

INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE



São Luís - MA

2020

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

DINÁ FREIRE CUTRIM

INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO DOCENTE

São Luís – MA
2020

DINÁ FREIRE CUTRIM

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

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

São Luís - MA

2020

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

CUTRIM, DINÁ FREIRE.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO DOCENTE / DINÁ FREIRE CUTRIM. - 2020.

147 p.

Orientador (a): MARIZA BORGES WALL BARBOSA DE CARVALHO.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS,
2020.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2. FORMAÇÃO DE PROFESSOR. 3.
TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE. I. CARVALHO, MARIZA BORGES
WALL BARBOSA DE. II. Título

DINÁ FREIRE CUTRIM

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 06/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a: Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho. (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA

Prof^a. Dr^a. Ednólia Lima Portela. (Membro interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão PPGE/UFMA

Prof^a. Dr^a. Regiana Sousa Silva (Membro externo)
Doutora em Educação.
Instituto Federal do Maranhão – IFMA

Dedico esta Dissertação à minha filha especial Jessica Freire Cutrim, à Jessiane Freire Cutrim, minhas filhas amadas, e a meu pai, José Freire (*in memoria*)

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, meu orientador fiel, consolador e presente em todos os momentos.

À minha amada mãe que, mesmo sem ter concluído o ensino fundamental, sempre pensou na educação de seus filhos.

Aos meus irmãos consanguíneos pelo apoio, orações e presença.

A José Ribamar Cutrim Filho pelo apoio.

À Maria Nilza Quixaba pelo apoio nos estudos preliminares ao Mestrado.

A minha orientadora professora Mariza Borges, na caminhada do Mestrado.

À Roseline, incentivadora dos meus estudos no Mestrado.

Às minhas amigas de jugo na caminhada do Mestrado, Ana Zilda Cabral e Claudia Vale.

Aos meus diletos colegas da turma do quatro, turma 18 do Mestrado da UFMA.

À minha filha Jessiane, que muito me ajudou com apoio tecnológico.

À Dalvinha Ayres Amorim, ajudadora fiel nesta pesquisa, que muito me ajudou para a concretização dos objetivos deste estudo.

Aos Professores das duas escolas pesquisadas pela presteza em conceder as entrevistas.

Aos Diretores das escolas pesquisadas pela colaboração e gentileza.

À Martinha, minha coordenadora, que muito me ajudou na caminhada do Mestrado.

À Célia, também coordenadora de um dos turnos de meu trabalho, que muito me ajudou.

À Aurilene, diretora, que me ajudou na caminhada do Mestrado.

A todos que, direta ou indiretamente, construíram minha trajetória no Mestrado.

À Roseane da SEMED, do núcleo de estágio, sempre prestativa ao me atender.

À Rosa, também colaboradora na SEMED, que me ajudou quando solicitada.

À Carlos Wellington Martins pelo apoio constante neste trabalho.

“A essência do homem é a diferença; é para ela que a educação deve se voltar”.(Adorno)

RESUMO

O objetivo principal da pesquisa foi analisar a formação de professores que atendem alunos com deficiência incluídos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal. A pesquisa fundamenta-se no referencial da Teoria Crítica da Sociedade, mais notadamente nos textos de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e colaboradores, buscando compreender como as condições sociais objetivas interferem na formação, especialmente na formação de professores. Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma investigação empírica, de abordagem qualitativa do tipo pesquisa de campo exploratória, que caracteriza as concepções de educação inclusiva da formação de professores e inclusão de estudantes deficientes incluídos nas salas regulares da rede pública municipal de São Luís. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, uso de questionário para caracterizar o perfil dos participantes e análises de documentos legais que norteiam a política municipal de educação. Foi possível verificar que a formação de professores acontece no município de forma desarticulada. As escolas do município ainda estão se adaptando para receber os alunos deficientes nas salas regulares. O ensino na sala regular ainda é precário para o aluno deficiente, constatação revelada na fala dos professores que declararam não ter formação para trabalhar em sala inclusiva. Os conhecimentos dos professores acerca da política de formação docente e Educação Inclusiva são mínimos. Todos os professores afirmaram que os conhecimentos referentes à educação inclusiva não fizeram parte das suas trajetórias formativas, ao passo que reconheceram a necessidade da abordagem do tema de maneira a esclarecer as questões referentes à educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT

The main objective of the research was to analyze the training of teachers who serve students with disabilities included in the regular classroom of the final grades of elementary school of two schools in the municipal public network. The research is based on the Critical Theory of Society framework, most notably in the texts of Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and collaborators, seeking to understand how objective social conditions interfere in training, especially in teacher training. As for the methodological approach, it is an empirical investigation, with a qualitative approach and an exploratory field research type, which characterizes the conceptions of inclusive education in teacher education and inclusion of disabled students included in the regular classrooms of the municipal public school of São Luis. The instruments for data collection were: a semi-structured interview, use of a questionnaire to characterize the profile of the participants and analysis of legal documents that guide the municipal education policy. It was possible to verify that teacher training takes place in the municipality in a very disjointed way. Schools in the municipality are still adapting to receive disabled students in regular classroom. Teaching in the regular classroom is still precarious for the disabled students, a finding revealed in the speech of the teachers who declared they had no training to work in an inclusive classroom. Teachers' knowledge about teacher training policy inclusive Education is minimal. All teachers stated that knowledge regarding inclusive education was not part of their formative trajectories, while recognizing the need to approach the theme in order to clarify issues related to inclusive education.

Keywords: Teacher training, Inclusive education. Critical Theory of Society

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gestão das Escolas.....	78
Quadro 2 – Superintendência da Educação Especial.....	83
Quadro 3 – Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise das Entrevistas	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações e Teses sobre o tema 2013 -2018.....	28
Gráfico 2 – Dados censitários do Município de São Luís.....	46
Gráfico 3 – Dados censitários do município de São Luís - IDEB.....	46
Gráfico 4 – Matrículas da Educação Especial 2017.....	47
Gráfico 5 – Matrículas da Educação Especial 2018.....	47
Gráfico 6 – Matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na rede Pública Municipal de 2019.....	48
Gráfico 7 – Matrículas em classes comuns por núcleo em 2019.....	71

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAHS	Núcleo de Atendimento Altas Habilidades Superdotação
OM	Organismo Multilateral
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema de Avaliação Educacional
SAEE	Superintendência da Área de Educação Especial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	21
2.1. Formação de professor como objeto de estudo na inclusão de alunos deficientes no Ensino Fundamental do Ensino Regular.	27
2.1.1 Produção/Ano.....	28
2.1.2. Problemas abordados nas produções.....	29
2.1.3 Alunos Público Alvo	30
2.1.4 Principais Resultados das Pesquisas	31
2.2 Política de Educação Especial no Município de São Luís	38
3 AS CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO E HORKHEIMER PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	49
3.1 Educação Inclusiva e sua relação com a formação do professor:	49
3.2 Indústria Cultural e a formação de professores no contexto da escola inclusiva.....	55
3.3. Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Indústria Cultural.....	60
4. MÉTODO.....	68
4.1. A abordagem	69
4.2. Sobre o campo da pesquisa.....	70
4.3. Coleta de dados	73
4.3.1. O percurso da pesquisa.....	73
4.3.2. Participantes da pesquisa	74
4.3.3. Instrumentos de coleta de dados.	74
4.3.3.1. Análise documental.....	75
4.3.3.2. Entrevista semiestruturada.	75
4.4. Análise dos dados.....	76
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
5.1. Perfil dos sujeitos entrevistados.	77
5.2. Opinião das diretoras sobre a Educação Inclusiva e Formação de Professores.....	78
5.3. Posicionamento do município sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores.....	82

5.4 Análise dos documentos.....	87
5.5. Análise das entrevistas	100
5.5.1. Conhecimento da Política de formação do Professor.	102
5.5.1.1. Conhecimento da Política Nacional e Municipal de Formação do Professor para a Educação Inclusiva.....	102
5.5.1.2. Opinião dos professores sobre inclusão de alunos deficientes nas salas regulares.	104
5.5.1.3. Diretrizes do Município para formação do professor	107
5.5.2. Formação direcionada aos professores das salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental.....	109
5.5.2.1. Formação para atender alunos incluídos na sala de aula	109
5.5.2.2. Influência da formação do professor, na prática de sala de aula	115
5.5.3 Formação do Professor e a Inclusão de alunos deficientes.....	118
5.5.3.1 Inclusão de alunos deficientes na sala regular.....	118
5.5.3.1.1 Participação dos alunos deficientes nas aulas.....	122
5.5.3.1.2 Avaliação dos alunos deficientes.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	144
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	144
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	145
APÊNDICE 3 - LIBERAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	147

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ludovicense, nos últimos quinze anos, tem sido o espaço de atuação desta pesquisadora, que, atenta às exigências da inclusão escolar, pela orientação da Lei de Educação Inclusiva, à inserção dos alunos com deficiência no contexto da sala regular, onde atuo, posso perceber o quanto a educação tem sua importância na vida de todas as pessoas e como é importante estar bem preparada para atender a todos no espaço escolar.

A educação inclusiva dos alunos com deficiência no contexto da sala regular, onde atuo, posso perceber o quanto a educação tem sua importância na vida de todas as pessoas e como é importante poder atender a contento a todos no espaço escolar.

Neste sentido, debruço-me sobre o percurso trilhado na educação de alunos com deficiência no Município de São Luís para salientar que alunos com deficiência, incluídos nas salas regulares, onde estive e estou como regente de sala de aula, nunca me foram um grande problema. Contudo, a formação que tenho recebido para atuar junto a esses alunos, isso sim, tem me incomodado ao longo desse tempo em que trabalho na rede municipal, pois penso constantemente na forma de atendê-los para que, de fato e de direito, sua aprendizagem esteja garantida no contexto da sala de aula.

É neste viés, e com a intenção de estar bem preparada para atender alunos com deficiência nas salas regulares do Município de São Luís, que esta pesquisa se insere, com vistas a provocar reflexões sobre a formação de professores que estão atendendo alunos incluídos. Diante dessa necessidade, surgiu o seguinte questionamento, norteador desta pesquisa. Que formação os professores de estudantes com deficiência, incluídos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental, estão recebendo para atenderem alunos deficientes?

Essa problemática está diretamente relacionada aos professores que estão no contexto da educação inclusiva nas séries finais do Ensino Fundamental, foco desta investigação, os quais precisam de um olhar mais atento às suas práticas junto aos alunos com deficiência, devido à necessidade que esses professores têm, no sentido de receber formação geral e específica, para atender os alunos incluídos nas salas regulares.

A educação inclusiva precisa pensar propostas de atuação junto aos alunos com deficiência. As pesquisas de Costa (2011) caminham nessa direção, contribuindo para se pensar sobre o sistema regular de ensino, revelando a fragilidade de responsabilidade com aqueles considerados desviantes do padrão estabelecido de aprendizagem, ou seja, estudantes com deficiência. Daí a importância de se estudar as propostas advindas das políticas públicas, direcionadas para a formação de professores que atuam na inclusão escolar no município de São Luís, de modo a saber até que ponto as ações formativas podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, na sua inclusão.

Para que esta investigação atingisse os fins da problemática posta, elencou-se como Objetivo Geral: analisar a formação de professores que atendem alunos com deficiência incluídos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal; e como Objetivos Específicos: analisar a política nacional e municipal de formação de professores para a Educação Inclusiva, focando no Município de São Luís; Identificar como as formações estão sendo direcionadas aos professores que atendem alunos com deficiência nas séries finais do Ensino Fundamental; e Verificar a influência dessa formação na educação de estudantes com deficiência.

Quanto aos aspectos da Metodologia, foi utilizada a pesquisa de campo do tipo exploratória para dar cabo aos objetivos desta pesquisa, uma vez que ela é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, para descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Foi realizada também a pesquisa Documental cujo objetivo analisou os documentos da política de educação inclusiva de formação do professor no âmbito do município de São Luís. A Pesquisa Documental é aquela em que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. (MARCONI, LARKATOS, 2007, P.157)

Os lócus da pesquisa foram duas escolas da rede pública municipal de São Luís e os participantes da pesquisa são professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, que têm em suas salas de aula alunos com

deficiência incluídos, além dos gestores e a superintendente de educação especial do município. A análise dos dados foi baseada nas reflexões da Teoria Crítica, que toma o sujeito do conhecimento como um sujeito histórico que, inserido em um processo também histórico, interage com seu objeto igualmente histórico. É a consideração de que as experiências se dão sempre dentro de um contexto histórico, de maneira a fazer um diagnóstico do tempo presente. (CARNAÚBA, 2010).

Isto posto, a formação docente, objeto deste trabalho, coloca a educação inclusiva ludovicense no patamar das discussões nacionais e internacionais sobre a inclusão de alunos com deficiência, incluídos nas salas regulares, para se pensar em ações que corroborem para a educação inclusiva, na qual a participação do professor é indispensável. Daí a relevância desta pesquisa para o atual contexto da formação docente no município de São Luís.

A formação de professores para atender alunos com deficiência tem sido objeto de muitos estudos e reflexões, que colocam esses profissionais como aqueles que estão diretamente envolvidos com a educação de alunos deficientes, motivo pelo qual se faz necessário pensar que formação esses professores estão recebendo para atuar junto aos seus alunos incluídos nas salas regulares.

Dessa forma, pensar criticamente o atual contexto social da educação, olhando para a postura do professor nessa conjuntura é tentar entender para onde a educação dos alunos incluídos está sendo direcionada no município de São Luís. Adorno (1995) discute que a educação que não considera os rumos que pretende alcançar, será uma educação como uma mercadoria, que sonega ao grande público a possibilidade da formação que ele espera obter, e ela (a educação/mercadoria) não tem condições de oferecer.

Daí o fato de Adorno (2002) advogar a recuperação do caráter formativo da educação fundamentada numa proposta educacional, voltada para a emancipação dos homens, para a construção do indivíduo autônomo, tanto moral como racionalmente. O professor da educação inclusiva precisa receber uma formação que permita essa flexibilidade formativa, entendendo que o aluno deficiente precisa ser formado para sua autonomia e não para a barbárie da qual tem sido vítima ao longo do seu histórico processo educacional.

