que articule educação e emancipação.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SÃO LUÍS-MA: processo da pesquisa

Considerando as questões norteadoras do presente estudo e visando o alcance dos objetivos propostos delineou-se uma metodologia fundamentada na pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, tendo como referencial teórico- metodológico, o materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1998; KOSIK, 1969).

Na pesquisa bibliográfica realizou-se uma revisão da literatura com levantamento por meio de revisão de literatura de pesquisas que tratam da temática em pauta, analisando autores que possam subsidiar o processo de reconstrução do objeto de estudo fornecendo sustentação teórica capaz de complementar o ato de investigar.

A pesquisa de campo foi direcionada a aprofundar o conhecimento empírico sobre a problemática a ser investigada, assim foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por acreditar que em educação é impossível a limitação a aspectos apenas quantitativos. Ressaltando que durante o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se métodos e instrumentos tanto qualitativos quanto quantitativos. A escolha da pesquisa qualitativa justifica-se ainda porque a problemática a ser analisada nesta pesquisa não pode ser quantificada, pois seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994). Exigem teorizações no plano das ideias, esmiuçando, desvelando o sentido ideológico, político, social e educacional.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental de São Luís-MA. Por questões éticas e atendendo aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da UFMA que prescreve a obrigatoriedade do consentimento dos próprios participantes da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual foi claramente concordado com os participantes a garantia de que a identidade seria preservada, em que o nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, nem o nome da escola, pois serão identificados por letra. Somente a pesquisadora terá acesso aos seus dados pessoais e informações prestados.

Participaram da pesquisa dois grupos de docentes: professores do Atendimento Educacional Especializado e professores do ensino regular que atendam alunos com deficiência na escola campo de pesquisa do presente estudo.

O tamanho da amostra, para os grupos, foi determinado por meio de critérios de inclusão. Por se tratar de pesquisa qualitativa, direcionado a um grupo social específico de

professores da educação especial e ensino regular, cuja pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental de São Luís-MA, a amostra foi escolhida por intencionalidade, na qual somente os participantes que atenderem aos critérios de inclusão desta pesquisa puderam participar. De acordo com Leite (2008, p. 129), “nas amostras intencionais há sempre um bom julgamento e estratégia adequada. Podem ser escolhidos os casos a serem incluídos e, assim, chegar a amostras que sejam satisfatórias para as necessidades da pesquisa”.

O total de participantes selecionados foram 10 , cujas principais características são apresentadas no Quadro 3 visando facilitar a compreensão das informações apresentadas e ajudando a identificar os padrões bem como compará-los de maneira mais ágil.

Quadro 3 – Características dos professores participantes da pesquisa de campo

Código	Cargo/Função	Sexo	Idade	Formação acadêmica	Curso de capacitação	Pós-Graduação	Tempo de Exercício no magistério
PAEE 1	Professor Atendimento Educacional Especializado (AEE)	F	30 - 49	Pedagogia	Braile	Especialização	4 - 10
PAEE 2	Professor Atendimento Educacional Especializado (AEE)	F	30 - 49	Pedagogia	Psicologia da educação	Especialização	4 - 10
PER 1	Professor do Ensino Regular (ER)	F	50 ou mais	Letras	Supervisão	Especialização	Mais de 10 anos
PER 2	Professor do Ensino Regular (ER)	M	30 - 49	Matemática	Artes	Especialização	Até 3 anos
PER 3	Professor do Ensino Regular (ER)	F	30 - 49	Pedagogia	Gestão	Especialização	Mais de 10 anos
PER 4	Professor do Ensino Regular (ER)	M	30 - 49	Letras	Linguagem	Especialização	Mais de 10 anos
PER 5	Professor do Ensino Regular (ER)	F	50 ou mais	Serviço Social	Não possui	Especialização	Mais de 10 anos

PER 6	Professor do Ensino Regular (ER)	F	30 - 49	Pedagogia	Educação/alfabetização	Especialização	Mais de 10 anos
PER 7	Professor do Ensino Regular (ER)	M	30 - 49	Filosofia	Educação	Especialização	Mais de 10 anos
PER 8	Professor do Ensino Regular (ER)	F	30 - 49	Pedagogia	Linguagem	Especialização	4 - 10

Fonte: Autora

Analisando as características dos professores participantes dessa pesquisa, constata-se a predominância de mulheres na docência do ensino fundamental, com idade entre 30 a 49 anos, caracterizando professores que se encontram em uma fase da vida adulta não tão jovem, nem tão próximo à velhice. A maior parte dos participantes possui graduação em pedagogia, constituindo 100% da amostra de especialização, com curso de capacitação bem variável: gestão, educação, supervisão escolar, alfabetização e apenas dois cursos de capacitação específico da área da educação especial – braille e psicologia da educação. Grande parte dos professores possui contrato de trabalho com vínculo estatutário, com mais de dez anos de experiência no magistério.

Em relação ao atendimento ao aluno público-alvo da educação especial, os professores participantes da pesquisa possuem pouca experiência, que varia entre 4 a 10 anos, com predominância do tipo de deficiência de Transtorno do Espectro Autista e deficiência física.

Nesta seção são apresentados os resultados e discussões dos dados coletados, por meio de questionários mistos com os participantes da pesquisa, objetivando precipuamente analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA. Articulam-se os resultados das análises com os objetivos, hipóteses e questões norteadoras da pesquisa, enfatizando-se a formação de professores, por meio da categorização (BADIN, 1979) dos questionários mistos realizados com os professores participantes desta pesquisa.

Os questionários mistos foram organizados em dois Blocos, após os dados de identificação: Bloco 2 – “PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA” e Bloco 3 –

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR”. O bloco 2 é composto por quatro questões e o bloco 3 é composto por seis questões, totalizando dez questões indispensáveis para a análise dos dados, conforme os objetivos desta pesquisa.

Com base nas informações coletadas, seguiu-se à análise de conteúdo para identificar percepções, explícitas ou tacitamente apresentadas pelos professores. Inicialmente objetivando analisar o entendimento que os professores possuem em relação à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial e se este modo de entender a inclusão escolar desse aluno está articulado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As respostas foram agrupadas em categorias temáticas, conforme a tabela 3.

Tabela 3: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em salas de aula do ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
7, 8, 9	4	Direito Social	4	40%
10	6	Condições de trabalho docente	2	20%
1, 5		Suporte para o professor / apoio escolar	2	20%
2		Interação social	1	10%
3		Ausência de efetividade da inclusão	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Conforme se verifica na tabela 3, referente às percepções docentes sobre a inclusão escolar, são identificadas as seguintes categorias: direito social, condições de trabalho docente, suporte ao professor, apoio escolar, interação social e ausência de efetividade da inclusão. Ressalta-se que 40% dos professores destacaram a inclusão social como indispensável por ser um direito humano fundamental. A primeira parte dessa tese preocupou-se em fundamentar teoricamente a defesa da educação como direito social, pois parte-te do pressuposto de que *a educação escolar pública é direito de todos e a formação continuada de professores é um dos elementos fundamentais para a efetividade da educação inclusiva nas salas de aula de ensino regular*. Analisando os marcos históricos e normativos a PNEEPEI pontua que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas

políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008, sem paginação).

Logo, depreende-se que a PNEEPEI se fundamenta no princípio constitucional da educação como direito social e no conceito de cidadania alicerçado no reconhecimento das diferenças e participação para identificar os mecanismos que perpetuam as hierarquias e operam na regulação das desigualdades visando criar alternativas para superá-las. Esse dualismo impediu o florescimento da escola pública comum. (TEIXEIRA, 1999) e analisar o direito à educação da pessoa que possui deficiência significa analisar esse direito no paradoxo da exclusão (CAIADO, 2003).

Na primeira parte desse estudo, ao selecionar alguns trabalhos na pesquisa estado da questão que auxiliou na construção do objeto de estudo, destacamos o estudo desenvolvido pelas professoras Carvalho; Moraes (2015) que reafirmam o direito à educação:

A admissão da educação como um direito humano torna central o debate sobre processos de inclusão e o reconhecimento das diferenças, o que implica a necessidade de apresentar proposições e ações voltadas para a gestão e a organização do sistema educacional como um todo, assim como a definição de uma política de formação de professores que contemple, em suas bases, esses princípios. (CARVALHO; MORAES, 2015, p. 250, 251).

Mas por que é tão importante e necessária a correta compreensão da educação como direito social? Porque os equívocos, na admissão desse direito, constituem o pilar da defesa da segregação em escolas especiais, cerne dos conflitos históricos que vem sendo vivenciados no Brasil, conduzindo a polarizações políticas na sociedade. No item da presente tese, em que se discute as contribuições da pansofia de Comênio para a defesa do direito à educação para todos, foi demonstrado o quadro alarmantemente desafiador no que se refere à garantia do direito básico a uma educação pública de qualidade para todo cidadão. Levantamentos estatísticos apontam que o número de matrículas na educação básica caiu pelo quarto ano consecutivo (BERMÚDEZ, 2021; NOVA ESCOLA, 2021), além de identificar desigualdade e baixo aprendizado como os principais desafios do ensino público no Brasil. Há mais de três séculos, Comênio defendia uma educação para todos e por meio da identificação das principais categorias do referido autor pode-se inferir que a educação pública, gratuita e de qualidade para todos é um direito, não só nacional, como também universal.

O princípio que embasa a defesa da educação como direito de todos a partir da pansofia de Comênio (2001) consubstancia-se na *pampaedia* como formação humana. Esse princípio ultrapassa a educação meramente intelectual, visando constituir o homem integral iluminado pela educação. Portanto, não se trata apenas de defesa da educação como direito social, mas em oportunizar uma educação verdadeiramente humana.

Alguns professores apresentaram como principal dificuldade para a inclusão escolar as condições de trabalho docente, especialmente no que se refere à ausência de suporte ao professor e um profissional de apoio na sala de aula do ensino regular, como demonstra a fala:

Acho que é correto desde que coloquem suporte para o docente. Tutor, psicopedagógico, sala de recursos. (PER 1).

Fundamental. A questão é que o suporte para o trabalho com esses alunos é insuficiente, levando em consideração as suas necessidades e a grande lotação das salas de aula. (PER 3).

A inclusão considero importante, desde que aconteça com condições de trabalho, para que o professor venha ajudar esse aluno a se desenvolver, uma das maiores dificuldades que temos é com atividades específicas para que o aluno venha participar das aulas, as atividades têm que ser diferenciadas e adaptadas, para cada aluno conforme o seu grau de dificuldade. (PAEE 6).