Este trabalho fez um recorte da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer para discutir a educação de estudantes com deficiência e a atitude crítica da formação do professor para o atendimento ao aluno incluído. Além de considerar o conhecimento, considera, sobretudo, a realidade das condições sociais capitalistas, posto que “o comportamento crítico orienta-se para a emancipação” (CARNAÚBA, 2010), assim os autores Costa (2011, 2013, 2018), Crochík (2011, 2015), Evangelista (2003), Freitas (2002, 2007), Garcia (2013), Pimentel (2012), Rodrigues (2017), Sass (2000, 2001), Shiroma (2003, 2018), dentre outros teóricos, foram visitados neste trabalho para discutir os rumos da educação, que tem como principal proposta a emancipação e autonomia dos indivíduos, cuja formação do professor, nesse contexto, precisa se adequar para atender aos objetivos da inclusão educacional do aluno deficiente.

Com referência à formação do professor, alguns trabalhos foram realizados no município de São Luís para atender alunos com deficiência, o que nos possibilitou perceber o que o município vem produzindo de conhecimento na área, ou seja, que demandas formativas foram abordadas até o momento e que lacunas precisam serem abordadas para contribuir com a inclusão dos alunos deficientes incluídos nas salas regulares.

Neste primeiro momento, privilegiou-se falar sobre esses trabalhos para destacar a importância da escolha do objeto no contexto da educação inclusiva ludovicense, visto que, as séries finais do Ensino Fundamental não têm sido objeto de estudo dos pesquisadores até o momento, e o atendimento aos alunos é realizado pela prática do professor da sala regular, onde o serviço de itinerância da prefeitura presta assistência eventualmente.

No município de São Luís, três trabalhos contemplaram a formação docente pelo fato de estarem mais voltados para o objeto de estudo desta pesquisa. Alcântara (2011), com *A ordem do discurso na Educação Especial*, problematizou a seguinte questão: como se movimentam as aproximações e os distanciamentos entre os discursos acerca da formação docente na Educação Especial Inclusiva do professor regular da rede municipal de ensino? Neste sentido, obteve como resultado: Governabilidade neoliberal brasileira, que condiciona as políticas educacionais; Política de formação de professores, vinculada como tecnologia do Estado, em busca de conformar uma identidade

ao professor. Os campos políticos e científicos traçam, inventando o professor inclusivo, e servem para dar conta da educação inclusiva.

Em 2012, Silva investigou a política de formação de professores e a inclusão escolar com a seguinte questão de pesquisa: qual a relação entre a política de formação continuada dos professores com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, incluídos nas salas comuns do município de São Luís? O resultado encontrado foi: a formação docente no município de São Luís, contraditoriamente aponta tanto para sua contribuição na emancipação docente, bem como, para a falta de confiança dos profissionais diante das tensões e desafios encontrados no processo de inclusão escolar.

Em 2013, Rodrigues, com o tema “Formação e autonomia docente desafios à inclusão na educação infantil”, sugere o seguinte problema de pesquisa: qual a importância da formação docente enquanto articuladora entre a inclusão infantil e a construção da autonomia docente com vistas a uma educação com mais qualidade? A pesquisa teve como resultado: a formação continuada contribui com o processo de inclusão de alunos com deficiência à medida que possibilita um repensar sobre a temática, domesticando nos docentes conceitos arraigados como verdades absolutas. Além disso, o autor propõe formação docente para a autonomia e emancipação.

Percebe-se que tais pesquisas diferem do proposto neste estudo, uma vez, que se propõe a analisar a formação docente para atender alunos incluídos nas séries finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, existe uma lacuna a ser preenchida sobre a formação de professores neste nível de ensino, as séries finais do ensino fundamental.

No cenário nacional, a formação de professores para atender alunos com deficiência no contexto do ensino regular, tem-se evidenciado como objeto de estudo, relevante para a temática da Educação Especial e Inclusiva, pois as pesquisas revelam o quanto um professor com formação adequada pode influenciar no desempenho acadêmico do aluno incluído, promovendo uma educação para autonomia, portanto, para a emancipação. Em outra seção, será mostrado como a formação dos professores está sendo tratada no cenário nacional.

Nas seções seguintes, será apresentado um panorama do objeto desta pesquisa, para situar a formação de professores na educação de alunos

incluídos, no Ensino Fundamental do Ensino Regular. A designação *alunos com deficiência* será tratada neste trabalho, observando o Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão, que considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode ter obstruída a sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Os alunos deficientes são os que fazem parte do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e corresponde aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2013).

A construção da pesquisa está organizada, onde a Introdução como primeira seção; a segunda seção aborda a formação de professores no contexto da Educação Inclusiva, onde será explicitada a importância de um professor em condição de atender alunos deficientes, buscando em Adorno o perfil histórico da carreira do professor, será evidenciado a formação do professor como objeto de estudo na inclusão de alunos deficientes no Ensino Regular, a política de educação do município será tratada nesta seção.

Na seção três as contribuições de Adorno e Horkheimer discute a educação de alunos com deficiência, formação de professor no contexto da Indústria Cultural, papel da escola inclusiva para a educação de alunos deficientes, educação inclusiva e direitos humanos na Indústria Cultural.

Na seção quatro está explicitado o Método e seus desdobramentos, como segue: a abordagem; sobre o campo de pesquisa; coleta de dados; análise dos dados; a definição e compreensão do método da pesquisa favorece a delimitação do objeto proposto.

A quinta seção traz a análise e discussão dos dados coletados em campo a luz da teoria crítica e está organizada de modo a evidenciar o perfil dos participantes, análise dos documentos municipais e análise das entrevistas dos professores.

As Considerações Finais retomam o percurso da pesquisa, ressaltando as reflexões produzidas no diálogo entre a realidade empírica e os referenciais teóricos de Adorno que fundamentaram o estudo.

Espera-se que esta pesquisa possa provocar reflexões sobre a inclusão de estudantes com deficiência que estão incluídos nas séries finais do Ensino

Fundamental, no sentido de que a formação do professor seja vista como necessária aos processos de inclusão educacional de alunos deficientes, considerando as reflexões da Teoria Crítica, que defende o pleno direito à educação de todos no sistema regular de ensino, como força libertadora para a conquista da emancipação.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação do professor que trabalha no contexto da Educação Inclusiva será abordada aqui para evidenciar a importância de sua capacitação para o atendimento ao aluno incluído. A Formação de Professores no contexto da sociedade atual tem instigado estudiosos e pesquisadores a discutirem a importância desse profissional na educação, e como o investimento na formação docente é benéfica aos processos de inclusão de todos no sistema escolar.

O percurso da formação de professor, segundo a revisão de literatura, evidencia que o legado histórico é de contraste, descaso, de poucos investimentos, dentre tantos outros fatores que corroboram com uma formação ainda por ser reconhecida como indispensável a educação de todos no sistema escolar.

A falta de investimentos na formação do professor para exercer a contento a tarefa de ensinar seus alunos tem nos estudos de Adorno um legado de construção pejorativa, onde o professor não é visto como um profissional sério que inspire confiança no exercício do seu magistério.

Adorno (1995c) em seus escritos “Tabus acerca do magistério”, evidencia que o estigma a figura do professor tem raízes históricas que lega esse profissional a sentimentos de ódio, repulsa, descrédito e, muitas vezes, reconhecida como a menos importante das demais profissões e ainda, “a imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura do que corresponde à própria realidade na Alemanha”. (ADORNO 1995c, p.97).

Para evidenciar a visão distorcida legada aos professores, Adorno apresenta como algumas línguas se referem ao magistério.

Outro exemplo: além do alemão, também outras línguas apresentam uma série de expressões degradantes para o magistério; o mais conhecido em alemão é Pauker (quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas nos tambores); mais vulgar e também relacionado em alemão a instrumentos musicais é Steisstrommler (quem malha o traseiro); em inglês, utiliza-se schoolmarm para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas. (ADORNO 1995. P.98).

De uma maneira inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério

transmite um clima de falta de seriedade. (ADORNO 1995c p.98). Razão porque se observa na sociedade atual desrespeito ao professor, tanto na esfera pública quanto privada. Nesta medida, conforme a percepção vigente, o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um "senhor" (ADORNO 1995c.p.98).

Outra situação que estigmatiza o professor estar na categoria de ensino. Há uma divisão entre a classe trabalhadora dos professores, onde um nível de ensino se sobrepõe a outro, desencadeando sentimentos que deveriam ser alheios a profissão de professor. “De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo”. (ADORNO 1995c, p.98). A partir desta reflexão Adorniana, infere-se que, onde deveria existir maiores investimentos à formação do professor, neste caso, na educação básica é onde se observa os maiores abusos e descaso à formação daqueles que estão sendo instruídos nas primeiras letras, quando se observa a formação do professor.

Assim, o professor em vários contextos sociais tem sua história de subversão que o atrela às mazelas de sua formação e a processos de retrocessos que obstam sua capacidade para ensinar. Como exalta Adorno, ao referir-se ao ódio que o professor herda nas muitas concepções de sua origem como professor.

O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor. A ambivalência frente aos homens estudados é arcaica. (ADORNO 1995c, P.102).

Dessa forma, o professor com estigmas à sua carreira terá barreiras a transpor, seu trabalho será prejudicado, será sempre vítima do sistema que o legisla e orienta para fins de controle e semiformação.

Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. (ADORNO 1995c, P.102)

Nessa direção, a história da formação de professores expõe que, desde os primórdios de nossa educação, o olhar para o professor foi de pouco caso.

Tanuri (2000, p.63), discorrendo sobre a história da formação docente no Brasil, mostra que “[...] pouco resultou das providências do governo central referente ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei Geral de 1827”. Ainda com Tanuri (2000), neste texto, é discutido que o governo provincial estava preocupado em ensinar as primeiras letras, observando apenas o método de instrução da época e dando importância para o aspecto prático, portanto, relegando as bases teóricas da formação do professor.

Essa base de formação soma-se às outras, como a instituição da escola normal também na Era Provincial, em que a iniciativa dela foi articulada com o contexto nacional e com as contradições internas da sociedade, coincidindo com a hegemonia do grupo conservador e resultando nas ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político. (TANURI, 2000)

Dessa maneira, a prática do professor vinha sempre se articulando com projetos pouco consistentes à sua formação e os interesses políticos se sobressaíam em detrimento desta. A escola normal não conseguiu formar o professor, como observa, Tanuri (2000, p. 35):

O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

A construção da formação do professor, ao longo dos anos, revelou vários contrastes: primeiro, ele assume a figura de um mestre dominador, responsável por transmitir um saber que possuía, mas que não produzia (TERRIEN, S/D, p. 222). Esses resquícios advêm da formação religiosa, que inaugurou as primeiras práticas docentes no país. Aproximando-se do século XX, a formação se vê atrelada aos movimentos da Escola Nova¹, que defendia que o professor deveria ter uma cultura mais geral para atender às necessidades dos alunos

¹ O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e das tecnologias. SANTOS, Irene; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio. BRASIL, 1930 - 1961: **Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006.

(THERRIEN, S/D). A partir de 1970, a formação docente teve os conhecimentos fragmentados, visto que a atividade deveria servir para atender ao cotidiano das empresas e das indústrias (THERRIEN, S/D).

Esse rápido olhar sobre a formação do professor nos leva a compreender como esse legado influencia a realidade educacional atual, e a entender que este formato é resultado de um sistema que não conseguiu ajustar-se a um projeto político de formação do professor, com vistas a capacitar o professor para exercer a sua profissão a contento.

Avançando nesta discussão, é importante situar também o professor da Educação Inclusiva, visto que a atuação do professor junto aos alunos com deficiência requer uma formação específica e diferenciada para o atendimento deles, nas salas regulares.

A Educação Inclusiva demanda uma série de procedimentos e atitudes que são necessários ao atendimento dos alunos com deficiência. O professor inserido nesse contexto está direta e indiretamente responsabilizado para corresponder às demandas da inclusão escolar.

O professor da Educação Inclusiva tem uma história de formação desafiadora, e muitos foram (e continuam a ser) os entraves para colocar esse profissional em condição de atender os alunos com deficiência presentes nas salas inclusivas.

Como este trabalho trata da formação do professor para atender alunos com deficiência no ensino comum, a reflexão será para o professor que está inserido nesse contexto. Neste sentido, ao professor da educação inclusiva é exigido conhecimentos específicos para atuar com seus alunos incluídos, em geral, este conhecimento se dar na prática com os alunos, devido à ausência dessas informações na formação inicial.

Nessa direção, Garcia (2013, p. 12) comentam o percurso direcionado pela política ao professor da Educação Especial.

No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a Educação Especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de Educação Especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio.

Assim, a formação do professor para atuar na Educação Inclusiva vem

ganhando articulação com a formação superior nas universidades, para prepará-los à atenderem os alunos com deficiência. Vale ressaltar que, no país, apenas duas universidades têm cursos de Licenciatura para formação em Educação Especial, e estão localizadas no Sul e Sudeste do Brasil.

Os professores, nesse cenário, devem assumir novas competências em virtude da complexificação da sociedade, encontrada na demanda de adequação às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens, para ajuste à educação de qualidade. Esses pressupostos, que são típicos da sociedade dita *do conhecimento*, camuflam a realidade que precisa ser enfrentada para incluir estudantes com deficiência e ditam outra lógica, que é a do mercado, com os mínimos recursos para a educação. Como observa Freitas (2007, p. 1212).

A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado – mínimo – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país.

Vê-se que os processos formativos envolvendo a capacitação do professor não estão atrelados a um projeto político de Estado, que vê na formação do professor um investimento indispensável à consecução de uma boa educação, isto porque, a sociedade de cultura capitalista não está preocupada com o ser humano, mas sim com o que pode trazer lucro, como é o caso das formações oferecidas pelo setor privado, que vê, no aligeiramento de suas capacitações, o lucro de sua mercadoria. Freitas (2007, p. 1214), fazendo essa análise das formações em nosso país, considera o seguinte:

As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude.

Como se observa, os professores estão imersos em uma cultura de formação de professor voltada para uma educação que reproduz o modelo de uma sociedade que não está preocupada em formar para a emancipação, como defende Adorno (2002), mas para a dominação, conforme defendida aqui, pois o Estado, que deveria qualificar seus professores adequadamente, faz o papel

inverso, de regulação da atividade docente. Como observa Freitas (2007, p. 1213):

Uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores.

A educação, no contexto do estado regulador, que dita as regras do que deve ser feito e não dar oportunidades para uma educação centrada no sujeito, consequentemente vai reproduzir a barbárie, a alienação de seus cidadãos. Quando se pensa nas pessoas com deficiência, que dependem de uma educação que os projete para a autonomia, o foco do descaso a essas pessoas, nesta realidade cultural, tende a aumentar e, dessa forma, a continuação de Auschwitz² parece ser uma realidade presente. “É preciso escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" da subjetividade na sociedade capitalista burguesa” (ADORNO, 2002, p. 16).

Quando o autor supracitado traz à baila as armadilhas da subjetividade na sociedade de cultura capitalista, é importante que se reflita sobre a educação que estamos reproduzindo, entretanto, perceber se, objetivamente, não se tem clareza acerca do que se pretende e aonde se quer chegar. Sendo assim, torna-se mais fácil a dominação pelos poderes constituídos e, consequentemente, pelos sistemas de ensino.

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, como indicamos à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. (FREITAS, 2007, p. 1217)

Os professores, nesse contexto, têm a sua formação esvaziada, com lacunas que irão dificultar sua atuação pedagógica junto aos seus alunos, ocasionando defasagens na aprendizagem dos discentes incluídos, pelo fato de a formação pretendida continuar imersa no financiamento dos órgãos reguladores, que ditam os destinos da educação nacional – como a CAPES, que, com o FNDE e o INEP, na avaliação da educação básica, compõem o tripé das agências reguladoras no campo da educação. (FREITAS, 2007, p. 1115)

² Expressão usada por Adorno (1995): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outra que creio não ser possível, nem necessário justificá-la”.

Fazer frente às armadilhas da formação de professor seria o ideal de uma educação para a construção de um projeto político que vê no professor o agente de transformação social. Contudo, esse projeto deveria ser o da sociedade que, ao decidir lutar, pudesse ver nessa luta o caminho para mudar o que está posto pela cultura reguladora.

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. O que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional. (FREITAS, 2007, p. 1116)

Neste cenário de embates, as forças que devem vencer o que está posto nas contradições formativas do professor é a luta consciente de todos contra isso, pois é no conjunto da sociedade que se concretiza a vitória. Neste sentido, os movimentos sociais precisam ganhar força para livrar muitos da barbárie que a educação, muitas vezes, lega. “Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto”. (ADORNO, 2002, P.115)

2.1. Formação de professor como objeto de estudo na inclusão de alunos deficientes no Ensino Fundamental do Ensino Regular.

O tema Formação de Professores para a Educação Inclusiva no contexto do ensino regular será apresentado mediante busca das dissertações e teses defendidas no período de 2013 a 2018, de modo a situar o objeto desta pesquisa e evidenciar como o tema tem sido discutido na atualidade. A pesquisa foi feita no site da CAPES (Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e foram eleitas as seguintes categorias de análise dos trabalhos selecionados: ano, título, autor, problema, público-alvo e principais resultados.

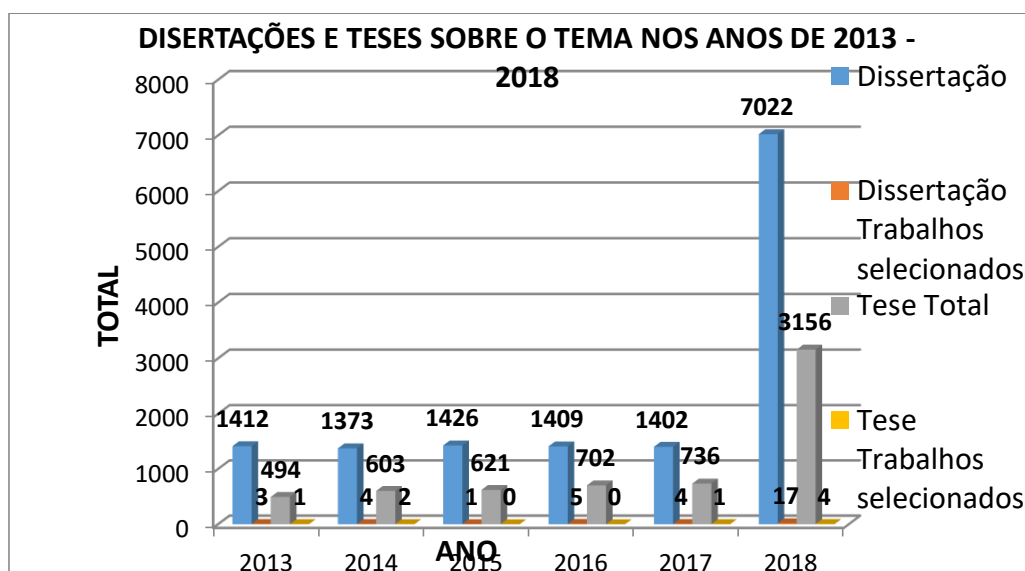
As categorias eleitas serão discutidas abaixo a partir do que se observou no material pesquisado e servirão de análise para discussão do objeto proposto nesta pesquisa, dessa forma, se evidenciará quais as maiores demandas para inclusão educacional dos alunos com deficiência, quando se considera a formação do professor.

2.1.1 Produção/Ano

Nesta categoria objetivou-se perceber em, que medida, o objeto formação de professor para atender alunos deficientes nas salas regulares está sendo abordado pelos programas de pós-graduação em educação.

As produções encontradas de acordo com os descritores de busca utilizados, segundo o objeto deste estudo, foram: educação inclusiva, formação de professores e ensino regular, outra possibilidade de busca foi formação de professor, educação inclusiva, ensino regular e ensino fundamental regular. Refinado as buscas, após essas tentativas foram encontradas as seguintes produções, que estão organizadas no gráfico abaixo para dar visibilidade aos dados encontrados, assim as informações encontradas serão explicitadas logo abaixo do gráfico. É importante atentar para os números das produções, teses e dissertações, encontradas em cada ano elegido pela pesquisa.

Gráfico 1 - Dissertações e Teses sobre o tema 2013 -2018



Fonte: Dados da pesquisadora, 2019.

A maior concentração das produções de dissertações referentes ao objeto deste estudo está em 2016, e de teses em 2014 e 2017. Nos anos de 2015 e 2016 não foram encontrados trabalhos de teses, portanto, há uma lacuna neste período. Como era de se esperar, as dissertações reúnem mais produção e contribuem com as discussões sobre a formação do professor no país.

Também se observou em quais regiões do país o tema está sendo mais pesquisado. A distribuição por região apontou o seguinte: no Sul, 6 (seis) trabalhos; no Sudeste, 6 (seis) trabalhos; no Centro-Oeste, 3 (três) trabalhos; no Norte, 5 (cinco) trabalhos; e no Nordeste, 2 (dois) trabalhos. As regiões Sul e

Sudeste são as que mais produzem dissertações e teses na área pesquisada, cabe lembrar que essas regiões também concentram o maior número de programas de pós-graduação em educação. O que é importante frisar nesta demonstração das produções pelas regiões é que, embora se reconheça a contribuição das regiões que mais produzem, é válido salientar que os estudos pelas regiões brasileiras costumam abordar as características que são próprias de suas realidades e não é possível abarcar um contingente nacional que dê conta das especificidades regionais. Daí entendemos porque se faz necessário realizar mais pesquisas nas regiões que menos produzem formação docente, para contribuir com a educação do aluno deficiente incluído nas salas regulares.

2.1.2 Problemas abordados nas produções

Na análise das produções – 17 (dezessete) dissertações e 5 (cinco) teses, totalizando 22 (vinte e dois) trabalhos – foram encontrados os problemas que versaram sobre os seguintes temas, constituídos das pesquisas.

- ✓ Formação para atender alunos público-alvo da educação especial: 8 (oito) dissertações e 3 (três) teses;
- ✓ Formação na língua estrangeira para trabalhar em contexto inclusivo: 2 (duas) dissertações;
- ✓ Formação em Educação Física para atender alunos incluídos: 1 (uma) dissertação;
- ✓ Política de Formação Docente: 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese;
- ✓ Epistemologia e prática: 3 (três) dissertações e 1 (uma) tese.

O universo das problemáticas discutidas nas produções demonstrou o que tem sido considerado um entrave na inclusão de alunos deficientes no sistema regular de ensino, onde a formação do professor é requerida para atendimento desses alunos. Percebe-se que, no período compreendido por esta pesquisa, a maioria dos trabalhos versou sobre a formação do professor para atender os alunos deficientes, revelando a necessidade de investimentos na formação do professor.

Os professores que estão fazendo a intervenção pedagógica dos alunos incluídos precisam decidir que procedimentos usar para atendê-los. Quanto a isto Sacristán, adverte que:

O professor não decide a sua atuação do nada, mas no contexto do local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento, marcado às vezes pela gestão, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola, ou pelo simples cotidiano que se impõe sem discutir. (SACRISTÁN, 2002, p. 166)

A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, reafirma o direito à inclusão de todos no sistema regular de ensino, orientando os governos a terem princípios da educação inclusiva, matriculando todos no sistema regular de ensino, independentes de suas necessidades individuais, assim como, fazendo as adequações necessárias para esse atendimento (BRASIL, 2006, p. 330).

2.1.3 Alunos Público Alvo

Foram encontrados 9 (nove) nove trabalhos que identificaram os seguintes alunos com deficiência incluído nas salas regulares: 1 (um) cego, 2 (dois) autistas, 3 (três) com deficiência intelectual, 2 (dois) surdos, e 1 (um) com altas habilidades/superdotação. No marco temporal da pesquisa, os alunos que mais receberam atenção dos pesquisadores foram os deficientes intelectuais, surdos e autistas, ficando um trabalho para os cegos e um para alunos com altas habilidades/superdotação.

Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode ter obstruída a sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015). É importante frisar que os alunos com deficiência, constituem-se público alvo da educação especial, como prevê a Política Nacional de Educação Inclusiva. Os alunos que constituem o público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, P.14). Esses alunos têm acesso garantido no sistema regular de ensino, como prevê a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário e estabelece que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência.
- b). As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (BRASIL 2008, p. 5-6).

Percebeu-se que há uma preferência dos pesquisadores para algumas deficiências em detrimento de outras, como foi mostrado neste trabalho. Os deficientes intelectuais e surdos ranqueiam as pesquisas, o que sugere a necessidade de ampliar o leque de estudos sobre os alunos que constituem o público alvo da educação especial, os alunos com deficiência, para que os professores se municiem de conhecimentos das necessidades educacionais desses alunos, matriculados no ensino comum da rede regular de ensino.

2.1.4 Principais Resultados das Pesquisas

Estes foram os principais resultados extraídos das pesquisas: investir em formação específica para atender alunos deficientes; sistema de formação docente falho, portanto, há lacuna na formação; fragilidade nos cursos universitários de formação docente; falta capacitar professores da sala regular e do AEE para trabalharem em parceria; importância do ensino colaborativo para inclusão; a esfera pública precisa organizar o sistema de ensino para garantir as políticas de valorização docente, como salário, carreira e desenvolvimento pessoal; para o ensino de língua estrangeira, é necessário recurso diversificado, ambiente e formas interacionais que potencializem a aprendizagem de todos os alunos.

Os resultados encontrados nas pesquisas são um diagnóstico do que o professor enfrenta na sala de aula regular para incluir alunos com deficiência. Esses desafios sugerem que o professor precisa estar preparado para enfrentá-los, no entanto, o que se observa é a formação do professor eivada por lacunas, que não atendem às necessidades educacionais dos alunos incluídos. Quanto a isto, Freitas (2002), discutindo a formação docente no Brasil, assim se pronuncia:

Entendia-se – e entende-se – a luta pela formação do educador, portanto, inserida na crise educacional brasileira, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção. (FREITAS, 2002, p. 139)

Diante deste cenário, o que esperar que os professores realizem, ou o que cobrar dos professores se a formação recebida não dá conta do exigido pelo contexto inclusivo? Mello (2000) enfatiza que os professores da educação básica precisam reunir competências para atuar na sua sala de aula.

A competência docente requer também mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre

homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. (MELLO, 2000, p. 106)

Investir em formação específica para atender alunos deficientes incluídos nas salas regulares, como aponta os resultados das pesquisas, sugere que os entes federados municiem o professor para atender os alunos em condição de inclusão educacional, a LDBEN nº 9394/96, prevê orientação nesse sentido.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (BRASIL, 1996, p.232).

O professor da educação inclusiva exerce influência na educação de alunos deficientes e, neste sentido, ele precisa de incentivos de governos e políticas para tornar sua atuação relevante no atendimento aos alunos incluídos, como discute Costa (2012):

Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais para quê? Frente a essa demanda, a implementação das políticas públicas de educação e formação de professores vem desencadeando o processo de acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar e às classes comuns nas escolas públicas de se constituir como alternativa à superação da diferença de aprendizagem como obstáculo ao acesso e permanência na escola pública e, assim, pensar nas possibilidades de afirmação de uma sociedade justa e humana. (COSTA, 2012, p. 89)

Se a formação do professor ganha o reforço das políticas educacionais inclusivas, a sociedade perceberá a sua atuação e ganhará confiança para matricular seus filhos na escola regular, rompendo, assim, com o preconceito que muitas vezes cerca a educação do aluno deficiente, entre tantos outros desafios postos à educação desses alunos que, quando superados, possibilitam o acesso deles a bens culturais através da escola. “Ora, se a inclusão escolar não significar também o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara para a marginalização dentro da sala de aula”. (CROCHÍK et al., 2009, p. 46).