A sinalização para oferta de apoio escolar aos alunos já havia sido prescrita desde a LDB de 1996, quando em seu artigo 58, parágrafo primeiro afirma: “§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola”. (BRASIL, 1996), assim como na LBI, em seu artigo 28, inciso XVII, “oferta de profissionais de apoio escolar.” (BRASIL, 2015). No entanto, a regulamentação da oferta desse profissional de apoio escolar não foi efetivada até o momento. Ressalta-se que, recentemente a câmara aprovou projeto de lei (Projeto de Lei 4050/2023) que obriga contratação de profissional de apoio escolar para alunos da educação especial.

Além da indicação da necessidade de um profissional de apoio escolar, o professor ER2 afirmou: “É muito importante que todos os alunos possam conviver e interagir visando o desenvolvimento em diversos aspectos, mas ainda tem um longo caminho para que se torne efetiva”. Sendo, portanto, favorável à educação inclusiva em salas de ensino regular como estímulo às interações que ocorrem entre todas as crianças. Além dessa categoria, destacou-se a ausência de efetividade da educação inclusiva, ressaltada na fala do professor participante, pois, embora seja um direito humano fundamental, encontra-se alienado à grande parte dos alunos com deficiência.

Acerca das percepções dos professores sobre o Decreto 10.502 os resultados foram agrupados em categorias temáticas, conforme demonstra a tabela 4:

Tabela 4: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1, 5, 7, 10		Correto	4	40%
8, 9		Desconhecem	2	20%
3	4	Necessidade de revisão	2	20%
	6	Segregação	1	20%
2		Contraditório	1	10%
	6	Modelo médico	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Em setembro de 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) que legalizava a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Este Decreto foi suspenso pelo Ministro Dias Toffoli do STF (Supremo Tribunal Federal) e mantida por decisão do STF. No início de seu mandato, o presidente Lula revogou o Decreto nº 10.502/2020 por meio do Decreto 11.370, do dia 1º de janeiro de 2023. Nesse sentido, mantem-se em vigência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No entanto, essa pergunta foi feita aos professores objetivando compreender as suas percepções acerca da inclusão dos alunos em salas de aula regular.

Interessante observar que, embora 100% dos professores tenham se manifestado favoráveis à educação inclusiva em salas de ensino regular, contraditoriamente nessa pergunta, 40% dos professores afirmam que o Decreto nº 10.502/2020, em sua concepção, está correto; e 20% dos professores afirmam não possuir conhecimento sobre o decreto. É oportuna a ressalva de que esse decreto foi motivo de amplo debate envolvendo a comunidade acadêmica, pais, responsáveis e lideranças políticas no conflito acerca do local de educação dos alunos público-alvo da educação especial, pois o decreto apresenta como defesa as escolas especiais, marcando um retrocesso quanto às conquistas históricas legais nas tentativas de construção de sistemas educacionais inclusivos.

Esse aparente paradoxo na resposta dos professores – favoráveis à inclusão e favoráveis ao Decreto que incentiva escolas especiais – deve ser analisado com perspicácia e sutileza, para perceber o que há velado nos discursos docentes. Diante disso, o materialismo histórico-dialético apresentou-se o mais apropriado para o alcance dos

objetivos da pesquisa, “A dialética trata da coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas um *détour*.” (KOSIK, 1969, p. 9). Assim, analisando o discurso dos professores percebe-se as sutilezas dos conflitos históricos que acompanham a história da educação especial no contexto econômico brasileiro.

Carvalho e Sousa (2015) realizaram estudo sobre políticas educacionais, enfocando a formação de professores, destacando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orientações internacionais, nacionais e suas repercussões no Maranhão e na cidade de São Luís, analisando os Planos de Educação – nacional, estadual e municipal, dos anos de 2013 a 2023. As autoras destacam que o PNE faz referência a classes, escolas ou serviços especializados, enquanto o PEE e o PME não registram esses serviços, sendo assim, pode-se observar ambiguidades quanto aos serviços: a Educação Especial apresenta um caráter complementar ou suplementar ao ensino comum ou, em alguns casos, é substitutiva? Essa ambiguidade reflete um fator histórico consequente da influência das instituições especializadas na trajetória da Educação Especial brasileira. (CARVALHO; SOUSA, 2015).

Kassar; Rebelo e Oliveira (2019) coletaram informações de jornais impressos e online, blogs de comentaristas, páginas WEB representativas do poder público e de instituições especializadas privadas, atuantes na forma de Organizações Não Governamentais (ONG) no período entre 2001 e 2018. As autoras verificaram a constituição de uma polaridade, em que por um lado, alguns grupos defendem a inclusão do público-alvo da educação especial em ensino regular, por outro lado, há grupos que defendem as escolas especiais como *locus* de ensino. Essas disputas não têm colaborado para o amadurecimento de propostas e projetos adequados às especificidades dos alunos da Educação Especial, no que se refere à atenção aos recursos e especificidades educacionais e ao financiamento público das ações a esse campo.

Alguns professores foram de acordo em afirmar que o Decreto 10.502 apresentava retrocessos, necessitando de revisão por incentivar a segregação dos alunos em escolas especiais e apresentar contradições, além de se basear em um modelo médico. Conforme as seguintes falas descritas:

Apresenta contrariedade de ideias, pois ainda que vise a igualdade de oportunidade e aprendizado ao longo da vida da pessoa com deficiência, que é imprescindível e ideal, o incentivo as classes exclusivas para as pessoas com deficiência é um retrocesso. (PER2).

O decreto 10.502/2020 fortalece e estimula a criação de escolas especiais, dando ênfase a serviços prestados na área da saúde e psicológico, e não de educação. (PAEE6)

Em relação ao dado apresentado de que 20% dos professores afirmam não

possuir conhecimento sobre o decreto e 40% dos professores afirmam que o Decreto nº 10.502/2020, em sua concepção, está correto, embora tenham afirmado serem favoráveis à inclusão na pergunta anterior, demonstra que os discursos dos professores das classes comuns do ensino fundamental têm se mostrado divergentes dos objetivos da PNEEPEI (BRASIL, 2008), ratificando resultados de estudos anteriores (AUGUSTO, 2019).

Com o objetivo de apreender a percepção dos professores sobre as políticas de educação inclusiva a fim de analisar a sua formação e se sentem preparados para trabalharem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula do ensino regular e Salas de Recursos Multifuncionais, a depender da função exercida pelo participante da pesquisa.

As respostas dos professores originaram as seguintes categorias temáticas: ineficácia na oferta de formações e orientações; falta de suporte ao professor / profissional de apoio escolar; iniciativa do próprio docente em buscar formação. Essas categorias foram organizadas conforme tabela 5.

Tabela 5: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre se as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não a formação de professores para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
2, 8, 10	6	Ineficácia na oferta de formações e orientações	4	40%
3, 7, 9		Sim, formação adequada	3	30%
1, 2, 5		Falta de suporte ao professor / Profissional de apoio escolar	3	30%
	4	Iniciativa do próprio docente em buscar formação	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Os dados da tabela 5 demonstram que alguns professores deram mais de uma resposta. Pode-se verificar que 40% dos professores afirmam a ineficácia na oferta de formações e orientações:

Por meio de documentos sim, mas na oferta de formações, em orientações e no apoio as necessidades diárias não. (PER2).

Em parte, pois essas formações ainda não estão acontecendo de forma efetiva e eficiente, com o objetivo de ajudar o professor a fazer um trabalho mais satisfatório. (PAEE6).

Dentre os principais programas e ações desenvolvidos pela Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE (MEC, 2023, sem paginação) está a Formação Continuada de Professores na Educação Especial. De acordo com o portal do Ministério (MEC, 2023), esse programa tem como objetivo apoiar a formação continuada de professores para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parcerias com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. Cujas ações envolvem ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

Para ter acesso ao programa de formação continuada de professores na educação especial, as escolas devem apresentar, por meio do sistema PDE interativo a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação - SEDUC e Secretarias Municipais de Educação – SEMED que a validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum deve elaborar o plano estratégico de formação docente e o encaminhar ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/MEC responsável pela sua aprovação e apoio financeiro. (MEC, 2023).

Diante dessa condicionalidade, é imprescindível a sensibilização da escola, por meio de sua gestão e coordenação, demonstrar interesse em solicitar a demanda de formação continuada de professores da educação especial para os docentes que nela atuam. Os professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais e no ensino regular precisam manter uma relação de diálogo constante com a gestão da escola a fim de apresentar suas dificuldades e necessidades visando a busca pela superação das barreiras que se apresentam à efetividade da educação inclusiva por meio de um trabalho colaborativo.

Outra categoria foi falta de suporte ao professor / profissional de apoio escolar que já foi discutida em texto anterior; e a categoria iniciativa do próprio docente em buscar formação, conforme fala seguinte: “Muito pouco. O que tenho feito é buscar conhecimentos e arcando com os custos. Não deveria ser assim”. (PAEE4).

A fala do professor sinaliza para as discussões que envolvem os encantamentos e os dilemas do ser professor dentro do contexto capitalista, em que um dos dilemas enfrentados pelos professores é a defesa de processos individuais e a perda da coletividade docente. A alienação do trabalho educativo e a defesa de processos individuais, com ênfase nas ações do professor como sujeito isolado da coletividade, vêm contribuindo para o acirramento dos limites contemporâneos à formação de professores para uma educação essencialmente humana. Como discutido no referencial teórico, abre-se caminho para a constituição do que Kosik (1969) denomina como a “representação atomística da realidade” pelo individualismo metodológico.

A consideração do professor a partir do desempenho individual de sua função é um dos dilemas com os quais o docente precisa lidar durante o processo e produto de seu trabalho, pois nenhuma profissão pode ser desenvolvida individualmente senão pela coletividade de sujeitos inseridos em um determinado período histórico visando à efetivação de prática social.

Complementariamente à percepção dos professores acerca das políticas de educação inclusiva e de formação, as respostas foram organizadas em categorias temáticas, conforme tabela 6.

Tabela 6: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a legislação que fundamenta a formação de professores para a educação inclusiva em São Luís-MA

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
2, 5, 7, 9, 10		Desconhecem	5	50%
1, 3, 8	6, 4	Sim, LDB, Proposta Curricular	5	50%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Analisando a tabela 6, verifica-se surpreendentemente que 50% dos professores desconhecem a legislação que fundamenta a formação de professores para a educação inclusiva em São Luís-MA, os outros 50% afirmam conhecer a LDB E Proposta Curricular do município, conforme as seguintes falas descritas: “(...) eu tenho conhecimento apenas da legislação estadual e da proposta curricular da educação especial da rede pública municipal”. (PER3). “Sim, Proposta Curricular da Educação Especial-2023”. (PER7).

Percebe-se uma falta de clareza quanto ao conhecimento dos professores acerca da legislação que fundamenta a formação de professores para a educação inclusiva em São Luís-MA, essa falta de conhecimento pode interferir nas ações docentes coletivas de reivindicações perante a direção da escola, secretarias ou órgãos responsáveis. Esse dado concorda com alguns estudos que relataram que os professores possuem conhecimento vago acerca da legislação (OLIVEIRA; SOUSA, 2011). A ausência de conhecimento da legislação ou mesmo um conhecimento parcial pode servir como cerceamento às práticas inclusivas na medida em que impactam negativamente nas posturas docentes, pois a proposta de efetividade da inclusão no compromisso firmado pelos pares educacionais na construção de sistemas educacionais inclusivos não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira. (PLETSCH, 2009).

A “Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-MA” (MARANHÃO, 2023) publicada em 2023, tem como objetivo principal orientar práticas pedagógicas no contexto da inclusão e diversidade nas escolas e portanto, possui como um de seus propósitos servir como fundamentação teórica para a formação continuada de professores realizada tanto pela SAEE (Superintendência da Área de Educação Especial) quanto pelas Unidades de Educação Básica por meio de suas coordenações pedagógicas locais. Portanto, o conhecimento da proposta por parte dos professores revela que a formação de professores no município tem seguido os encaminhamentos da Rede Municipal para o aprimoramento dos docentes. A Proposta Curricular do Município de São Luís/MA afirma que possui como um de seus pilares fundamentais a PNEEPEI, cujo objetivo primordial é garantir formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; buscar a participação da família e da comunidade; garantir acessibilidade urbanística, arquitetônica (...)” (MARANHÃO, 2023, p. 11).

O Bloco 3 – “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR” é composto por seis questões, dentre as quais teve como objetivo apreender a percepção dos professores acerca de sua formação para a inclusão. As respostas foram categorizadas na tabela 7.

Tabela 7: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre se sente capacitado ou especializado para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1, 2, 4, 5, 7, 8, 9,10	6	Não, Insegurança, angústia, solidão, número de alunos	9	90%
2	4	Não, Iniciativa do próprio docente em buscar formação	2	20%
3		Sim, adequada formação e sala de recursos	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta
Fonte: Autora

Os dados da tabela 7 demonstram que 90% dos professores não se sentem capacitados para trabalharem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular, apontando em suas falas, algumas categorias como: insegurança, angústia, solidão, número de alunos acima das condições de trabalho docente. Além de apontarem novamente a iniciativa do próprio docente em buscar formação, categoria já discutida anteriormente acerca dos dilemas enfrentados pelos professores na sociedade capitalista com a defesa de processos individuais.

Não, pois me sinto um tanto angustiada por não fazer um trabalho que tenha um resultado mais satisfatório, falta um direcionamento voltado para o exercício do trabalhar com alunos com suas deficiências, falta uma coordenação voltada para nos ajudar no desempenho de nossos planejamentos e nas rotinas diárias. (PER5).

A princípio eu sempre me sinto insegura, mas busco capacitação, pesquiso e estudo sobre a deficiência ou transtorno, pois é a nossa realidade e não dá para ficar olhando sem tentar ajudar as crianças. (PER2)

O professor do AEE assim se expressou: “Eu me esforço bastante, mas muitas vezes sinto que estou sozinha. E isso me incomoda, pois a inclusão não é só manter um aluno em sala de aula”. (PAEE6).

Esse discurso ‘atomístico’ de defesa de processos individuais reforça o processo definido por Sacristán (1995, p. 64) como “hiper-responsabilização do papel do professor, cujo efeito é a ocultação ideológica dos condicionalismos reais dessa prática”.

Esse cenário constitui a tessitura sob o qual se desenvolve a profissão docente no século XXI. Por isso, não é de admirar porque há tantas desistências, sentimentos de insatisfação, desmotivação, perda de identidade profissional e descontentamento com a carreira. Exige-se dos professores que desenvolvam competências para, exercendo a profissão em

péssimas condições de trabalho, melhorar os índices de aprendizagem de alunos que possuem déficits cognitivos como consequência de condicionantes sociais.

Como discutido no referencial teórico da presente tese, a superação dos dilemas da profissão docente não é um caminho individual, mas pressupõe a substituição da esfera atomística afim de consolidar processos coletivos de colaboração dos sujeitos. Diante disso, propõe-se nessa tese a formação continuada de professores por meio de processos coletivos formativos visando superar a crise de identidade do próprio campo do conhecimento para a formação de professores para a educação especial

No que se refere às percepções dos professores acerca de sua formação para a inclusão escolar, as respostas foram organizadas conforme tabela 8.

Tabela 8: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre se sua formação foi suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula

PROFESSORES		CATEGORIAS	F	%
ER	AEE			
2, 3, 5, 7, 8, 9, 10	6, 4	Não, ausência de disciplinas específicas, variedade de deficiências, condições de trabalho	9	90%
1		Sim	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Ratificando os dados anteriores, 90% dos professores consideram que sua formação não foi suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula, apresentando como fator determinante para isso, as seguintes categorias: ausência de disciplinas específicas na formação inicial, variedade de deficiências a serem atendidas na prática pedagógica cotidiana, péssimas condições de trabalho docente.

Percebe-se a categoria condições de trabalho docente como recorrente no presente estudo, demonstrando a insatisfação dos professores quanto ao desenvolvimento de seu trabalho: “Não vejo só a formação, mas as condições são insuficientes para atender a demanda em sala de aula com um grande quantitativo de alunos”. (PER4).

No que se refere à ausência de disciplinas específicas na formação inicial, variedade de deficiências:

Na grade curricular do curso não possui uma disciplina específica que aborde sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, que por sua vez é fundamental para todas as licenciaturas. Quando nos deparamos com a realidade na sala de aula que buscamos por conhecimento. (PER2).

A formação inicial não é suficiente, faz se necessário a formação continuada. A área da educação especial é muito complexa, são muitas deficiências, e estão em constante estudo, descobertas o que justifica que a formação tem que ser permanente. (PER3).

As falas supracitadas remetem às discussões levantadas no item 4 – Formação de professores dessa tese. Kassar (2014) aborda sobre o dilema da formação docente do professor “capacitado” para o ensino regular e “especializado” para as Salas de Recursos Multifuncionais. Em 1996, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece dois tipos de professores para atuar na educação especial: professores capacitados e professores especializados. Essa mesma distinção é ratificada pela Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001). Diante disso, há de se considerar o seguinte questionamento levantado pela autora: “o modelo proposto de especializado e capacitado é viável e suficiente? Se sim, quais devem ser as características dessas formações?” (KASSAR, 2014, p. 16). Para a autora, “as diretrizes para a formação de professores estabelecidas pela Resolução favorecem certo “desconforto” / desafio sobre/para a formação inicial do professor da educação básica (o “capacitado”) e uma “reconfiguração” na formação do professor “especializado” (KASSAR, 2014, p. 4).

A Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001) determina que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências (...). (BRASIL, 2001, sem paginação).

No entanto, alguns professores participantes da pesquisa (PER2 e PER3) afirmam não possuírem disciplinas sobre educação especial em sua formação inicial, além disso expressam a preocupação pela variedade de deficiências que integram o público-alvo da educação especial que, conforme a PNEEPEI/2008 é alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sendo assim, as discussões tecidas por Kassar (2014) corroboram com esse tema ao afirmar que o professor ‘especializado’ ‘multifuncional’ deve possuir conhecimentos específicos para desenvolver a educação desse público-alvo o que exige certa especificidade. Esse modelo de formação desencadeia um enorme dilema para a formação docente pela característica do professor especializado que deve desenvolver suas atividades docentes em salas multifuncionais de maneira multifuncional, ou

seja, não mais restrito à apenas uma deficiência, mas com formação generalista que lhe possibilite atuar em diferentes frentes atendendo diferentes deficiências. Desafio enfrentado também pelos professores das salas de aula de ensino regular. “Pensando no desafio da capacitação de professores, tanto os capacitados quanto os especialistas, uma mesma questão se apresenta: Qual tem sido essa formação?” (KASSAR, 2014, p. 4).

A autora conclui com algumas considerações importantíssimas para repensar a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Conforme Kassar (2014) esse aspecto pode estar ligado à uma “crise de identidade” da área da educação especial, pois alguns autores defendem que com o paradigma da educação inclusiva não haveria mais necessidade da educação especial e o próprio campo teria uma característica vinculada à segregação. O segundo aspecto apresentado por Kassar (2014) e que merece destaque é o fato de que na história contemporânea da formação docente identifica-se uma formação mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Nesse sentido, as ações governamentais gestadas no âmbito da formação docente, ao priorizar cursos de curta duração, corroboram para o acirramento dos dilemas da profissão, uma vez que somam-se aos inúmeros desafios inerentes à área, tais como: docência como profissão, prática docente, identidade profissional, condições de trabalho, baixíssimos salários, turmas superlotadas, adoecimento, mal-estar e precarização, além dos aspectos conflitantes já elencados por Kassar (2014) em que, por um lado exige-se a formação de professores capacitados e especializados e, por outro lado, defende-se a formação generalista e multifuncional como parâmetro para o professor inclusivo. Diante dessas importantes constatações, defende-se nessa tese a proposta de processos formativos coletivos para o fortalecimento da identidade docente.

Em suma, como apresentado em dados de pesquisas no estado da questão, a política de Educação Especial no Brasil a partir da PNEEPEI com foco no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais assume uma preocupação em formar o novo professor de Educação Especial engendrando numa conjuntura formativa que opera em “dupla reconversão dos professores” (BARROS, 2019). A pesquisadora afirma que nesse novo modelo de atendimento proposto pela atual política, o professor de Educação Especial passa a ser multifuncional, denominação atribuída aos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, em que são atendidos todos os tipos de alunos dessa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que convive com o contraste da restrição de sua formação baseada em

atividades e recursos, assim o professor do AEE tende a ser um gestor de recursos de aprendizagem acarretando a perda da essência da ação docente. (BARROS, 2019).