Com o objetivo de dar vez ao aluno incluído na sala regular, considerando

a formação do professor, Martins contribui com o seguinte:

No tocante à formação de recursos humanos para atuação na escola regular com alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação deu início, em 2003, ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. Fundamenta-se no seguinte princípio: garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, na escola regular de ensino. (MARTINS, 2012, p. 34)

Para Adorno (1995e), o professor tem importância na tarefa de ensinar e, mesmo diante das dificuldades do ofício, com ele está os méritos do ensino.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo — e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo — e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionadamente esperado. (ADORNO, 1995e, p. 111)

O segundo resultado evidenciado nas pesquisas aponta para um sistema de formação docente falho, portanto, de lacunas na formação do professor. Fato que se comprova em muitas realidades brasileira, onde os professores ainda convivem com a ausência de formação para trabalharem em contexto inclusivo. É válido ressaltar, que a legislação nacional, bem como, as Diretrizes educacionais apontam para a responsabilidade do sistema educacional em preparar os professores para atenderem aos alunos deficientes.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância. (CNE. 2015. P.03).

Diante do proclamado pela CNE para formação do professor, é responsabilidade dos entes federados promover formação aos professores que atendem na educação básica, articulando ações que colaborem para a educação dos alunos incluídos nesta etapa de ensino.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem

atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (CNE, 2015. P.03)

Quanto a fragilidade da universidade para capacitar docentes a trabalharem em contexto educacional inclusivo, como evidenciou as pesquisas são constatações recorrentes nas falas dos professores, que por vezes, declaram não estarem capacitados para atenderem aos alunos deficientes incluídos nas salas regulares, quando consideram a formação recebida na universidade.

Percebe-se um movimento nos cursos de licenciatura para contemplarem disciplinas que possam municiar o professor para atender o aluno em situação de inclusão educacional, como o curso de Letras Libras, por exemplo, que abarca a formação para atender o aluno surdo, assim como, as demais licenciaturas estão a trabalhar os conhecimentos da educação inclusiva, mas ainda não é uma prioridade pontual para a formação do professor, em relação aos conhecimentos das especificidades das deficiências quando se considera os alunos deficientes, que têm suas matrículas garantidas no ensino regular.

O despreparo dos professores para ensinarem alunos deficientes presentes nas salas regulares, tem nos ideais da cultura capitalistas a semiformação, situação alertada por Adorno, quando critica a sociedade de orientação capitalista, em que, a formação do professor é o debate a ser considerado.

É necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes. Em nenhuma hipótese a vida privada dos docentes pode ser submetida a qualquer controle que não o das disposições do direito penal. Seria preciso contrapor-se à ideologia da escola, teoricamente difícil apreensão, e que também seria renegada, mas que perpassa com tenacidade a prática escolar conforme as minhas observações. (ADORNO, 2000. P.113).

Dessa forma, a escola básica continua a sofrer as consequências da má formação do professor, a semiformação, onde os alunos deficientes têm aproveitamento a baixo do esperado, quando se compara o desenvolvimento de alunos sem deficiência, presentes na sala de aula. Casagrande et al, (2014),

discute que a educação básica é foco dos interesses capitalistas, e a formação docente minimizada neste contexto.

A prioridade dada à Educação Básica impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, por meio da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital. CASAGRANDE, et al, 2014. P.50).

Desse modo, questionar a semiformação imposto pela estrutura capitalista aos profissionais da educação, por exemplo, é buscar romper com estruturas rígidas de um sistema heterônomo, que não tem interesse em sujeitos autônomos, mas sujeitados, neste sentido, a dialética do esclarecimento defendida por Horkheimer e Adorno põe luz sobre a discussão da formação cultural a pensar para além dos limites capitalistas buscando ações que promovam a emancipação.

Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla. A ideia de cultura não deve ser sacrossanta para ela, conforme é hábito da própria semiformação. A formação cultural (Bildung) nada mais é do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva. A cultura, porém, tem um caráter duplo. Ele remete de volta à sociedade e mediatiza entre a mesma e a semiformação. (ADORNO, 1979, p. 94)

E por fim, na análise dos resultados das pesquisas do estado da arte foi evidenciado que: falta capacitar professores da sala regular e do AEE para trabalharem em parceria; Importância do ensino colaborativo para inclusão. A discussão sobre ensino regular e especial é matéria recorrente na fala dos professores, como será discutida na sessão sobre os resultados da pesquisa, objeto deste trabalho. De todo modo, o ensino regular, por vezes, se vale do ensino especial para evidenciar sua fragilidade em ensinar alunos deficientes, alegando que o AEE detém os conhecimentos prévios para educação do aluno deficiente, assim, FERREIRA (2009), analisa que existe uma fragmentação pontual entre o ensino regular e o especial.

A inserção de alunos com deficiência na escola ainda é um desafio, principalmente pela crise de nossa escola básica, revelada nos diversos processos de avaliação e reforçada pela ênfase na racionalidade administrativa e na contenção de gastos. Se for fato que a existência de apoios especializados não assegura por si só a qualidade, e que o lugar dos alunos com necessidades especiais é na escola comum, pública, também é problemático atribuir a responsabilidade pelo êxito da educação desses alunos à sensibilidade individual dos professores em face da riqueza da diversidade. Alguns discursos sobre a escola inclusiva parecem conjugar de forma perversa

o discurso ético e politicamente correto do direito a uma educação não segregadora com o fascínio da redução de custos. (FERREIRA, 2009. p. 61)

Ainda, GARCIA (2005), citado por FERREIRA (2009) contribui com a seguinte análise, em relação ao que o sistema público enfrenta na educação do aluno deficiente.

Uma das questões levantadas refere-se à fragmentação entre o sistema educacional regular e o especial, que funciona com base nos respectivos locais de atendimento: de um lado, na escola regular, que contempla a classe comum, a classe especial e a sala de recursos; de outro lado, na escola especial, com seus diferentes níveis de atendimento; e ainda em ambiente não escolar, como a classe hospitalar e o atendimento domiciliar (GARCIA, 2005, p. 7). (FERREIRA, 2009. p. 75).

Em relação ao ensino colaborativo, também contemplado nesta discussão final, o relatório do Banco Mundial de 2018 para a educação na América Latina e Caribe analisa que o professor precisa de todos os recursos possíveis para ensinar seus alunos em contextos de adversidade, assim como, buscar parcerias para o ensino colaborativo.

O principal papel dos professores hoje é equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar. Os professores também devem desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada: pensamento crítico; solução de problemas; trabalho colaborativo em diversos ambientes; adaptação a mudanças e a capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de suas vidas. (FISZBEIN; STANTON, 2018. P.50)

Cabe observar, que essas recomendações do Banco mundial, são parte de um diagnóstico nada favorável a educação que acontece na região latina, fruto de poucos investimentos na formação docente, onde, a escola básica ranqueia estatísticas nada favoráveis aos educandos que estão no ensino fundamental. De acordo, com o *Education Program Report June 2018* (Relatório do Programa de Educação de junho 2018), publicação do Banco Mundial, a região da América Latina e Caribe ainda convive com o seguinte:

Muitos dos desafios cruciais que os países da ALC enfrentam atualmente - são instabilidade política e desigualdade econômica, assim como crescimento econômico lento, extrema violência e migração em massa - afetam diretamente as salas de aula da região. A instabilidade política é resultado de administrações rotativas, as nomeações ministeriais dificultam o desenvolvimento e a execução de uma visão política de continuidade. A alta desigualdade socioeconômica geralmente impede que estudantes de baixa renda recebam uma educação de qualidade e pressiona significativamente as escolas a agir não apenas como ensinantes, mas também como

agentes de políticas sociais mais amplas. (FISZBEIN; STANTON, 2018, p. 07, *tradução nossa*)³

Pelo retrospecto educacional apresentado no relatório, é possível antever qual futuro a educação no continente latino-americano irá usufruir. Nesse caso, o que acontece até o momento é um retrocesso, com poucos avanços visíveis e com muitos dados caóticos a serem superados para garantir educação a todos. Para Adorno medidas urgentes são necessárias para desbarbarizar, romper com modelos estáticos”.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995e, p. 70)

Daí, por que Adorno advoga a necessidade de estudar pedagogicamente a estrutura educacional capitalista, de modo a desconstruir os paradigmas de um sistema perverso, barbarizante, onde os professores não são formados para serem agente de transformação, e os alunos não são formados para os ideais da emancipação.

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estarrecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o

³ Cf. no original: “Many of the most intractable challenges that LAC countries currently face—from political instability and economic inequality to sluggish economic growth, extreme violence and mass migration—directly impact the region’s classrooms. Political instability results in rotating political administrations and ministerial appointments that hinder the development and execution of a strong policy vision. High socio-economic inequality often prevents low income students from receiving a quality education and puts significant pressure on schools to act not only as educators but also as agents of broader social policies”. (FISZBEIN; STANTON, 2018, p. 07)

desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o "ser homem" e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. O nazismo explorou esta dupla hierarquia inclusive fora da escola, na medida em que incitou a segunda contra a primeira, tal como incitaria o partido contra o Estado na macropolítica. A pesquisa pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente na escola. (ADORNO, 1995c P.109. 110)

A formação de professores como objeto de estudo exposto nesta sessão evidenciaram demandas formativas para a inclusão educacional de alunos deficientes incluídos nas salas regulares, onde aos estudos críticos de Adorno e Horkheimer, nesta análise, põem luz ao que precisa ser enfrentado no sistema educacional capitalista para que professores ensinem com base em uma formação sólida, e os alunos aprendam num projeto de formação para sua desbarbarização, saindo do estado de menor idade (Kant 1974), diga-se aqui, de uma formação deficiente, para uma formação que os projete para lutar contra a perpetuação da alienação e de sujeitos à margem do seu construto histórico, social e educacional.

2.2 Política de Educação Especial no Município de São Luís

O objetivo desta seção é situar a Educação Inclusiva no município de São Luís, com vistas a perceber o caminho que a Educação Inclusiva municipal vem desenvolvendo até o momento. Para a elucidação desses fatos, foi feito um breve levantamento dos trabalhos já realizados no âmbito da educação de São Luís, como dissertações, teses e artigos publicados com esta temática.

A Educação Especial, no contexto do município de São Luís, tem a sua implantação mediante as políticas nacionais e internacionais de inclusão da pessoa com deficiência, como forma de cumprir as orientações desses documentos, como apontam os estudos de Moreira (2016, p. 245):

O início da elaboração das políticas para a Educação Especial na SEMED/SL, foi datado por volta do final da década de 1990, especialmente em consequência do forte apelo internacional de "Educação para Todos" (UNESCO, 1990; 1994), quando foi traçado um Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, da influência de campanhas e discussões internacionais, nacional e estadual, condicionando ao município a necessidade de uma ampla mudança na estruturação do ensino regular e da Educação Especial, por meio de ações e diretrizes que reestruturam os sistemas de atendimento educacional especializado ofertado aos alunos com deficiência.

Quanto a isso, Quixaba (2011, p. 74), apresenta a seguinte informação:

As primeiras iniciativas na área da Educação Especial, implantadas pela prefeitura municipal de São Luís, ocorreram 24 anos depois das iniciativas, neste sentido, no âmbito do Estado, isto é, em 1993, por meio do convênio, nº 914/93, estabelecido entre a Prefeitura municipal, o Ministério da Educação, MEC, e o Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação, período da implantação da Política Nacional de Educação Para Todos.

Os estudos mais recentes de Moreira (2016) corroboram com esse marco temporal, evidenciando que:

Neste contexto, uma das primeiras ações concretas, que identificamos como sendo o primeiro reflexo da macropolítica da ONU e das políticas da SEESP/MEC na SEMED/SLs, no ano de 1993, foi a assinatura do Convênio nº 914 de 1993, entre a Prefeitura Municipal de São Luís, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, indicando ações necessárias à implantação da Educação Especial, a serem realizadas no prazo de 6 anos (SÃO LUÍS, 2005). (MOREIRA, 2016).

Já de início percebe-se a influência das políticas governamentais no contexto da educação municipal como forma de gerenciamento das ações a serem praticadas. Estudos de Melo (2008), Quixaba (2011), Alcântara (2011) e Moreira (2016), apontam para um forte apelo da cultura capitalista na educação municipal e alertam que esta influência costuma, muitas vezes, ter características de descontinuidade, como é próprio do capitalismo.

A modalidade Educação Especial da rede municipal de São Luís teve origem no contexto histórico de uma política internacional que poderia denominar berço da inclusão, ressaltadas suas distintas possibilidades de interpretação. É deste contexto que brotam as nuances da Educação Especial da SEMED, o que permite justificar sua aparência confusa, em busca de uma identidade para si. (MELO, 2008, p. 57)

A partir de então, a Educação Inclusiva municipal vem se desenvolvendo, com vistas a promover o acesso de alunos com deficiência no contexto da educação pública ludovicense. Várias providências foram tomadas para a concretização desse ideal, como a implantação da Legislação Municipal, os planos e as metas de educação. Neste sentido, Melo (2008) contribui com o seguinte:

A implantação da Educação Especial na rede municipal ocorreu em dois momentos. O primeiro foi de sensibilização, com a realização de seminário sobre a Educação Especial e de capacitação de técnicos. No segundo momento, após a elaboração da proposta por profissionais da rede de ensino municipal foi realizado o seminário de apresentação da proposta, na qual foram divulgados os serviços e programas da Educação Especial, junto aos profissionais e as organizações governamentais e não governamentais. (MELO, 2008, p. 51)

Em relação à Legislação para a inclusão das pessoas com deficiência, as primeiras providências estão no âmbito da Lei Municipal 3554/96, que orienta o seguinte:

No tocante à legislação para regulamentação do atendimento escolar à pessoa com deficiência, no âmbito da rede municipal de ensino, o marco é a Lei Municipal nº 3554/96, que dispõe sobre a implantação de classes especiais para atendimento de crianças e adolescentes portadores de excepcionalidade. A ênfase da Lei é para escolarização de alunos com deficiência em classes especiais, uma vez que estabelece essa forma de atendimento, e não outra, ficando sob uma perspectiva bastante subjetiva, nos termos dessa lei, as possibilidades de escolarização, nas salas de ensino regular. (MELO, 2008, p. 58)

Percebe-se uma indefinição, ou mesmo falta de um entendimento da lei para entender qual a orientação adequada para o acolhimento dos alunos em situação de inclusão escolar, no caso, estudantes com deficiência, que no mesmo ano já contavam com a LDB/96 e as orientações para a educação desses estudantes nas classes comuns do ensino regular.

Em 2002, o Município lança um importante plano de educação, objetivando uma cultura leitora e escritora dos estudantes da rede, intitulado “São Luís te quero lendo e escrevendo”. Para a efetivação desse plano, foi feito um convênio com uma empresa de consultoria, a Abaporu⁴, que tinha como objetivo quatro eixos de atuação:

Avaliação institucional, que tinha como foco avaliar e desenvolver ações para a rede de ensino do município, envolvendo os profissionais da educação da própria rede. Rede social educativa, que visava à aproximação da escola-família-comunidade, com objetivo de institucionalizar um pacto pela educação pública de qualidade. Gestão institucional, que busca democratizar o processo organizacional, com exercício do planejamento estratégico, tanto na escola como na SEMED; formação continuada que visa institucionalizar o processo de profissionalização dos educadores da rede pública municipal, através de formação permanente no próprio espaço escolar. (MELO, 2008, p. 62)

Esse programa teve duração de 5 (cinco) anos e revelou estar alinhado com os ideais de uma política neoliberal. Contudo, não teve os resultados esperados nos eixos que se propunha, principalmente em relação ao eixo “formação continuada dos profissionais da educação”, que, na análise de Prazeres (2011), citado por Moreira (2016), aponta o seguinte:

⁴ Empresa de consultoria de São Paulo, contratada pela SEMED em outubro de 2002 para implantação e implementação do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” (MELO, 2008).

A formação continuada de professores e de gestores implementada pela SEMED/SLs, por meio da empresa Abaporu, através do PSLTQLE, nestes cinco anos, esteve em total sintonia com as políticas e diretrizes neoliberais e o gerencialismo administrativo, numa visão determinista, tecnicista, produtivista e reducionista dos reais problemas educacionais pelos quais passava a maior parte dos alunos da SEMED/SLs; atribuindo o desempenho dos alunos, única e exclusivamente, à didática docente, e a elevação da qualidade da educação à melhoria das técnicas e métodos de ensino destes profissionais em sala de aula. (MOREIRA, 2016, p. 276)

Assim, o Município vem construindo uma política educacional voltada para interesses imediatos, com resultados que quantifiquem a qualidade da educação, sem considerar o conjunto dos processos educacionais no Município.

Dando continuidade à implantação da política de educação em São Luís, em 2004 o Conselho Municipal de Educação Especial apresentou as diretrizes da Educação Especial, que observou o seguinte:

Art. 9º. O atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado preferencialmente em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica.
Art. 10. Cabe às escolas do ensino regular organizar e oferecer aos alunos incluídos nas classes comuns, respeitadas as necessidades individuais, os serviços de: itinerância, sala de recurso, atendimento individualizado ou até grupos de 10 alunos; frequência de aluno em turno diferente ao de suas aulas. (CME, 2004, p.15)

O plano atual⁵, versão 2015-2024, traz o seguinte texto para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Para a efetivação da ação inclusiva em espaços escolares é preciso inicialmente que o estudante público-alvo da Educação Especial seja matriculado nas salas do ensino comum, aprendendo as mesmas coisas que os outros. Considerando que estes estudantes necessitam de complementação ou suplementação em decorrência de suas necessidades educacionais específicas, faz-se necessário o Atendimento Educacional Especializado. (SÃO LUÍS, 2015, p. 38).

Esta orientação do Conselho Municipal de Educação e do Plano de Educação segue os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inclusão dos alunos com deficiência. Na rede municipal, o atendimento ao público da Educação Especial, *a priori*, teve o seguinte delineamento:

Os primeiros passos de integração escolar dos (as) alunos (as) com deficiência apresentava o seguinte contorno: atendimento formado por psicólogo, pedagogo, assistente social, professor especializado que, conforme as diretrizes atuais, recebe o nome de professor itinerante. (MELO, 2008, p. 54)

⁵ Plano atual de educação da SEMED de São Luís, com metas para a educação para os próximos dez anos, aprovado em 2015.

No que se refere aos critérios utilizados para matrícula dos alunos neste primeiro momento, nas salas regulares, como orienta a Lei Municipal, consta o seguinte, de acordo com estudos de Melo (2008):

No caso das solicitações feitas pelas escolas para atendimento a alunos do ensino regular que não traziam indicativos concretos de deficiência, na forma de laudos ou deduções, com base em características biológicas, onde fosse inquestionável a presença de um deficiente – os serviços teriam de contemplar primeiro um processo de avaliação diagnóstica para definir se os alunos se constituiriam ou não como demanda da Educação Especial (MELO, 2008, p. 54).

Em relação à formação de professores, o Conselho Municipal de Educação, nos artigos 43 e 44, declaram o seguinte:

Art. 43 – O corpo docente que atue em qualquer alternativa de atendimento educacional ou serviço de apoio pedagógico especializado deve ser composto por professores capacitados e especializados, conforme previsto no inciso III do artigo 59 da LDBEN e com formação de acordo com o disposto nos artigos 61 e 66 da mesma lei.

Art. 44 – Os professores para atuarem nas classes comuns inclusivas devem ser capacitados em cursos que incluam em seus currículos conteúdos sobre Educação Especial, conforme especificados no § 1º do artigo 18 das diretrizes nacionais para Educação Especial na educação básica. (CME, 2004, p.16)

A formação docente nesse primeiro momento foi marcada por desafios, devido à carência de cursos universitários que contribuíssem para a capacitação dos professores, pois havia apenas uma disciplina obrigatória e um núcleo temático de Educação Especial, oferecido no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão, que pretendia oferecer alguma orientação aos professores em sua formação inicial. Então, para atenderem seus alunos incluídos neste primeiro momento, os professores tiveram que se superar, como relata Melo (2008, p. 55):

Chama-se atenção para um aspecto que se considera relevante no período inicial do atendimento da Educação Especial na referida rede. Diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas professoras (es) especializadas (os), os quais, conforme se constatou, a partir de informações coletadas, se constituíam sujeitos fundamentais na equipe, pois todos eles saíram do chão da escola, da sala de aula trabalhando com os alunos com necessidades especiais.

No âmbito nacional, as Diretrizes contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a atuação do professor da Educação Especial orientam o seguinte:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

Para dar sustentação à política de formação do professor, foram criadas estratégias para capacitar os docentes da rede, como apontam os estudos de Carvalho e Sousa (2015, p. 8):

A formação de professores é registrada explicitamente em quatro das vinte e sete estratégias. Três delas são pertinentes à formação continuada e uma à formação inicial. Uma das estratégias para formação continuada envolve diretamente a formação de professores da Educação Especial e duas são dirigidas a professores de forma geral. A de formação inicial indica parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ou com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para a implantação de um curso de Licenciatura plena em Letras/Libras e Pedagogia Bilíngue. Para a formação continuada: 1) é previsto acompanhamento das Salas de Recursos, envolvendo aspectos de infraestrutura, utilização de recursos e a formação continuada; 2) garantia de financiamento de cursos sobre braile, Libras, soroban, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e 3) formação para professores da Educação Básica que têm alunos público-alvo da Educação Especial em suas salas de aula.

Estas estratégias, embora apontem caminhos para a formação docente com vistas ao atendimento dos alunos com deficiência, não foram consistentes para capacitar os professores, conforme análise de Carvalho e Sousa (2015). A partir disso, verificamos que as estratégias apresentadas no Plano Municipal de Educação foram muito genéricas, necessitando que suas diversas ações fossem mais bem detalhadas.

Seguindo nesta direção a Resolução do Conselho Nacional de Educação orienta que os professores devem receber formação adequada para atuarem na educação básica.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (CNE, 2015, p. 2).

Passados os primeiros anos do processo de inclusão dos alunos com deficiência no Município de São Luís, e ainda sob a influência do PSTQLE, que não contemplava uma formação necessária aos professores que faziam a intervenção em sala de aula quanto aos alunos incluídos, houve a necessidade de criar outras alternativas que atendessem às demandas de inclusão, bem como a formação dos professores. Nesse sentido, por meio da Resolução 17/05/CME, a Secretaria Municipal de Educação iniciou a implantação progressiva de regime em ciclos, com o objetivo de continuar desenvolvendo a cultura leitora e de escrita dos alunos, iniciando desde a alfabetização até atingir todos os níveis do processo educacional dos alunos (Melo 2008), porém, precisava de consistência teórico-metodológica para atingir seus fins, principalmente em relação à prática do professor em sala de aula.

Desde o ano de 2005, a superintendência, num movimento paralelo ao da formação continuada, instituída em nível macro pela SEMED, iniciou um processo de estudos teóricos e metodológicos, envolvendo equipe técnica, professoras itinerantes, professoras das salas de recurso e classe especial. Tal decisão foi desencadeada, primeiro, pela exclusão inicial vivenciada por essa equipe, nas propostas de ação formadora, do programa São Luís te quero lendo e escrevendo. Posteriormente, de forma contínua, apesar de menos incidente, outras posturas de caráter preconceituoso foram se constituindo, o que contribuiu para a mobilização da Educação Especial, no sentido da conquista do respeito entre os colegas de profissão. (MELO, 2008, p. 66)

O ano de 2019 iniciou com a volta da seriação nas séries finais do Ensino Fundamental, substituindo o regime de ciclos, que não se mostrou eficiente para atender as demandas da educação em geral e da Educação Especial. Estudos de Silva e Ferreira (2011) apontam que o crescimento da matrícula de alunos incluídos provocou a necessidade da formação do professor para atendimento aos alunos.

A maior demanda de formações no âmbito da SAEE poderá encontrar explicação em pelo menos três fatores não excludentes entre si e possivelmente complementares. O primeiro seria as crescentes exigências das escolas, no que se refere à operacionalização (saber fazer) da inclusão escolar, em muitos casos sob a perspectiva da falta de preparação. Outro fator, intimamente relacionado ao anterior, diz respeito às implicações teóricas e metodológicas da opção da SAEE em matricular, quase que exclusivamente, todos os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede municipal (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 2293)

Em 2011, o crescimento de alunos matriculados no ensino público municipal já se evidenciava, podendo-se perceber a necessidade de aumentar a quantidade de professores qualificados para atender os alunos incluídos. A

Secretaria Municipal de Educação vem investindo em esforços, como Fóruns de Educação, Cursos de Formação Inclusiva, Planos e Metas, dentre outros, para atender a demanda da Educação Especial no Município.

Segundo dados do Relatório Municipal da Prefeitura, no ano de 2018, no Ensino Fundamental, etapa de investigação desta pesquisa, a matrícula de alunos incluídos nas salas comuns é de 1.283, com um total de 120 professores atendendo nesse contexto. A meta do Plano de Educação (2015-2024) prevê o seguinte para a formação dos profissionais da educação:

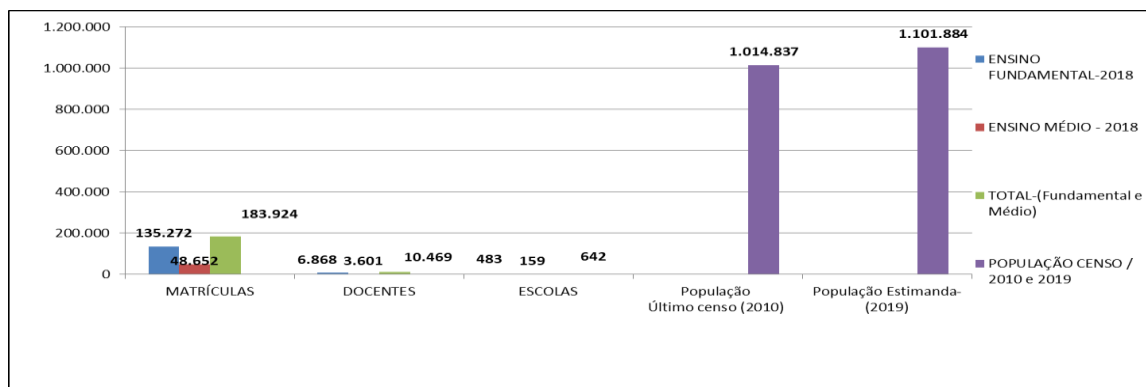
A formação continuada do profissional da educação abrange oportunidades de aprendizagem diversas, sejam elas naturais e evolutivas, esporádicas, ou resultantes de um planejamento com objetivos claros em termos de metas a serem alcançadas e fundamentadas numa concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão. É consensual a afirmativa de que no processo de formação do professor também se deve levar em conta a criação de sistemas de formação continuada e permanente, numa perspectiva alargada da aprendizagem profissional e de natureza holística e dinâmica. (SÃO LUÍS, 2015, p. 51)

Os cursos oferecidos no ano de 2018 pelo município de São Luís para subsidiar a prática docente junto aos alunos incluídos foram os seguintes: Libras Básico, Braille, Autismo, Altas Habilidades, Tecnologia Assistiva, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SÃO LUÍS, 2019). Foram contemplados aqui somente os cursos que estavam voltados para as classes comuns do ensino regular. Vale ressaltar que a prefeitura também investe em cursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo o Portal da Prefeitura, a oferta de cursos na área da Educação Especial é parte da Política de Educação Inclusiva, implementada pela atual gestão, que desenvolve também programas e projetos, com o intuito de ampliar o atendimento a estudantes com deficiência, ou até mesmo com características de altas habilidades, ou superdotação. O objetivo é subsidiar os educadores para garantir a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares, utilizando os recursos de serviços das Tecnologias Assistivas, e ampliar as habilidades de comunicação e autonomia.

Considerando esses investimentos, trouxemos os dados censitários do atual contexto educacional na rede municipal, a fim de que, se tenha uma visão de como está articulado os números da educação, no município de São Luís.