Com o objetivo de discutir como os professores avaliam a política de formação continuada de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino municipal de São Luís, Maranhão, as respostas dos professores foram organizadas conforme tabela 9.

Tabela 9: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a avaliação da política de formação continuada de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
2, 7, 8, 10	6, 4	Péssima, precisa melhorar, repensada	6	60%
1, 3		Ótima, Oferta de muitas formações	2	20%
5		Ausência de suporte ao docente / política desarticulada com as condições de trabalho docente	1	10%
9		Desconhecem	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Sobre a avaliação da política de formação continuada de professores para a especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís, os dados analisados apontaram que 60% dos professores concordam pela revisão e melhoria da formação oferecida, alguns sinalizam como cerceadores a ausência de suporte ao docente e que falta articulação da política com as condições de trabalho docente:

“Que deve ser repensada, valorizada e que se torne uma prioridade”. (PER2).

“De uns tempos para cá tem melhorado na questão da formação, mas como disse antes, faltam pessoas que nos auxiliem no dia a dia da sala de aula”. (PER5).

Ratifica-se a percepção de que a categoria condições de trabalho docente como recorrente no presente estudo demonstra a insatisfação dos professores quanto ao desenvolvimento de seu trabalho. Como discutido no referencial teórico dessa tese, não se pode

ignorar alguns fatores específicos da profissão docente. A docência é compreendida como uma forma “particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 8). No entanto, dentro da sociedade capitalista, um dos dilemas enfrentados pelos professores é justamente a descaracterização de seu trabalho entre a alienação e a humanização. Pois, conforme Martins (2010) ao analisar o exercício da profissão professor no século XXI considera o dilema entre a humanização e a alienação no trabalho educativo como um dos maiores desafios da docência.

Sobre a percepção dos professores acerca da política de formação continuada de professores em São Luís, as respostas dos professores foram organizadas conforme tabela 10.

Tabela 10: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre os programas de formação de professores para a educação inclusiva oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de São Luís- MA

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1, 2, 3, 5	6, 4	Há conhecimento dos programas de formação de professores	6	60%
7, 8, 9, 10		Desconhecem	4	40%
2, 9		Não oferta desde o início da pandemia	2	20%
	6	Prioridade de formação para professores do AEE	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Com o objetivo de complementação das percepções dos professores acerca da avaliação das políticas, foi realizada a pergunta específica sobre os programas de formação de professores a fim de compreender como vem ocorrendo as formações de professores na prática. Diante disso, 60% dos professores afirmaram ter conhecimento dos programas, mas que os mesmo não ocorrem desde a pandemia do Covid em início do ano 2020, além disso, houve o relato de que quando ocorrem as formações priorizam os professores do AEE.

Sim, mas não ocorrem desde o período da pandemia de Covid-19. (PER2).

No momento recente só tive conhecimento de um de Libras. (PER3).

Essas formações acontecem mais para professores que trabalham em sala de recursos, professores de sala regular, não. (PAEE6).

Estou há três anos na rede e nunca passei por uma formação específica com este público. (PER10).

Durante levantamento de pesquisas já realizadas sobre o tema abordado nessa tese, constatamos que alguns resultados de pesquisa demonstraram uma aparente ênfase ou prioridade à formação de professores especializados. Barros (2019) afirma que os resultados da pesquisa revelaram que a formação continuada na rede pública de São Luís/MA tem sido efetivada em relação aos professores do AEE, mas apresenta descontinuidade na formação de professores do ensino comum, o que compromete a política de inclusão na rede de ensino. Essa articulação entre professores do ensino comum e do AEE ainda caminha a passos lentos nas escolas públicas da rede municipal de educação de São Luís/MA, visto que a maioria dos docentes, principalmente os professores do ensino regular não tiveram, em suas formações iniciais, conhecimentos específicos da área de Educação Especial.

A fala de um dos professores “Estou há três anos na rede e nunca passei por uma formação específica com este público” (PER10) expressa a insatisfação com a efetividade e aplicabilidade dos programas de formação disponíveis pelo MEC para a área da educação especial. Como citado na seção referente aos encaminhamentos e ações governamentais, a Diretoria de Políticas de Educação Especial disponibiliza programas de formação para professores, tanto do ensino regular quanto do AEE, como demonstra, informações do próprio Ministério da Educação. No entanto, muitas formações oferecidas aos professores não parecem ser atrativas, como demonstram outros resultados de pesquisas anteriores também. Barros (2019) identificou que as formações continuadas ofertadas, com foco nas especificidades do aluno PAEE, parecem não ser atrativas à maioria dos professores do ensino comum, visto não serem direcionadas, talvez, para a metodologia de ensino no atendimento das necessidades educacionais específicas desse segmento. Além disso, o problema das formações por eixos específicos está nas estratégias taylorizadas que vêm promover capacitação parcelarizada, por temas e disciplinas, agrupando os profissionais por especialidade, de modo a nunca discutir o trabalho pedagógico em sua totalidade, a partir do espaço de sua realização: a escola. “É por essa via que, geralmente, ocorre a maioria das formações continuadas, ofertadas aos profissionais da educação pela SAEE”. (BARROS, 2019, p.247). Os resultados aqui apresentados sinalizam para a recorrência do desinteresse das formações oferecidas por parte dos professores.

Com o objetivo de sintetizar a percepção dos professores acerca da formulação ou recondução dos modelos de formação de professores desenvolvidos na rede de ensino

municipal, fundamental as análises e discussões da presente tese no apontamento dos possíveis caminhos no campo da formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As respostas dos professores foram organizadas conforme tabela 11.

Tabela 11: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre a importância da formação teórica para a educação inclusiva

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10	6, 4	Sim	10	100%
3, 5, 7, 8, 9, 10		Base teórica para a prática	6	60%
1, 2, 6		Informações e conhecimentos para a prática	3	30%
	4	Conhecimento teórico acerca das deficiências para a prática	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Os dados apresentados na tabela 11 são de significativa importância para a fundamentação dessa tese, pois visa compreender a percepção dos professores sobre os modelos de formação docente. Analisando os resultados, identifica-se que 100% dos participantes são de acordo com uma formação teórica. As categorias destacadas apontam as justificativas apresentadas pelos professores: base teórica para a prática, informações e conhecimentos para a prática, conhecimento teórico acerca das deficiências para a prática:

Sim, os estudos e as pesquisas nos fornecem informações, conhecimentos que certamente podem e devem ser colocados em prática. (PER2).

Sim. O conhecimento requer uma base teórica para fundamentar as pesquisas e são através desses “achados” que sustentamos a nossa prática. (PER3).

Sim, preciso conhecer as questões que norteiam o aluno que será atendido. (PAEE4).

Sim, porque aperfeiçoa e direciona a prática do ensino. (PER8).

As percepções docentes resgatam as discussões de Saviani (2009) referentes aos modelos de formação de professores. O autor discute que na história da formação docente brasileira sempre estiveram presentes dois modelos de formação, modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Sendo adequada a articulação de ambos

os modelos na formação de professores. Para tanto, é necessária a reflexão sobre a humanização do trabalho docente. Acerca dessa especificidade, uma proposta de formação continuada, que seja como luta contra o dilema da alienação docente que reforça os processos individuais da carreira, deve enfatizar a formação que considere os elementos básicos em conjunto e não separados para uma posterior articulação mecânica; por exemplo, uma formação de professores que considere a articulação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009) como uma unidade.

Analisando as justificativas docentes para a importância da teoria na formação de professores, percebe-se uma perigosa interpretação do papel da informação e/ou conhecimento para embasar a prática. A categoria teoria versus prática deve ser bem compreendida para não se correr o risco de interpretar equivocadamente a prática docente como mera aplicação de uma teoria. Esse dilema imposto à formação dos professores decorre do contexto econômico em que as ideologias hegemônicas disseminam os discursos das competências, nesse sentido, o enfoque é sempre direcionado à uma racionalidade instrumental, em que o acesso à informação possui como única meta resultados utilitaristas. Souza (2011) chama a atenção para o fato de que em países de capitalismo tardio ou em desenvolvimento, como o Brasil, “as competências se restringem à dimensão pragmática, o que é necessário à produtividade da empresa, em geral, e do trabalhador, em particular.” (SOUZA, 2011, p.222). Assim, governos e empresas optam pela importação de tecnologias e pelo treinamento em detrimento da qualificação contínua dos trabalhadores, pois a ênfase está na dimensão pragmática, razão instrumental e potencial utilitarista.

A razão instrumental limita o conhecimento ao seu sentido prático e útil articulado ao progresso e por isso, socialmente relevante. Entretanto, essas vantagens escamoteiam os efeitos perversos dessa racionalidade, como o exercício do poder que emerge do uso privado e distorcido do conhecimento por parte daqueles que dele se apropriam, explorando conseqüentemente seu potencial utilitarista e gerando domínio e dependência, exclusão e destruição. (GOERGEN, 2003 apud SOUZA, 2011).

Ao discutir sobre as ambivalências da sociedade da informação, Demo (2000) alerta para a possibilidade da desinformação em processos informativos como componente intrínseco da comunicação humana. Nessa pesquisa, defende-se a tese de que *a formação continuada de professores deve possibilitar o desenvolvimento da autonomia, reflexão e ação crítica dos professores por meio de uma formação teórica consistente*. Ou seja, deve-se superar a ideia de formação de professores como um manual com receitas prontas a serem aplicadas à prática e

incentivar uma formação que oportunize ao professor sair de seu estado de ‘menoridade’. Essa postura de menoridade, ou seja, do homem sempre viver sob tutela é culpa do próprio homem porque para o homem é tão cômodo ser menor. “Se há um livro que me prescreve tudo o que devo fazer, se há um médico que me diz o que comer, se há tudo à minha disposição como um manual pensado e planejado por outros a quem deva eu apenas executar, bom, então não preciso de eu próprio me esforçar!” (KANT, 1784).

O exercício da docência para uma educação humana exige o resgate do exercício do pensamento crítico do professor. Observando que a concepção de pensar que se apresenta nessa discussão não se limita ao processo de produção de pensamentos destituídos de significado, mas como prescrito por Kant (1784) a capacidade que o professor possui para o uso da razão sem a tutela de outro; a capacidade de usar o entendimento sem a orientação de outro.