Gráfico 2 - Dados censitários do município de São Luís

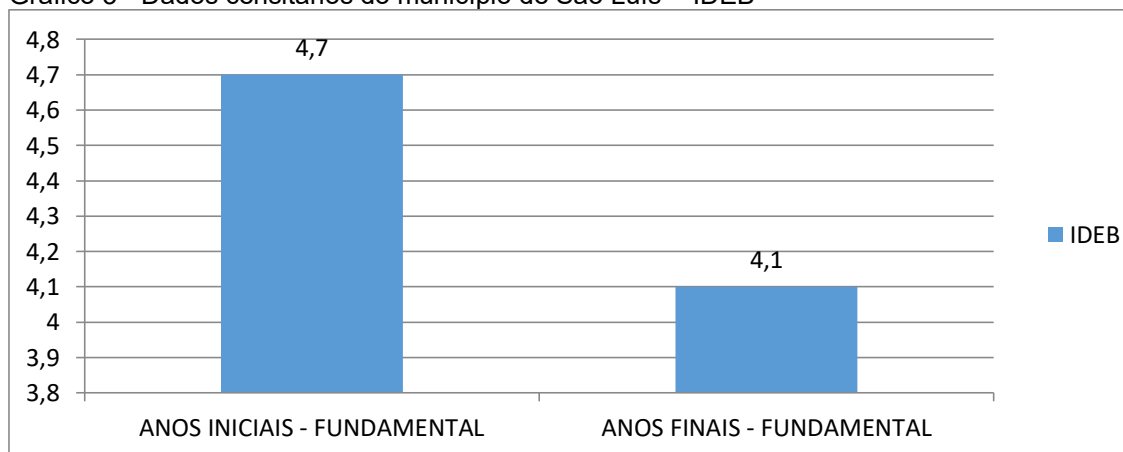


Fonte: IBGE

Este gráfico mostra a população de estudantes matriculados na educação básica, assim como, os números do Ensino Fundamental no ano de 2019, os docentes que trabalham na educação básica e as escolas que atendem esta etapa de ensino. Só para evidenciar melhor os dados do gráfico, são 6.868 professores atendendo no Ensino Fundamental, em 483 escolas do referido ensino. Diante desses números, fica evidente o desafio da escolarização neste período e série, assim como, chama atenção para a grande responsabilidade que o Município tem diante de sua realidade educacional. No próximo gráfico será mostrado os números dos alunos matriculados na educação inclusiva.

Também trouxemos os dados do IDEB no ano de 2018 no município, ressalta-se que os dados de 2019 ainda não estavam concluídos até o fechamento desta pesquisa. É importante a observação do IDEB no município de São Luís neste cenário, pois de certo modo, o índice retrata o nível educacional do município que passa necessariamente pela formação do professor, somados a todos os mecanismos que propicia o ambiente formativo.

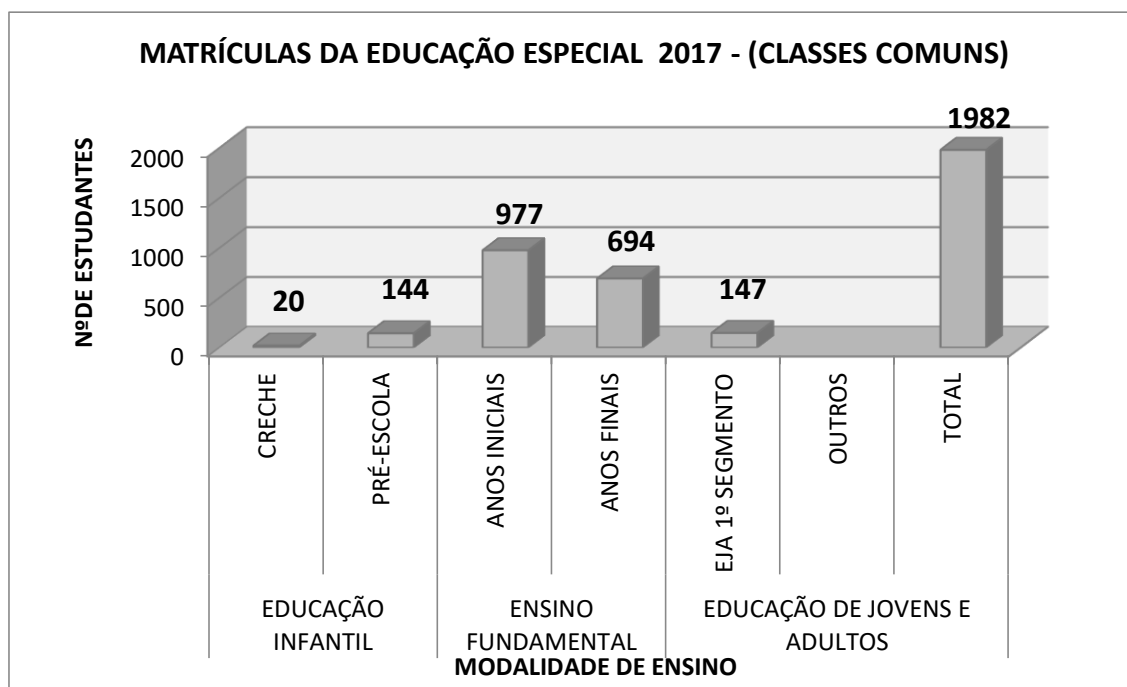
Gráfico 3 - Dados censitários do município de São Luís - IDEB



Fonte: IBGE

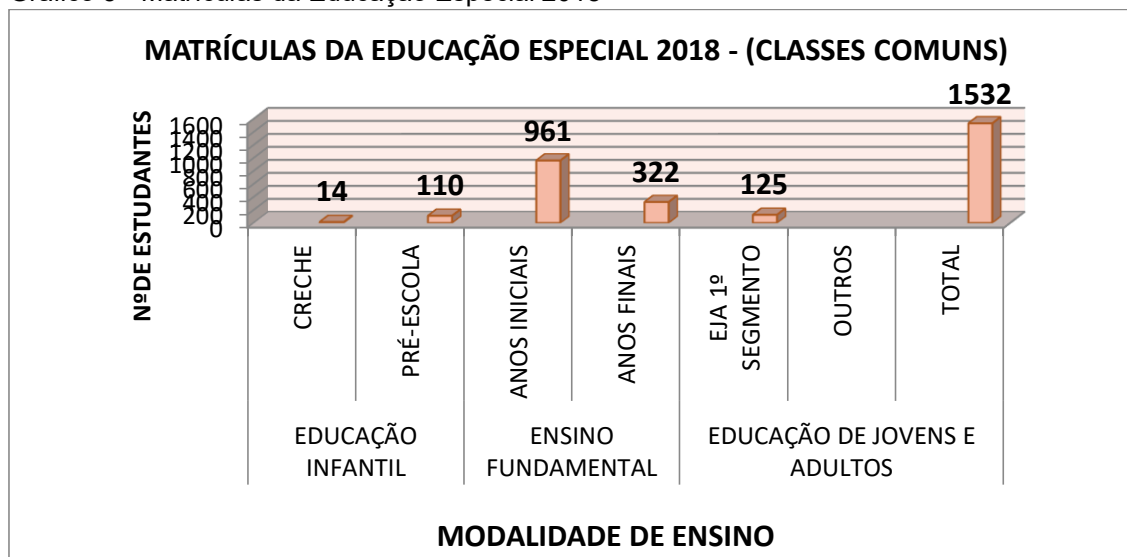
O número de matrículas da educação especial nas classes comuns de 2017 a 2019 será evidenciado para que se tenha, uma visão geral, de como nesses três anos a matrícula dos alunos deficientes incluídos no ensino comum, e ou regular, se comportou no município. É importante perceber a matrícula nas séries finais, foco desta investigação, já que os gráficos evidenciam todos os seguimentos da educação básica atendidos, pela rede municipal.

Gráfico 4 - Matrículas da Educação Especial 2017



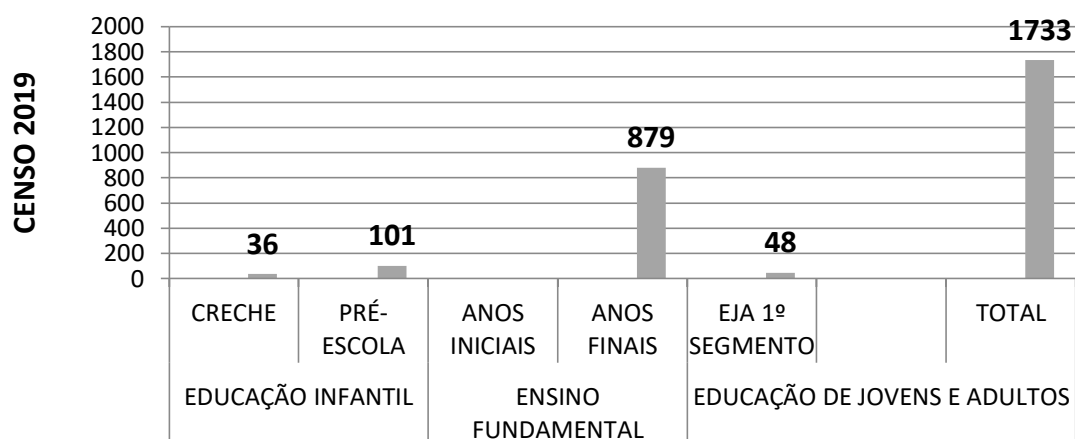
Fonte: Coordenação de informação e Estatística Educacional/SISLAME/2019 (Ensino comum) SAEE/2019 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos).

Gráfico 5 - Matrículas da Educação Especial 2018



Fonte: Coordenação de informação e Estatística Educacional/SISLAME/2019 (Ensino comum) SAEE/2019.

Gráfico 6 - Matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal 2019



ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO - CLASSES COMUNS

Fonte: Coordenação de informação e Estatística Educacional/SISLAME/2019 (Ensino comum) SAAE/2019 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos).

Os dados censitários expostos aqui revelam o cenário populacional da educação no Município de São Luís, bem como, permite perceber como o município está articulado no atendimento aos alunos matriculados, assim como, possibilita visualizar o quantitativo de professores que estão atendendo na educação básica no Município de São Luís.

Como o objeto desta pesquisa é a formação docente para trabalhar em contexto inclusivo, percebe-se a grande necessidade de investimento da formação docente na rede municipal ludovicense diante dos atuais números apresentados, onde alunos deficientes e não deficientes matriculados constituem o desafio da educação e inclusão educacional no município.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a formação do professor traz como resultado vários benefícios aos alunos em sala de aula. "A formação adequada funciona como instrumento de reflexão e transformação da prática dos professores" (SÃO LUÍS, 2019), o que corrobora com o que tem sido explicitado nesta pesquisa sobre a necessidade de investimentos à formação dos profissionais que atuam na Educação Inclusiva.

Dessa forma, a atual proposta de formação docente explicitada pela secretaria municipal de educação é que, ações estão sendo implementadas para que o professor esteja em condição de atender aos alunos e alunos deficientes incluídos nas salas regulares.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO E HORKHEIMER PARA A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

O objetivo deste capítulo é trazer a visão da Teoria Crítica para os processos de Educação Inclusiva, considerando os aspectos da formação docente, escola inclusiva e direitos humanos dos alunos deficientes no contexto da Indústria Cultural.

Na visão de Adorno e Horkheimer⁶, contextualizar a educação é possibilitar uma crítica da sociedade e problematizar os processos educacionais neste contexto, de modo a compreender para que tipo de formação a educação está sendo direcionada. Com base nesta premissa, as reflexões desta seção se deterão a fazer uma abordagem crítica da educação de estudantes com deficiência e dos processos formativos que envolvem a educação desses alunos.

Dessa forma, será problematizada a crítica de Adorno para a formação de professores no contexto da educação inclusiva, buscando compreender o universo que permeia a educação de indivíduos com deficiência, que pretende ser de luta contra os ideais da dominação e da barbárie.

3.1 Educação Inclusiva e sua relação com a formação do professor:

Para entender o pensamento contemporâneo de Theodor Adorno quanto à concepção de educação de forma crítica, que visa resgatar simultaneamente, suas contribuições e seus limites, há uma análise da educação a partir dos conceitos de barbárie e emancipação (ADORNO, 1995). O autor tem como preocupação fundamental a questão da barbárie, definida da seguinte forma:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (ADORNO, 1995d, p. 159-160)

Este retorno é uma possibilidade existente e é justamente por pensar assim que a preocupação de Adorno se centra na questão da barbárie. As

⁶ Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno e Max Horkheimer, teóricos da Escola de Frankfurt, ambos sociólogos e filósofos, que defendiam um pensamento conhecido como Teoria Crítica da Sociedade.

condições histórico-sociais que engendraram o nazismo⁷ ainda existem, motivo pelo qual é preciso impedir o seu ressurgimento, pois, se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir tal retorno. (ADORNO, 1995)

A defesa de uma educação emancipadora, elaborada por esse teórico, ilumina a recorrente discussão: *para que* estamos formando? Além disso, suscita reflexões da crítica social para entender o contexto educacional que está inserido na formação docente. Sendo assim, por que recorrer ao pressuposto da teoria crítica? Segundo Adorno (1995, p. 10), A função da Teoria Crítica⁸ seria justamente “analisar a formação social em que isso se dá, revelando as raízes desse movimento que não são acidentais, descobrindo, dessa forma, as condições para interferir em seu rumo”.

Neste sentido, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino problematiza a crise social que segrega e trata de maneira diferente os que estão fora do padrão exigido pela sociedade de classes. A escola pública está, nesse contexto, imersa aos desafios da inclusão social. Nos dizeres de Adorno (1995, p. 10), “a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna”, ou seja, a educação está na pauta das discussões contemporâneas, questionando como exercer seu papel formador e voltada para uma ideologia que contemple o sujeito incluído em todas as suas dimensões sócio histórico.

Dessa forma, destacamos a formação do professor como elemento indispensável à escola que pretende ser acolhedora dos deficientes, salientando que o professor também se encontra em uma crise social para enfrentar os desafios da sua profissão por estar imerso em uma realidade cultural, que Adorno (1995) chama de Indústria Cultural, refletida na irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas. Neste contexto está o professor, com a responsabilidade de ensinar, influenciado por uma cultura ideológica de massificação dos menos favorecidos, em detrimento dos ideologicamente capazes, ou seja, as pessoas sem deficiência.

⁷ Expressão criticada por Adorno, por ser o Nazismo, o idealismo alemão que reivindicou o poder sobre o mundo e demonstrou que a cultura ocidental é incapaz de humanizar o homem.

⁸ A Teoria Crítica visa criticar e mudar a sociedade como um todo, em contraste com a Teoria Tradicional, que visa somente entender e explicar a sociedade.

Assim, recai sobre o professor a responsabilidade de uma formação que lhe possibilite atender o aluno incluído, visto que as demandas da Educação Inclusiva podem ser auxiliadas por experiências formativas docentes, no contexto da aprendizagem dos alunos, em situação de inclusão escolar. Como observa Costa (2013):

É nesse contexto que as experiências formativas se constituem como possibilidade de emancipação dos/as professores/as, tanto para o livre pensar quanto para decidir pedagogicamente suas práxis docentes/pedagógicas. Para tal, faz-se necessário que professores e professoras sejam partícipes de uma rede colaborativa de formação, tendo por objetivo a elaboração e produção do conhecimento na área da educação. (COSTA, 2013, p. 5)

Então, se o contexto social observado pela Teoria Crítica de Adorno é contraditório aos valores de uma educação para a autogestão, espera-se que o professor seja o motivador desse ideal na vida de seus alunos, visto que possui uma formação crítica da sociedade, à qual pertence.

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 salas. (COSTA, 2013, p. 5)

As orientações nacionais de inclusão contidas na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, dentre outras, e as internacionais, como a Declaração de Salamanca, Jontien, que chancelam a participação dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, têm evidenciado não serem suficientes para incluir de fato e de direito os estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Neste sentido, Carvalho (2012, p. 35) salienta que:

[...] ainda que as reformas educacionais desencadeadas em meados da década de 1990 do século passado, não tenham sido as almejadas pelos setores mais progressistas, sem dúvida, provocaram alterações no panorama educacional. Na área da educação especial, a grande projeção foi para a inclusão, muitas vezes, reduzida à inserção da pessoa com necessidades educacionais nas classes comuns”

Daí por que uma análise crítica das políticas educacionais se faz necessária para compreender os processos em que a inclusão de alunos com deficiência está envolvida.

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos, em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência (Adorno, 1995). Ou seja, embora a inclusão de pessoas com deficiência esteja apoiada pelos meios que as legitimam, o contexto social em que ela se deflagra não oferece as condições necessárias para que ela aconteça, pois, os impotentes socialmente se perpetuam como tal na sociedade de ideologia dominante.

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. (ADORNO, 1995c, p. 115,116)

A educação dos alunos com deficiência, neste contexto, parece ainda não ter atingido a sua maior idade, pois o que lhes é oferecido não lhes permitiu alcançar a sua maior idade educacional, ou seja, falta o esclarecimento defendido por Kant (1783), Esclarecimento (*Aufklärung*), citado por Adorno (1995c, p. 77), que significa:

[...] a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* (Ousa saber!). Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento. Tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento.

Refletir a educação para o esclarecimento das pessoas em contexto de segregação é o que Adorno e Horkheimer (1985) defendem na Dialética do Esclarecimento. Para eles, o esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não mediatizado, perpetuando-o, ao mesmo tempo, na mediação universal, na relação de cada ente, com cada ente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

A relação de dominação do homem pelo mercado é histórica na sociedade de cultura capitalista. Nesse contexto, o esclarecimento se impõe para lutar contra os ideais mercadológicos, que atrelam as pessoas a um jugo desigual e as aprisiona, pois essa é a sua marca, como prevê Adorno e Horkheimer (1995, p. 24). O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem

das pessoas que nele vêm trocar sua mercadoria, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que podem ser compradas no mercado.

A lógica do mercado, que é a dominação e a alienação das pessoas, irá continuar impondo sua barbárie se a luz do esclarecimento, que é necessário ao rompimento dessa lógica, não for oferecida como alternativa de superação ao que está posto pelo mercado. O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados. Com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive a relação de cada indivíduo consigo mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Esse modelo de reprodução alienante se perpetua numa conjuntura educacional que não oferece resistência, ou seja, a educação não emancipada, que faz coro com as atrocidades exaltadas pelo mercado, como advertem Adorno e Horkheimer (1985, p.35):

As inúmeras agências de produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados, como os únicos naturais, decentes, racionais. De agora em diante, ele só se determina como coisa, como elemento estatístico, como sucesso ou fracasso. Seu padrão é a auto conservação, a assemelhação bem ou mal sucedida à objetividade de sua função e aos modelos colocados para ela.

A condição alienante atinge os socialmente excluídos, que estão vinculados a um sistema educacional com mínimas condições de libertação do seu *status* social, por não oferecer recursos que os libertem de tal condição. Aqui, especificamente, os estudantes com deficiência, que assim ficam reféns do sistema que os dominam.

É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41)

Então, cabe destacar que enquanto os estudantes com deficiência forem educados dentro dessa lógica de alienação e dominação, sem que sejam buscadas as alternativas de superação dessa condição, eles continuarão à margem do processo educativo. Por isso, a essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Ou seja, escola e professores precisam estar capacitados para fazer

frente a essa realidade educacional do aluno incluído nas salas regulares. “O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem a escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.4).

A escola é a instituição que reproduz este modelo de barbárie⁹, pois não tem sido capaz de oferecer uma educação que forme seus egressos para a emancipação, como afirma Adorno:

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 1995c. p.116)

A formação cultural, para além da barbarização pretendida pela escola, deverá ser fruto de um processo que desconstrua o que está posto pela indústria cultural de massificação dos menos favorecidos, para uma cultura que agrega e liberta por meio da educação.

Os alunos com deficiência, que estão inseridos no sistema regular de ensino, necessitam de uma educação que os desvinculem da barbárie que os amarra e os prende, para uma formação que os projete a alcançar os bens culturais de direitos almejados pelos cidadãos. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto sociedade de quem é emancipado (ADORNO 1995b, p. 141).

Pensando assim, espera-se que a escola e os professores estejam capacitados a oferecer formação aos alunos com deficiência, com vistas à conquista de sua autonomia, bem como para exercer a função social na sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, Becker, colaborador de Adorno (1995), questiona o seguinte: “Podemos concordar que formamos as pessoas para a sua individualidade e, ao mesmo tempo, para sua função na sociedade?” (ADORNO 1995h, p. 174).

A dialética do esclarecimento aqui defendida coloca a educação como indispensável aos processos reflexivos de emancipação e libertação do homem, que deve ter a sua construção humana para a autonomia pessoal.

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto mais

⁹ Barbárie, na concepção de Theodor Adorno, é o contrário de formação, quer dizer processo de educação ou de civilização.

segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.32)

Logo, é importante que a educação de estudantes com deficiência seja pautada nesse ideal de respeito à sua singularidade, ao seu modo de aprender, e o torne igual no acesso aos bens culturais a que têm direito.

3.2 Indústria Cultural e a formação de professores no contexto da escola inclusiva.

A escola¹⁰ que irá formar o aluno com deficiência para a individualidade e para o exercício de uma função na sociedade estará atrelada aos aspectos culturais de sua história social, portanto, à indústria cultural¹¹, criticada por Horkheimer e Adorno (2002, p. 27). A indústria se interessa pelos homens apenas como pelos próprios clientes e empregados e reduziu, efetivamente, a humanidade no seu conjunto, como cada um dos seus elementos, a esta forma exaustiva.

Neste sentido, é importante esclarecer qual o papel da indústria cultural para a sociedade que é conduzida segundo os seus interesses. Na visão de Adorno e Horkheimer (2002), o papel dessa indústria é oferecer produtos que promovem uma satisfação compensatória e efêmera, que agrada aos indivíduos e se impõe sobre estes, submetendo-os a seu monopólio e tornando-os acríticos, já que essa subserviência é consentida.

Para Adorno e Horkheimer, a Indústria Cultural distingue-se da Cultura de Massa, que é oriunda do povo, das suas regionalizações, costumes e sem a pretensão de ser comercializada, enquanto aquela possui padrões que sempre se repetem, com a finalidade de formar uma estética ou percepção comum voltada ao consumismo.

A Indústria Cultural trabalha a Arte Clássica como se também pudesse ser distinta da popular e do comercial, cuja origem não tem numa primeira intenção

¹⁰ Para Crochík (2011), a educação escolar é um importante meio de transmissão da cultura, pois, com a incorporação da cultura, os indivíduos podem compreender o que ocorre com eles mesmos, seus medos, desejos e anseios, e com a sociedade, no quanto esta pode propiciar uma vida sem esses medos, com a possibilidade de os desejos serem formulados e, na medida do possível, realizados.

¹¹ O termo Indústria Cultural (em alemão *Kulturindustrie*) foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial. Os valores passam a ser regidos por ela e até mesmo a felicidade do indivíduo é influenciada e condicionada por essa cultura.

ser comercializada e nem surgir espontaneamente, mas ser trabalhada tecnicamente, além de possuir uma originalidade incomum; depois, pode ser estandardizada, reproduzida e comercializada segundo os interesses da Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

Esse modelo da Indústria Cultural que nos envolve enquanto sistema social camufla os desígnios da educação oferecida por esse sistema. Segundo Cabral (2018), ao fazer uma crítica da Indústria Cultural, os indivíduos não absorvem uma formação para a autonomia. Assim ele se pronuncia:

Camuflando as forças de classes, a Indústria Cultural apresenta-se como único poder de dominação e difusão de uma cultura de subserviência. Ela torna-se o guia que orienta os indivíduos em um mundo caótico e que por isso desativa, desarticula, qualquer revolta contra seu sistema. Isso quer dizer que a pseudo felicidade ou satisfação promovida pela *Indústria Cultural* acaba por desmobilizar ou impedir qualquer mobilização crítica que, de alguma forma, fora o papel principal da arte (como no Renascimento, por exemplo). Ela transforma os indivíduos em seu objeto e não permite a formação de uma autonomia consciente. (CABRAL.2018. p.7).

Nessa perspectiva, a educação de estudantes com deficiência, atrelada aos ditames de um sistema perverso e cruel que não facilita a mobilidade social, promove a exclusão, mas não permite ser questionado quando lhe é sugerido mudanças, pois a estandardização é a sua marca. Cabral (2018), assim se coloca quanto a isso:

Englobando a sociedade como um todo, com um pequeno número de evasão, é quase impossível romper com tal sistema produtivo. Aqueles que se submetem a esse modelo de indústria nada mais fazem que falar de modo diferente a mesma coisa. Porém, uma certa crítica ainda pode ser vista naqueles que fomentam um tipo de arte que produz efeitos estéticos fora da padronização oferecida pela indústria. Mesmo assim, é uma tentativa que fica à margem do sistema porque não agrada àquelas consciências acostumadas com um modelo estandardizado. (CABRAL, 2018, p. 9)

A cultura exerce forte influência na formação educacional dos cidadãos, ditando suas regras e fazendo acontecer o seu discurso autoritário, como discute Adorno e Horkheimer:

A violência da sociedade industrial opera nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração. Mas cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão, tanto no trabalho quanto no lazer, que tanto se assemelha ao trabalho. (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p.10-11)

O que deve ser discutido aqui é que formação será dada aos alunos com deficiência, num contexto em que prevalece a violência e a barbárie dos menos favorecidos. Como sustentar uma educação para além desse mote, que contemple a singularidade dos alunos incluídos nas salas regulares? “A Indústria Cultural de hoje herdou a função civilizatória da democracia da Frontier e da livre iniciativa, que de resto nunca manifestou uma sensibilidade muito refinada para com as diferenças espirituais” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 43).

A crítica da cultura civilizatória pode ser aqui interpretada como a herança cultural que nos envolve e nos torna, vítimas numa conjuntura perversa de ideologia pré-definida, que dita quem acessará os bens culturais e quem ficará à margem do processo educacional.

Nesta ideologia civilizatória estão os estudantes com deficiência, que são envolvidos por uma herança cultural de poucos recursos e investimentos. A formação daqueles que fogem do padrão estabelecido pela cultura, como observa o pensamento crítico, é a seguinte:

A suspeita dos antigos críticos culturais se confirmou: em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais, já não importam tanto os conteúdos ideológicos específicos, mas o fato de que simplesmente haja algo preenchendo o vácuo da consciência expropriada e desviando a atenção do segredo conhecido por todos. (ADORNO, 2002, p. 56)

É necessária uma reflexão crítica da cultura social quando se trata da educação dos estudantes com deficiência, pois, historicamente, a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino tem sido de luta. Estudos recorrentes sobre o assunto revela que eles ainda não estão devidamente inseridos, em face do estigma cultural, o que implica muito empenho para que eles avancem em sua trajetória escolar. Isso faz parte da planificação irracional dessa sociedade que, bem ou mal, apenas reproduz a vida de seus fiéis. A escala do teor de vida corresponde exatamente ao elo íntimo das castas e dos indivíduos com o sistema. (ADORNO; HORKHEIMER; 2002, p. 29). E ainda: “Na indústria cultural, o indivíduo é ilusório não só pela estandardização das técnicas de produção. Ele só é tolerado à medida que sua identidade sem reservas com o universal permanece fora de contestação” (ADORNO; HORKHEIME 2002).

Isso significa dizer que, por mais que se lute para mudar o que é ditado pela cultura, a indústria cultural se encarrega de standardizar, visto que, esse é o seu papel.

O crítico da ideologia que se ocupa da indústria cultural haverá de inclinar-se para a opinião de que uma vez que os standards da indústria cultural são os mesmos dos velhos passatempos e da arte menor, congelados, ela domina e controla, de fato e totalmente, a consciência e inconsciência daqueles aos quais se dirige e de cujo gosto ela procede, desde a era liberal. (ADORNO, 2002, p. 68)

Essa luta é partilhada por aqueles que fazem a inclusão acontecer nos espaços escolares, como os professores e todo o corpo escolar, que travam uma guerra diária para que os alunos com deficiência sejam atendidos no sistema regular de ensino. Essa luta, muitas vezes, acaba não se sobressaindo porque o conjunto da inclusão educacional passa pela escola e sua estrutura, assim como pelo sistema cultural de cada país, para incluir os alunos público-alvo da Educação Especial, os estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, os processos educacionais que se constituem na conjuntura da indústria cultural continuam a perpetuar o estético, a hierarquia social e a barbárie.

A indústria cultural finalmente absolutiza a imitação. Reduzida a puro estilo, trai o seu segredo: a obediência à hierarquia social. A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e neutralizadas como cultura. Falar de cultura foi sempre contra acultura. O denominador "cultura" já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração. (ADORNO; HORKHEIMER 2002, p. 14)

Para que a continuação dessas ideias da cultura se perpetue na formação cultural dos alunos com deficiência, faz-se necessária uma crítica da cultura, para que esses entraves sejam discutidos e avaliados pelos seus detentores.