Os dilemas que o professor enfrenta durante o exercício de sua profissão, destacados no início do debate, mercantilização da educação com a consequente subordinação da formação às demandas da economia; alienação do trabalho educativo; ênfase nos processos individuais do qual decorre a defesa do professor como protagonista, sem considerar os condicionantes sociais; supervalorização da prática em detrimento da teoria, dentre outros, podem ser confrontados por meio de uma práxis com atuação crítica.

Na sequência, buscou-se identificar as percepções docentes sobre quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. As respostas dos professores foram organizadas conforme tabela 12.

Tabela 12: Percepções dos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado sobre quais as mudanças que deveriam ocorrer na escola para favorecer a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular

PROFESSORES		CATEGORIAS	f	%
ER	AEE			
1, 2, 5, 10		Suporte ao professor / Profissional de apoio escolar	4	40%
3, 7, 9	4	Trabalho colaborativo ensino regular e AEE / gestão pedagógico-administrativa	4	40%

7, 8	6	Provisionamento de materiais e recursos financeiros para a formação	3	30%
3		Avaliação de alunos da educação especial	1	10%

Legenda: Ensino Regular (ER); Atendimento Educacional Especializado (AEE); frequência (f); % = Porcentagem a partir do total da amostra

Obs.: Os professores deram mais de uma resposta

Fonte: Autora

Visando apreender a percepção dos professores participantes dessa pesquisa acerca da proposta de melhorias a serem implementadas para o alcance da efetividade da educação inclusiva, identificou-se que 40% dos professores afirmaram a necessidade de um suporte ao professor / Profissional de apoio escolar. Essa categoria, juntamente com a categoria condições de trabalho docente vêm sendo recorrente nos dados analisados, demonstrando que os professores possuem percepções de inquietações quanto ao trabalho desempenhado. Outros 40% dos participantes relataram melhorias na gestão pedagógico-administrativa, especialmente no que tange ao trabalho colaborativo no ensino regular e AEE, conforme falas descritas:

Ter mais suporte de outros profissionais. (PER1).

Contratação de cuidadores escolares com formação em AEE, para nos ajudar no dia a dia da sala de aula. Além de distribuir melhor as crianças por turma, pois a superlotação das salas não favorece o ensino, ainda mais de educandos com necessidades especiais. (PER5).

Deixar já no calendário anual um encontro por períodos para dialogarmos com a equipe, sobretudo, para tratar do eixo avaliação, acredito que a Avaliação do estudante com deficiência é um grande desafio para nós professores. (PAEE4).

Ao iniciarmos o ano letivo, já termos um conhecimento de quem são nossos alunos inclusos, sua deficiência, um histórico desses alunos, termos formações em cima de como trabalhar e desenvolver atividades para o desenvolvimento dos mesmos, termos acompanhamento de técnicos especialistas na área para nos ajudar no trabalho com esses alunos. (PAEE6).

No que se refere à categoria trabalho colaborativo, apreende-se da fala dos professores a necessidade que têm de desenvolver um trabalho articulado com os demais colegas de trabalho. Os professores do ensino regular relatam a importância do diálogo com professores do AEE para aprimoramento da prática educativa em inclusão escolar. Além desse diálogo, os professores também expressam o desejo de melhorias na gestão pedagógico-administrativa, apontando para a importância do planejamento adequado das atividades envolvendo todos os profissionais, gestores, coordenadores e professores.

Como abordado, o professor, considerado de maneira ‘atomística’ integrado a uma ‘estrutura celular’ do seu trabalho, sente-se sobrecarregado e frustrado diante dos dilemas de sua profissão. Por isso, conforme mencionam Tardif; Lessard (2014), é necessária a análise das

formas codificadas do trabalho dos professores, bem como dos aspectos mais informais e delicados, visando elucidar tensões internas que surgem de dentro da atividade dos professores. No quadro 2 elaborado por Tardif; Lessard (2014) a fim de demonstrar como em seu trabalho cotidiano os professores enfrentam dilemas dos mais diversos tipos, a começar pelo ensino que é atuar concomitantemente com grupos e com indivíduos, as autoras elencam vários tipos de tensões e dilemas interno do trabalho docente em relação à organização escolar. Dentre os quais, destaca-se: O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes, mas ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo; o professor trabalha em função de padrões gerais, mas ele deve considerar as diferenças individuais; a escola e a classe são ambientes controlados, mas são também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores. São claras as tensões envolvidas no trabalho do professor, entre os encantamentos de uma profissão essencialmente humana e os dilemas inerentes ao exercício do ensino, o professor ver-se diante do obstáculo de exercer o seu trabalho em meio aos conflitos internos e crise de identidade profissional.

A angústias dos professores por melhorias que envolvam o trabalho colaborativo e a gestão pedagógica demonstram os impactos do neoliberalismo com a alienação do trabalho educativo e a defesa dos processos individuais, com ênfase nas ações do professor como sujeito isolado da coletividade, vêm contribuindo para o acirramento dos limites contemporâneos à formação de professores para uma educação essencialmente humana. Pois, o instrumento utilizado pelo capital para a (re)produção de uma educação utilitarista é o fortalecimento das ideologias das pedagogias contemporâneas com enfoque pragmático.

Alguns professores relataram como melhoria o provimento de materiais e recursos financeiros para a formação. Além disso, houve destaque à avaliação de alunos da educação especial:

A escola por si só não possui recursos financeiros para promover a formação dos professores, o que fazemos são trocas de experiências em que orientamos, sugerimos e ajudamos uns aos outros. (PER2). Além das formações, adequação dos ambientes e aplicabilidade dos recursos materiais. (PER8).

Na seção sobre educação como direito social foi realizada uma análise, mesmo preliminar, dos dados apresentados pelo Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2019-2020, publicado pelo Inep, que desperta um sentimento de repúdio e indignação diante da não garantia de um direito básico de acesso a uma educação pública e de qualidade a que a maioria da população brasileira. A leitura do Relatório ratifica a injustiça social, os desafios e limites de uma nação que não oferece o básico para os seus cidadãos: educação pública de qualidade. No que concerne ao financiamento:

Para a garantia do alcance das metas expostas, a Meta 20 do PNE preconiza a ampliação do investimento público em educação pública, que precisa atingir 7% do PIB até 2019 e 10% dele ao final da vigência do Plano, em 2024. No entanto, os resultados observados de relativa estagnação dos gastos em torno de 5% e 5,5% do PIB, com indicativo de pequena queda, apontam grande desafio para o atingimento das metas intermediária e final. (BRASIL, 2020, p.10).

Pois, sem financiamento adequado não há como garantir educação inclusiva. Conforme Teixeira (1999, p. 178), ironicamente, já havia se expressado “não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata”.

Portanto, urgente se apresenta a necessidade de reconceptualizações no campo da formação de professores. Cientes de que há expressivos avanços, tanto nas políticas e programas de formação de professores, quanto nos estudos desenvolvidos sobre a área, constata-se, assim que, os desafios à efetividade da educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva têm que se fundamentar em processos formativos coletivos que, frente aos impactos de um contexto econômico-político que descaracteriza a identidade da profissão professor, gerando sentimentos de mal-estar, angústia, insatisfação e desistências, desenvolvam nos professores a capacidade de resistência crítica entre os encantamentos e dilemas da docência.

6 CONCLUSÕES

A escrita dessa tese decorreu de um processo de tessitura em que o ato de tecer fio a fio se deu no próprio ato de construir o objeto de estudo. A gênese desse árduo, mas gratificante trabalho, se deu com o surgimento de uma inquietação subjetiva, contudo posteriormente objetivada em um problema de pesquisa: Como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA? Mediante análise documental e questionários com professores do ensino regular e professores do atendimento educacional especializado, no ensino fundamental, foi possível apreender percepções docentes significativas acerca de suas próprias formações, corroborando para a constatação das hipóteses elencadas inicialmente, bem como o surgimento de novas hipóteses nesse caminho dialético de construção do conhecimento.

Analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial a partir da perspectiva dos professores não foi um caminho metodológico tranquilo, mas exigiu um longo e minucioso estudo investigativo, pois se trata de analisar as percepções dos docentes inseridos em um determinado contexto político, cujo objetivo precípua é produzir e reproduzir sua hegemonia. Sendo assim, as políticas e programas de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva são engendradas em uma realidade caracterizada pelo velamento dos determinantes sociais, econômicos e históricos que reproduzem a sociedade de classes marcada pela intensa desigualdade social. Dessa forma, exigiu-se uma postura sutil e ousada para desvelar o real em busca da “coisa em si” com base no método de pesquisa materialismo histórico-dialético. “A dialética trata da coisa em si. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas um *détour*.” (KOSIK, 1969, p. 9).

Nesse sentido foi realizado um ‘*détour*’ para analisar os discursos docentes e encontrar nas estranhezas ou encantamentos sinais de sutis percepções de como vem ocorrendo a formação de professores. Com base, nesse pressuposto, a presente pesquisa visou analisar no campo da dialética, as múltiplas determinações que influenciam a essência dos fenômenos.

A análise documental revelou a existência de amplo referencial sobre a temática aqui pesquisada, apontando para avanços significativos na legislação que ampara a implementação da educação inclusiva.

Os resultados demonstram que as percepções docentes são convergentes com as hipóteses desta pesquisa: o entendimento que os professores desenvolvem em relação à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial pode apresentar-se positivamente à inclusão, embora o sentimento de insegurança, dúvida e pessimismo frente à inclusão esteja presente no discurso desses professores. Além disso, confirmou-se também a seguinte hipótese: os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular, pois não consideram que sua formação seja suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula. Dentre as principais queixas apresentadas, a percepção de inadequada formação de professores foi recorrente nessa pesquisa.

Por último, constatou-se a hipótese de que os professores avaliam a política de formação de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís como insuficiente ou inadequada para atender as demandas de qualificação docente exigidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo pilar é uma educação inclusiva que seja não apenas de inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares, mas de constituição plena de cidadania com a apropriação dos subsídios indispensáveis para uma vida autônoma.

Diante da questão “como vem ocorrendo a formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva?” conclui-se que a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de São Luís vem ocorrendo por meio de Cursos de capacitação oferecidos pela Superintendência da Área de Educação Especial-SAEE e por meio de formação continuada em lócus, ou seja, nas escolas em que os professores trabalham durante formações pedagógicas. O documento norteador dessas formações tem sido a “Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-MA” (MARANHÃO, 2023), importante documento cujo objetivo principal é orientar práticas pedagógicas no contexto da inclusão e diversidade nas escolas e portanto, possui como um de seus propósitos servir como fundamentação teórica para a formação continuada de professores realizada tanto pela SAEE (Superintendência da Área de Educação Especial) quanto pelas Unidades de Educação Básica por meio de suas coordenações pedagógicas locais. No entanto, os professores participantes dessa pesquisa citaram que essas formações foram descontinuadas durante a pandemia de Covid-19, esses dados demonstram a permanência de características históricas de descontinuidades da formação de professores, em que fatores políticos, culturais, econômicos e sociais afetam o desenvolvimento dos programas de formação

de professores, pois estes estão inseridos em uma realidade social e, portanto, sujeitos a determinantes sociais diversos. É importante levar em consideração esses determinantes na análise ou avaliação da implementação de políticas educacionais.

Durante a análise dos resultados, algumas categorias foram identificadas com bastante recorrência: condições de trabalho docente, suporte ao professor por meio de profissional de apoio escolar e a iniciativa do próprio docente por buscar a formação. Assim, destaca-se especial atenção a essas categorias, pois elas não estavam contempladas nas hipóteses iniciais desse trabalho. No entanto, embora não tenham sido referenciadas de maneira clara, pode-se inferi-las nas categorias abordadas no referencial teórico que tratou sobre educação como direito social e os encantamentos e dilemas da formação de professores. Além disso, as categorias humanização do trabalho docente, autonomia, reflexão, ação crítica dos professores e coletividades priorizadas na escrita e abordagem da tese sinalizam para as condições de trabalho docente, categoria amplamente encontrada nos discursos dos participantes.

Ressalta-se que a presente pesquisa de doutorado não foi realizada sem desafios. Dentre as dificuldades encontradas, destaca-se as resultantes da pandemia de Covid-19 que iniciou no ano de 2020 e teve nefastas repercussões em amplas áreas da sociedade, impactando as escolas municipais em São Luís-MA e seus respectivos professores. Assim, os participantes dessa pesquisa expressaram seus anseios, medos e angústias durante a coleta de dados, e isso consequentemente afetou os resultados da pesquisa, pois compreende-se que o real é a construção histórica dos homens. Dessa forma, as improbabilidades quanto à incumbência profissional são produzidas nesse cenário em que as inovações tecnológicas aliadas ao colapso educacional e de saúde, somando-se às incertezas de uma sociedade mundialmente em constante mutação são elementos fundantes de um panorama social caótico, constituindo o cerne dos dilemas à prática docente.

Certos de que o conhecimento nunca se encerra em um ciclo acabado, mas se trata de uma construção dialética constante, sugere-se como pesquisas futuras os desafios das condições de trabalho docente, englobando desde a organização do ensino, planejamento educacional, plano de aula, recursos disponíveis até a remuneração docente e de que forma essas condições de trabalho impactam na efetividade de uma educação inclusiva.

Portanto, o resultado da construção dessa tessitura fio a fio costurada foi indicativo da necessidade de uma reforma nos atuais modelos de formação ofertados aos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado na rede de ensino pública de São

Luís-MA. Para tanto defende a tese de que *a educação escolar pública é direito de todos e a formação continuada de professores é um dos elementos fundamentais para a efetividade da educação inclusiva nas salas de aula de ensino regular*, por conseguinte a formação docente deve ultrapassar os conteúdos meramente técnicos e práticos e promover espaços de reflexões coletivas para a construção de saberes teóricos que possibilite o desenvolvimento de uma atuação docente crítica.

Ratifica-se que em síntese, o processo de formação continuada de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva que se está propondo aqui centra-se em quatro eixos básicos: Processos formativos coletivos para o fortalecimento da identidade docente; Humanização do trabalho docente; Articulação entre o domínio do saber acumulado (formação teórica) e o domínio das formas de ensinar (formação didático-pedagógica).

Reconhece-se que essa proposta de formação continuada de professores não depende de iniciativas individuais de docentes e profissionais da educação, mas cobram-se iniciativas governamentais na garantia do direito básico em elevar a formação de professores ao patamar de prioridade nas políticas públicas educacionais.

Conclui-se esse emaranhado de ideias tecidas fio a fio com a tessitura inacabada de um caminho trilhado com a esperança de que é possível mudar. Reafirmando “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Essa é uma declaração de que a mudança é possível, desde que seja conquistada por meio de uma atuação autônoma e emancipatória dos sujeitos históricos e protagonistas da realidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1995.

ALCANTARA, Ramon Luis de Santana. **Formação para a diversidade? Desafios da formação de professores em Grajaú-MA**. São Luís, 2015. 202f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, 2015.

ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização**. Reunião anual da Anped. v. 29, p. 1-17, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de Formação Continuada de Professores em uma Perspectiva Inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. Presidente Prudente, 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 2011.

BARROS, Alessandra Belfort. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008-2015)**. São Luís, 2019. 310f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, 2019.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. In: O professor e o ensino: novos olhares. **Cadernos CEDES 44**. Campinas, SP. 1 ed. Abr. 1998.

BAUCHSPIESS, Carolina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **PSICOLOGIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PÓSGRADUAÇÕES DO DISTRITO FEDERAL (2006-2014)**. In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24. 2020.

BERMÚDEZ, Ana Carla. **Número de matrículas na educação básica cai pelo quarto ano consecutivo no país**. Uol Educação-SP. Disponível em: encurtador.com.br/gkuQU Acesso em: 04 fev., 2021.

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. In: Chauí, Marilena; Santos, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento - 1º edição**. São Paulo: Cortez, 2013.

BOAVENTURA, S. S Meneses, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almeidina , 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos Borges. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio**, São Luís, 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2016.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

BRASIL. Câmara de Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. 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**. Revogado pelo Decreto Nº 7.611 de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 03 jun 2024.

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

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

BRASIL. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Acesso em: Decreto nº 10.502 (abmes.org.br) jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE -2020: sumário executivo**. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASÍLIA. **Censo Escolar 2018**. Notas Estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 14 ago 2019.

BRIANT, M. E. P. **A inclusão de crianças com deficiência na escola regular na região do Butantã**: conhecendo estratégias e ações. 2008. 220 f. Dissertação (Mestre em Ciências). Universidade de São Paulo-USP. São Paulo. 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO PROGRAMA NUCLEAR DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. In: **Revista Tópicos Educacionais**. Recife. v.22. n. 01. jan/jun. p. 68-87.2016.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados/PUC, 2003.

CALDAS, Andréa do Rocio. Profissionais da educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (orgs.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 3ed. p. 171-187. 2016.

CARVALHO, M. B. W. B. de.; MORAES, L. C. S. de. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações. **Revista Cocar**, Belém, n.1, p. 249-269, jan./jul. 2015. Edição Especial.

CARVALHO, M. B. W. B. de.; SOUSA, Andrea de Jesus Lemos. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Planos de Educação. **Educação e Fronteiras Online**. Dourados/MS, v. 5, n. 14, p. 73-83, maio/ago. 2015.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MARANHÃO: apontamentos históricos. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 23, n. Especial., set./dez., 2016. P. 176-191.

COMÊNIO. **Didática Magna**: tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Versão para eBook: Fonte Digital, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CORREIA, Adriano. Quem é o *animal laborans* de Hannah Arendt? In: **Revista Filosofia**. Aurora, Curitiba, v.25, n. 37, jul./dez., 2013, p. 199-222.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. As reformas educacionais na América Latina na década de 1990. In: **Ver a Educação**, v.12, n. 1, jan./jun., 2011, p. 65-88.

COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela educação – para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. In: **Revista Educação Especial**. V.26. N. 46. p. 245-260. maio/ago. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. In: **Revista Educação Especial**. V. 28. N. 52.p. 405-416. mai/ago. 2015.

CROCHÍK, José Leon; CASCO, Ricardo; CERON, Mariane; CATANZARO, Fabiana Olivieri. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas. p. 123-132. abr. – jun. 2009.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência e Informação**, Brasília, v.29, n. 2, mai./ago. 2000, p. 37-42.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. In: **Revista Psicologia USP**. São Paulo. v. 26, n. 03, p. 453-463, 2015.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

EDITORA COMENIUS. **Editora Comenius**: Online. Disponível em: encurtador.com.br/enDRY. Acesso em: 08, fev., 2021.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2002.

FAHD, Wilma Cristina Bernardo. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski**. São Luís, 2015. 153f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2015.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de. Prefácio. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros. (Orgs.) **Políticas Educacionais e Gestão Escolar: os desafios da democratização**. São Luís: Edufma, 2012.

FERNANDÉZ ENGUITA, Mariano. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRAZ, Marcos. Estado, Política e Sociabilidade. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). **Política educacional: conceitos e debates**. 3. ed. CURITIBA: Apprys, 2016, p. 23-45.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Revista Educação & Sociedade**. Dez. 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1991-2011): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED. In: A política de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.105-124, maio - ago., 2011. Edição Especial.

GARRETTI, Filipe. Internet 6G deve ser até 8 mil vezes mais rápida que 5G. **TECHTUDO**. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/02/internet-6g-deve-ser-ate-8-mil-vezes-mais-rapida-que-5g.ghtml>. Acesso em: 01 nov. 2021.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores(as). In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. In: **Pampaedia**. Coimbra: Faculdade de Educação da Universidade de Coimbra, 1971.

GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação às desigualdades. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. (Orgs.) **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 3 ed. 2016.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; ALVES, Maria Dolores Fortes. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. In: **Revista Delta**. p. 1 – 18. 2022.

HERMES, Simoni Timm. **Educação especial & educação inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. Santa Maria, 2017. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017.

INGLES, Maria Amélia; ANTOSZCZYSZEN, Samuel; SEMKIV, Silvia Iris Afonso Lopes; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores. In: Políticas inclusivas e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.20, n. 03, p.461-478, jul.-set., 2014.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: “O que é o iluminismo?”. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014 207. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. In: **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LEITE, Francisco Tarciso. Metodologia Científica: **Métodos e Técnicas de Pesquisa**: monografias, dissertações, teses e livros. – Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. **Do nada ao tudo**: políticas públicas e a educação especial brasileira. In: **Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan.-abr., p. 273-294.2012.

MACHADO, Rosângela. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva**: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Campinas, 2013. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO. Resolução nº 177/97 CEE/MA. **Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências**. Disponível em: Resoluções / Ementas | (conselhodeeducacao.ma.gov.br).

MARANHÃO. Resolução nº 291/2002 CEE/MA. **Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências**. Disponível em: RESOLUÇÃO 2002 - 291 (conselhodeeducacao.ma.gov.br)

MARANHÃO. Lei 10.099 de 11 de junho de 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão/PEE-MA**. Disponível em: [PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCAÇÃO-Lei-10.099-de-11-de-junho-de-2014.pdf](http://educacao.ma.gov.br/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCAÇÃO-Lei-10.099-de-11-de-junho-de-2014.pdf) (educacao.ma.gov.br)

MARANHÃO. **Proposta Curricular da Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís-MA**. Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA. São Luís, MA. SEMED, 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 34-49, 2010.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: Fernandes, F. (org.). Marx, K., Engels, F.: História. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984, **Grandes cientistas sociais**, nº 36.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. In: O professor e o ensino: novos olhares. **Cadernos CEDES 44**. Campinas, SP. 1 ed. Abr. 1998.

MELO, Jonas Da Silva; ALENCAR, Edvonete Souza de. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DOCUMENTAL. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 36. p. 1-13. 2020.

MENDES, João Pedro. **Considerações sobre Humanismo**. HVMANITAS, Vol. XLVII, 1995.
MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2 ed., 2008.

MINAYO, S. C. M. de. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis:Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programas e Ações**. Link Programas e Ações - Ministério da Educação (mec.gov.br) acesso em 05/04/2023.

NETFLIX. **O dilema das redes**. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/login>. Acesso em: Nov. 2020.

NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. In: **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n. 30, jul.-dez./2004. p. 5-16.

NORONHA, Lílían Freire. **Formação Continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Manaus, 2017. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2017.

NOVA ESCOLA. **Censo escolar: educação básica “perde” 1,3 milhão de alunos em quatro anos**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15467/censo-escolar-educacao-basica-perde-13-milhao-de-alunos-em-quatro-anos>. Acesso em: 04 fev., 2021.

OLIVA, Diana Villac. Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. SP. V.20 n. 02, maio – ago. 2016.

OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L dos. Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2011. p. 189-203.

OLIVEIRA, I. A. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; SOUZA, Sandra Freitas de. Políticas para a inclusão: estudo realizado em uma Escola Estadual de Belo Horizonte. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n.42, p.245-261, out.- dez. 2011.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa; ANTUNES, Adriana Maria; ROCHA, Thiago Lopes; TEIXEIRA, Simone Maria. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. In: **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.13, n.03, p.99-117, set./dez. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial de educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos da criança. 1990. Disponível em: Convenção sobre os Direitos da Criança ([unicef.org](http://www.unicef.org)) Acesso em: 16 mar 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. MARCONDES, Martha Aparecida Santana; (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIOVESAN, E. **Política Nacional**. Acesso em: <https://odocumento.com.br/camara-aprova-projeto-que-obriga-contratacao-de-profissional-de-apoio-escolar-para-alunos-da-educacao-especial-acompanhe/> Acesso em: 23 nov. 2023.

PIZZANI, Luciana; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Caracterização da produção científica em Educação Especial na biblioteca virtual em saúde (BVS): um estudo bibliométrico. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 379-398, set./dez. 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educar**. Curitiba, n.33, p.143-156, 2009.

PREFEITURA DE SÃO LUIS. **Plano Municipal de Educação de São Luís – MA**, 2015

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.39, n.03, p. 725-743, jul.-set., 2014.

PRIOSTE, C. D. **Diversidade e adversidade na escola**: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. São Paulo, 2006. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo-USP. São Paulo. 2006.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. In: Educação inclusiva no contexto da SEMED/Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru. v. 25, n. 02, p.233-248, abr. – jun., 2019.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR: PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 26, n. 01, p. 111-130. Abr. 2010.

Revista Cocar, Belém, n.1, p. 249-269, jan./jul. 2015. Edição Especial.

ROBAINA, Carlos Roberto de Souza. **O conceito de contradição em Hegel e seu desdobramento na obra de Marx**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia. 2013. 108f.

ROCHA, Alessandra Fontes Carvalho da.; PEREIRA, Washington Kuklinski. Práticas e Políticas Educacionais na América Latina. In: **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. v. 03, ed. especial, dez., 2017, p. 1-11.

SABEL, S. C. **A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SAGRIMA. Secretaria de Agricultura, Pecuária e Pesca-SAGRIMA. Link Aspectos Físicos – Sigite Maranhão (sagrma.ma.gov.br) acesso em 05/04/2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo** – para uma nova cultura política. 2ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 45. e184961, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCHON, Donald A. **Formar professores(as) como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio. (coord.). Os professores(as) e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Paulo Roberto de Jesus. **Política de formação de professores e inclusão escolar**. São Luís, 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. (Orgs.) **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 3 ed. 2016.

SOUZA, Elisabete Gonçalves. Sociedade da Informação e reestruturação produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. In: **Revista TransInformação**, Campinas, 23(3), set./dez., 2011, p.219-226.

SZKLARZ, Eduardo; GARATTONI, Bruno. A era da burrice. In: **Revista Superinteressante**. Ed. 394. Out. 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. In: Formação docente e educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.22, n. 04, p.527-542, out.-dez., 2016.

TEIXEIRA; Anísio. **Educação não é privilégio**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TROJAN, Rose Meri. Políticas Educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. (Orgs.) **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 3 ed. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Acesso em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org) 10 fev 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. **Centro de Apoio à Pesquisa no Complexo de Saúde da UERJ-CAPCS-UERJ**. Operadores Booleanos. Disponível em: <http://www.capcs.uerj.br/voce-sabe-o-que-sao-operadores-booleanos/> Acesso em: 15 dez 2022.

VAIANO, Bruno. O novo obscurantismo do século XXI. In: **Revista Superinteressante**. Ed. 404. Jul. 2019.

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D'Ávila, Cristina. (Orgs.) **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. v. 5.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WUO, Andrea Soares.; IVANOVICH, Ana Carolina Friggi. Educação especial e educação inclusiva: um balanço das revisões de literatura. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7., 2016, São Carlos. **Anais** [...]. Campinas: Galoá, 2016.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Tais Moura. Federalismo e Gestão dos Sistemas de Ensino no Brasil. *In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). Política educacional: conceitos e debates*. 3. ed. CURITIBA: Apprys, 2016, p. 97-120.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR

PREZADO (A) PROFESSOR (A) DO ENSINO REGULAR,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em foco a formação de professores em São Luís-MA”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Tamires Coimbra Bastos Borges, discente do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

A pesquisa tem como principal objetivo analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA. Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a um questionário misto, de acordo com a sua disponibilidade, sobre os seguintes aspectos: dados pessoais e profissionais; processo de inclusão escolar e política de formação de professores para educação inclusiva. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora, a Universidade Federal do Maranhão ou ainda com a escola que você leciona.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa é de relevância social, por se tratar de uma análise qualitativa do processo de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA, portanto você será beneficiado por meio do acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar e formação de professores, bem como às análises qualitativas no contexto da formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e acredito que ao aprofundar a análise da inclusão escolar com base em estudos teóricos e empíricos, esta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando os horizontes das investigações em sua sala de aula.

Os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer para você serão constrangimentos, receio, medo de penalização por parte da direção da escola diante de perguntas acerca o processo de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, acerca disso, fica garantida que a sua identidade será preservada, o seu nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, nem o nome da sua escola, pois serão identificados por letra. Somente a pesquisadora terá acesso aos seus dados pessoais e informações prestadas. Fica a critério exclusivo da equipe de pesquisadores a garantia de que todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o seu nome, nem com o nome da sua escola, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção de sua imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo pessoal. Em caso de constrangimentos em participar da pesquisa no próprio local de trabalho, fica a seu critério responder ao questionário por meio de plataformas digitais como Google Meet, Google Forms ou email, sem nenhum prejuízo a seu anonimato.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada na escola regular onde você trabalha, em horário combinado com você e a direção da escola. Ou, em seu ambiente domiciliar, caso opte por responder ao roteiro de questionário por email. Você, também, não receberá dinheiro pela sua participação nesta pesquisa. No entanto, cientes que participar de um questionário demanda tempo e dedicação, além de abertura para situações sensíveis e constrangedoras, bem como o uso de espaço domiciliar e recursos pessoais como computador e internet, a pesquisadora responsável garantirá o ressarcimento de quaisquer despesas que você possa eventualmente ter com a presente pesquisa, incluindo assistência integral e imediata, de forma gratuita, garantida pela pesquisadora, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contém a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos

resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), onde a pesquisa foi aprovada.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____

RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa, exceto pelo ressarcimento de despesas que eventualmente possam ocorrer. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA). Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

São Luís, _____ de _____ 2023

Participante de Pesquisa

Pesquisador

Autorizo a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, _____ de _____ 2023

Participante de Pesquisa

Pesquisador

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Tamires Coimbra Bastos Borges

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728172. Email: tamirescoimbrabb@hotmail.com

ORIENTADORA:

Prof^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728660. Email: mariza.wall@ufma.br

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof.^o Dr.^o Francisco Navarro

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. Email: cepufma@ufma.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PREZADO (A) PROFESSOR (A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em foco a formação de professores em São Luís-MA”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Tamires Coimbra Bastos Borges, discente do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

A pesquisa tem como principal objetivo analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA. Caso aceite participar desta pesquisa você responderá a um questionário misto, de acordo com a sua disponibilidade, sobre os seguintes aspectos: dados pessoais e profissionais; processo de inclusão escolar e política de formação de professores para educação inclusiva. A sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora, a Universidade Federal do Maranhão ou ainda com a escola que você leciona.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa é de relevância social, por se tratar de uma análise qualitativa do processo de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA, portanto você será beneficiado por meio do acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar e formação de professores, bem como às análises qualitativas no contexto da formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e acredito que ao aprofundar a análise da inclusão escolar com base em estudos teóricos e empíricos, esta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando os horizontes das investigações em sua sala de aula.

Os desconfortos e os riscos que eventualmente venham a ocorrer para você serão constrangimentos, receio, medo de penalização por parte da direção da escola diante de perguntas acerca o processo de formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, acerca disso, fica garantida que a sua identidade será preservada, o seu nome não aparecerá em qualquer momento na pesquisa, nem o nome da sua escola, pois serão identificados por letra. Somente a pesquisadora terá acesso aos seus dados pessoais e informações prestadas. Fica a critério exclusivo da equipe de pesquisadores a garantia de que todas as informações obtidas terão caráter sigiloso, ou seja, não haverá nenhuma divulgação com o seu nome, nem com o nome da sua escola, assegurando assim, a confidencialidade, a privacidade, a proteção de sua imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo pessoal. Em caso de constrangimentos em participar da pesquisa no próprio local de trabalho, fica a seu critério responder ao questionário por meio de plataformas digitais como Google Meet, Google Forms ou email, sem nenhum prejuízo a seu anonimato.

A sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada na escola regular onde você trabalha, em horário combinado com você e a direção da escola. Ou, em seu ambiente domiciliar, caso opte por responder ao roteiro de questionário por email. Você, também, não receberá dinheiro pela sua participação nesta pesquisa. No entanto, cientes que participar de um questionário misto demanda tempo e dedicação, além de abertura para situações sensíveis e constrangedoras, bem como o uso de espaço domiciliar e recursos pessoais como computador e internet, a pesquisadora responsável garantirá o ressarcimento de quaisquer despesas que você possa eventualmente ter com a presente pesquisa, incluindo assistência integral e imediata, de forma gratuita, garantida pela pesquisadora, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Caso você concorde em participar, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contém a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida

quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), onde a pesquisa foi aprovada.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu, _____

RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa. Compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Compreendi que não terei despesas e não receberei dinheiro por minha participação nesta pesquisa, exceto pelo ressarcimento de despesas que eventualmente possam ocorrer. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA). Assim, tendo lido e compreendido os detalhes da pesquisa (justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos), acima descritos, aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

São Luís, _____ de _____ 2023

Participante de Pesquisa

Pesquisador

Autorizo a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais de artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()

São Luís, _____ de _____ 2023

Participante de Pesquisa

Pesquisador

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Tamires Coimbra Bastos Borges

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728172. Email: tamirescoimbrabb@hotmail.com

ORIENTADORA:

Profª Dr.ª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728660. Email: mariza.wall@ufma.br

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

Prof.º Dr.º Francisco Navarro

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966, Bacanga. Prédio do CEB Velho, PPPG, Bloco C, Sala 07. São Luís-MA. CEP: 65080-805. Telefone: 98 32728708. Email: cepufma@ufma.br

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR PREZADOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ENSINO REGULAR

Esta pesquisa, intitulada de “**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: em foco a formação de professores em São Luís-MA” tem como objetivo principal analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível, porque contribuirá com a educação, com a própria formação e prática docente, além de ter acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar e experiências formativas no contexto da formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e ao aprofundar a análise da inclusão escolar com base em estudos teóricos e empíricos, esta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando os horizontes das investigações em nosso contexto educacional.

As informações obtidas neste questionário são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa e serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino regular.

Agradeço a sua colaboração,

Atenciosamente,

Responsável pela Pesquisa

Tamires Coimbra Bastos Borges

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação Profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Tipo de vínculo com a Secretaria de Educação: celetista ou estatutário?

Tempo de exercício no magistério:

Tempo de exercício na escola em que trabalha atualmente:

Tempo de experiência com alunos com deficiência:

Tipo de deficiência do aluno atendido:

BLOCO 2: PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. O que você pensa sobre a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial?
2. Qual a sua opinião acerca do Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que visa uma atualização da PNEEPEI de 2008?
3. Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não a formação de professores para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular? Justifique.
4. Você tem conhecimento acerca da legislação que fundamenta a formação de professores para a educação inclusiva em São Luís-MA? Justifique.

BLOCO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

1. Você se sente capacitado para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular? Justifique sua resposta.
2. Você considera que sua formação foi suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula? Justifique sua resposta.
3. Como você avalia a política de formação continuada de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em São Luís?
4. Você tem conhecimento acerca dos programas de formação de professores para a educação inclusiva oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de São Luís-MA?
5. Você considera a formação teórica importante para a educação inclusiva? Por quê?
6. Em sua concepção, quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PREZADOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esta pesquisa, intitulada de “**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**”: em foco a formação de professores em São Luís-MA” tem como objetivo principal analisar como vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA.

Sua participação é imprescindível, porque contribuirá com a educação, com a própria formação e prática docente, além de ter acesso às informações sobre políticas de inclusão escolar e experiências formativas no contexto da formação de professores para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e ao aprofundar a análise da inclusão escolar com base em estudos teóricos e empíricos, esta pesquisa poderá trazer contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando os horizontes das investigações em nosso contexto educacional.

As informações obtidas neste questionário são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa e serão mantidas em sigilo as identificações dos professores do ensino regular.

Agradeço a sua colaboração,

Atenciosamente,

Responsável pela Pesquisa

Tamires Coimbra Bastos Borges

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/UFMA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Formação Profissional:

Pós-Graduação Lato Sensu: Qual ou Quais?

Tipo de vínculo com a Secretaria de Educação: celetista ou estatutário?

Tempo de exercício no magistério:

Tempo de exercício na escola em que trabalha atualmente:

Tempo de experiência com alunos com deficiência:

Tipo de deficiência do aluno atendido:

BLOCO 2: PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. O que você pensa sobre a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial?
2. Qual a sua opinião acerca do Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que visa uma atualização da PNEEPEI de 2008?
3. Em sua concepção, as políticas de educação inclusiva têm favorecido ou não a formação de professores para o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular? Justifique.
4. Você tem conhecimento acerca da legislação que fundamenta a formação de professores para a educação inclusiva em São Luís-MA? Justifique.

BLOCO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

1. Você se sente capacitado para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular? Justifique sua resposta.
2. Você considera que sua formação foi suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula? Justifique sua resposta.
3. Como você avalia a política de formação continuada de professores e de educação especial na perspectiva da educação inclusiva realizada na rede pública de ensino em SãoLuís?
4. Você tem conhecimento acerca dos programas de formação de professores para a educação inclusiva oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino de São Luís-MA?
5. Você considera a formação teórica importante para a educação inclusiva? Por quê?
6. Em sua concepção, quais as mudanças que deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular?

ANEXOS



VERIFICAÇÃO DAS ASSINATURAS



Código para verificação: 51AD-7B62-CDFC-5D5C

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:


- ✓ GUSMAIA MOUSINHO PESTANA (CPF 476.XXX.XXX-72) em 21/10/2023 19:21:26 (GMT-03:00)
Papel: Parte
Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

- ✓ ALEXANDREY DOS NASCIMENTO MELO (CPF 639.XXX.XXX-91) em 23/10/2023 08:56:47 (GMT-03:00)
Papel: Parte
Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do link:

<https://saoluis.1doc.com.br/verificacao/51AD-7B62-CDFC-5D5C>

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA</p> 
<p>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</p>
<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em foco a formação de professores em São Luis-MA</p> <p>Pesquisador: TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 2</p> <p>CAAE: 58808322.5.0000.5087</p> <p>Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>
<p>DADOS DO PARECER</p> <p>Número do Parecer: 5.743.784</p> <p>Apresentação do Projeto:</p> <p>Diante disso, pretende-se desenvolver uma pesquisa qualitativa em escola regular do ensino fundamental, por ser onde há maior concentração de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (BRASÍLIA, 2018), da rede pública de ensino em São Luis-MA visando responder à seguinte indagação: Como vem ocorrendo o processo de implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luis-MA, tendo como foco a formação de professores?</p> <p>Para tentar responder a esse problema de pesquisa, que se constitui objetivo geral do estudo, pretende-se desvelar outros aspectos relacionados à Educação Inclusiva. Para isso, estabeleceu-se os seguintes questionamentos, a partir dos quais se desdobrarão os objetivos específicos, com os quais se pretende dar sustentação ao objetivo geral da pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores estão capacitados para trabalharem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular? 2. Os professores consideram que sua formação foi suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula? 3. Como os professores avaliam a política de formação de professores e de educação
<p>Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Bairro: Bacanga CEP: 65.080-905 UF: MA Município: SÃO LUIS Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8003 E-mail: cepufma@ufma.br</p>
<p>UFMA 01 de 04</p>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: em foco a formação de professores em São Luís-MA

Pesquisador: TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58808322.5.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.743.784

Apresentação do Projeto:

Diante disso, pretende-se desenvolver uma pesquisa qualitativa em escola regular do ensino fundamental, por ser onde há maior concentração de matrículas de alunos público-alvo da educação especial (BRASÍLIA, 2018), da rede pública de ensino em São Luís-MA visando responder à seguinte indagação. Como vem ocorrendo o processo de implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas regulares do ensino fundamental da rede pública de ensino em São Luís-MA, tendo como foco a formação de professores?

Para tentar responder a esse problema de pesquisa, que se constitui objetivo geral do estudo, pretende-se desvelar outros aspectos relacionados à Educação Inclusiva. Para isso, estabeleceu-se os seguintes questionamentos, a partir dos quais se desdobrarão os objetivos específicos, com os quais se pretende dar sustentação ao objetivo geral da pesquisa:

1. Os professores estão capacitados para trabalharem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula de ensino regular?
2. Os professores consideram que sua formação foi suficiente ou adequada para a efetivação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial em suas salas de aula?
3. Como os professores avaliam a política de formação de professores e de educação

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8003

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: S.743.764

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO HÁ

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora atendeu todas as orientações sugeridas no primeiro parecer. A atual versão do projeto contempla as orientações do CEP e está adequada para ser posta em prática.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1909997.pdf	03/08/2022 23:03:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/08/2022 23:02:52	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/08/2022 23:02:33	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/08/2022 23:01:56	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProfessorER.pdf	03/08/2022 23:01:43	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProfessorAEE.pdf	03/08/2022 23:01:34	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenador.pdf	03/08/2022 23:01:23	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	09/04/2022 15:00:46	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	04/04/2022 11:02:11	TAMIRES COIMBRA BASTOS BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velha
 Bairro: Bacanga CEP: 65.060-805
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (96)3272-8706 Fax: (96)3272-8003 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 5.743.784

SAO LUIS, 07 de Novembro de 2022

Assinado por:
Emanuel Pêrcles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8003 E-mail: cepufma@ufma.br

Página 01 de 01