O crítico da cultura não está satisfeito com a cultura, mas deve unicamente a ela esse seu mal-estar. Ele fala como se fosse o representante de uma natureza imaculada ou de um estágio histórico superior, mas é necessariamente da mesma essência daquilo que pensa ter a seus pés (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p. 45).

As inquietações do crítico da cultura devem continuar permeando o ideário da sociedade onde a indústria cultural impõe seus limites e forças, para que a barbárie não continue a escravizar os sujeitos impotentes a ela, no caso os estudantes com deficiência, que neste contexto precisam ser educados para sua autonomia, portanto, para além da barbárie que a indústria cultural vitimiza.

A vida no capitalismo tardio é um rito permanente de iniciação. Todos devem mostrar que se identificam sem a mínima resistência com os poderes aos quais estão submetidos. (ADORNO; HORKHEIMER 2002, p. 32)

Por força da dinâmica da sociedade, a cultura torna-se crítica cultural. Contudo, apesar de manter o conceito de cultura, a sociedade vem demolindo as suas manifestações contemporâneas como meras mercadorias e meios de embrutecimento (ADORNO, 2002, p. 54). Dessa forma, mesmo diante da força exercida pela cultura, que provoca esse embrutecimento, é necessário resistir a esse padrão que somente a educação pode proporcionar tal feito.

É de suma importância a união de forças de todos os envolvidos na educação de estudantes com deficiência, como diretores, professores, coordenadores, pessoal de apoio e toda a estrutura que a escola têm para incluir os alunos. Essa luta é instigada por Horkheimer e Adorno, quando discutem que os estudantes, sozinhos, isolados, não são capazes de lutar contra o sistema.

A insistência sobre a boa vontade é o modo pelo qual a sociedade confessa a dor que produz: todos sabem que, no sistema, não podem mais se ajudar sozinhos, e isso a ideologia há de levar em conta. Em vez de se limitar a cobrir a dor com o véu de uma solidariedade improvisada, a indústria cultural põe toda sua honra comercial em encará-la virilmente e em admiti-la mantendo com dificuldade a sua compostura (ADORNO; HORKHEIMER; 2002, p. 30)

Isto posto, é necessário que sejam pensadas práticas educativas direcionadas aos estudantes com deficiência, incluídos nas salas regulares, para além do individualismo que segrega e isola seres humanos, sem articular ações que corroborem para romper com os limites da indústria cultural, pois o contrário disso é a manutenção da pauperização do ser humano, como afirmam os autores:

A crítica cultural encontrasse diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autosuficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso do espírito como um de seus elementos, e que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente. (ADORNO, HORKHEIMER, 2002. p.61)

Então, voltemos à questão inicial, em cuja cultura estamos educando os alunos incluídos nas salas regulares. Como os professores estão sendo preparados para enfrentar as demandas da Indústria Cultural e,

consequentemente, estão ajudando seus alunos, em suas conquistas acadêmicas?

As contribuições da Teoria Crítica possibilitam fazer uma análise mais apurada dos processos que envolvem a formação de professores, para atender alunos com deficiência. Neste sentido, Adorno e Horkheimer (2002) trazem à luz reflexões contraditórias que permeiam o ideário da educação, que precisam ser forjadas para a uma formação crítica que liberte os indivíduos das suas condições de dominação.

Adorno (2002) considera que a educação posta pela sociedade de cultura capitalista serve aos interesses da classe dominante, que barbariza e domina os indivíduos, exemplificando essa condição da barbárie imposta por Hitler aos judeus, na Segunda Guerra Mundial. É necessária uma educação para além desses limites, de modo a promover a emancipação dos indivíduos.

A formação de professores precisa ganhar novos contornos para fazer frente a essa realidade de barbárie, a que os alunos da Educação Inclusiva estão atrelados, seja pelas políticas que não chegam a eles em sua plenitude, ou pelas leis que não se concretizam de fato e de direito na formação acadêmica desses alunos.

Posto as condições em que a Indústria Cultural dita o direcionamento da educação a cultura, Adorno (2002), salienta para onde converge a sociedade com tal orientação, que enquanto conteúdo essencial da autoconsciência de uma sociedade constituída por classes antagônicas, não pode libertar-se dessa aparência, como também não o pode aquela crítica cultural que mede a cultura segundo seu próprio ideal. (ADORNO, 2002. P.53). Dessa forma, os direitos humanos precisam serem considerados para que a cultura educacional inclusiva atinja seus efeitos às pessoas com deficiência.

3.3. Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Indústria Cultural.

Os Direitos Humanos¹² serão discutidos aqui como forma de refletir que, embora se viva em uma sociedade heterônoma, que nega o direito aos seus cidadãos, e que as pessoas com deficiência, historicamente, sempre foram tratadas às margens dos direitos constituídos socialmente, é importante se

¹² “Construção de diferentes documentos e normativas em forma de Diretrizes, os quais orientam as instituições públicas e privadas no processo de implantação da Educação com foco nos direitos” (SILVA, 2018, p. 89).

debruçar sobre essa temática e considerar que a sociedade não pode mais ignorar os direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência.

O Brasil vem avançando nas políticas de direitos à educação, aos cidadãos em geral e às pessoas com deficiência, desde a Constituição Federal de 1988 até as recentes leis criadas para garantir o acesso e permanência de todos no sistema educacional de ensino. O conhecimento dessas leis é importante para a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, começando pela Constituição Federal¹³ de 1988 que, no artigo 205, 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” (BRASIL, 1988, p. 20).

Assim, a Carta Magna do país se pronuncia como a primeira guardiã dos direitos aos cidadãos, ao garantir que nenhuma forma de preconceito seja praticada, ou seja, diante da lei todos merecem tratamento igual. Sendo assim, os alunos com deficiência têm direito a receber tratamento digno na sua escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) assegura que esses direitos constituídos aconteçam na inclusão educacional dos alunos deficientes. O artigo 59 preconiza que:

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, p. 3).

Os estudos de Silva (2018) sobre os direitos humanos na LDB¹⁴/1996, no art. 3º, estão direcionados para a educação, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, como forma de incluir adequadamente os alunos com deficiência, explicitando os princípios que devem

¹³ A Constituição Federal garante o Ensino Fundamental obrigatório. Posteriormente, esse direito foi ampliado para toda a educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹⁴ No Artigo 58.: “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). O Artigo 59 aponta as providências ou apoios, de ordem escolar ou de assistência, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos considerados especiais.

pautar a educação dos estudantes com deficiência, cujo ensino deve ser ministrado da seguinte forma:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; valorização do profissional da educação escolar; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (SILVA, 2018, p. 77)

Esses princípios da Carta Magna do país e da Lei de Ensino Nacional se constituem como base para uma educação pretendida para todos os cidadãos de um país, que sob tal égide têm a garantia de direitos irrevogáveis à sua concretização nos espaços públicos de educação, diga-se, a escola pública.

A garantia desses direitos vem desde a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069/90, que no artigo 55 dispõe sobre os dispositivos legais supracitados, ao determinar que: "Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990, p. 2), referendando o compromisso de todos e, no caso dos pais, da inclusão de seus filhos com deficiência na escola.

Reforçando o direito de os estudantes com deficiência estarem matriculados no ensino regular, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de "integração instrucional" e condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 2008, p.3).

Corroborando com a educação dos estudantes com deficiência no ensino regular, em 2001, O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (BRASIL, 2008, p.3).

No âmbito internacional, esses direitos também foram proclamados em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a

Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), esta última promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, os quais afirmam que:

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2008, p. 3)

Nesta direção, ações têm sido criadas pelo Estado brasileiro para garantir o acesso das pessoas com deficiência, como a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁵, que assim se pronuncia:

O estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade na promoção da igualdade de oportunidade e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (BRASIL/PNEDH, 2006, p.11)

Este plano é uma grande conquista para a educação brasileira, como assim concorda, SILVA (2018, p.81):

O Plano Nacional de educação em Direitos Humanos (BRASIL/CNEDH, 2006) constitui-se em um marco na história da educação do país, ao ser o primeiro instrumento de política pública, nessa área, elaborado com a participação de representações da sociedade civil e política. Ele orienta na formulação de programas e projetos em 5 (cinco) subáreas: Educação Básica; Educação Superior; Educação não formal; Educação para os profissionais de Sistemas de Justiça e Segurança; Educação e Comunicação. (SILVA, 2018, p.81)

A política do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos objetiva orientar governos para a implantação dos direitos humanos nas diferentes instâncias e organizações educativas da sociedade brasileira. Com base na orientação do plano, como direito, fica claro que a sociedade brasileira tem uma política educacional de direitos humanos, que deve ser respeitada em todas as esferas, e que as discriminações com os menos favorecidos esteticamente não devem ser mais toleradas. Como acontece na sociedade de cultura industrial, “elas conduzem a uma aridez e até mesmo a um embrutecimento ao qual precisamos nos opor” (ADORNO, 1995, p. 151).

No tocante aos alunos com deficiência, incluídos nas salas regulares, o Plano Nacional de Direitos Humanos assim se expressa:

¹⁵ “Esse plano contribuiu para elaboração das políticas setoriais. No final dos anos de 1990 e nos anos 2000 o Brasil elaborou três programas de Direitos Humanos – I (1996) II (2002), III (2010)” (SILVA, 2018, p. 78).

O Plano Nacional orienta universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

Pensando nisso, foram criadas as diretrizes nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Avançando nestas discussões sobre os direitos humanos, a UNESCO (2005), organismo internacional, também se pronuncia quanto aos direitos de todos à educação, quando elabora estratégias e programas sustentáveis à educação, no sentido de que os Estados assumam esse compromisso (SILVA, 2018).

Dessa forma, os direitos constituídos, tanto na esfera nacional como internacional, são garantias que precedem todas as sociedades, por isso, não devem ser negligenciados na cultura industrial de desenvolvimento.

A sociedade brasileira tem buscado sanar esse *déficit* na educação de estudantes com deficiência, quando implanta Leis e Planos que visem à inserção desses alunos. Nesse sentido, Costa (2018, p. 36), assim se pronuncia:

No Brasil, as políticas públicas e os movimentos sociais, em prol da inclusão de grupos sob situação histórica de vulnerabilidade, têm contribuído para expor as chagas que sangram devido à violência do preconceito contra esses grupos, dando visibilidade a esta questão.

Os Direitos Humanos aqui tratados são instrumentos que podem ser utilizados para romper com a violência sofrida pelos menos favorecidos, de modo a construir uma sociedade justa, reivindicada por aqueles que sempre tiveram seus direitos negados, as pessoas com deficiência.

Os estudantes com deficiência que estão incluídos nas classes regulares do ensino regular, objeto desta pesquisa, têm na Política Nacional de Educação Inclusiva as orientações de como deve ser realizada a sua inclusão.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão,

reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Consagrando os direitos adquiridos pela pessoa com deficiência, em julho de 2015 foi Instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que, no artigo 27, proclama:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 9)

Para constituir essa sociedade de direitos, quando se pensa na educação de pessoas com deficiência, articulações são necessárias para efetivarem essas conquistas, como a formação de professores, para atender alunos incluídos nas salas regulares. A esse respeito, Costa (2018, p. 41) esclarece:

Cabe questionar quanto à formação de professoras (es) na perspectiva inclusiva: Como é possível pensar uma educação que se volte às diferenças físicas, cognitivas e sensoriais das (os) alunos, se seu enfoque é na homogeneização? Como pensar uma educação inclusiva sem reconhecer as diferenças das (os) alunos como sendo parte de sua subjetividade? E como pensar uma sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais?

O professor inclusivo tem diante de si muitos desafios a vencer, pois, a sociedade que o gerou e formou se constitui de contradições, desrespeito aos direitos constituídos, além de muitas vezes ser orientado a reproduzir modelos de uma conjuntura socialmente determinada e autoritária, como adverte Adorno:

A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma. (ADORNO, 2000, p. 87)

E algumas perguntas se impõem: O que fazer nessas circunstâncias? Que atitudes tomar frente aos alunos com necessidades educacionais especiais, que precisam ser educados para a emancipação? Portanto, para a autonomia, uma reflexão pode ser considerada:

O professor se permitirá na escola conhecer as diferenças das (os) alunos ao compartilhar experiências nas salas de aula e, conseqüentemente, desenvolver a consciência crítica acerca das contradições sociais, presentes nas relações humanas na escola e demais instâncias sociais. (COSTA, 2018, p. 39)

Nesta direção, é válido considerar o que Adorno (2000, p. 87) fala sobre a postura que o professor precisa observar.

Que os futuros professores tenham uma luz quanto ao que eles próprios fazem, em vez de se manterem desprovidos de conceitos em relação a sua atividade. As limitações objetivas que, bem sei, se abatem sobre muitos, não são invariáveis. A autorreflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade.

Neste sentido, o professor inclusivo deverá se capacitar, a fim de que possa enfrentar a diversidade da sua sala de aula, constituída de alunos com limitações específicas, o que demanda conhecimento dessa especificidade, para atendê-lo no espaço escolar e dirimir segregações sofridas por esses alunos. Muitas vezes, por falta de conhecimento do professor sobre como lidar com as limitações dos alunos deficientes, ele não consegue propiciar um ensino que os favoreça no sentido de acessarem o conhecimento pretendido. Ter conhecimentos próprios da educação inclusiva, neste contexto, favorece a inclusão dos alunos com deficiência, como aponta Costa (2018, p. 40):

A educação inclusiva é um avanço na questão da igualdade, justiça social e afirmação do direito à educação, mesmo considerando seus limites de efetivação, em uma sociedade desigual, como também os desafios postos às (aos) professoras para lidar com alunas (os) que apresentam deficiências, afirmando ainda que a identificação das causas que contribuem às atitudes de discriminação das (os) professoras, em relação a esses alunos, é central em seu enfrentamento e superação.

Fazer frente a essa realidade educacional é investir em programas e estratégias para alcançar os alunos em situação de inclusão escolar, os estudantes com deficiência, como sugere Costa (2018, p. 39):

Pensar a educação inclusiva para que se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de educação e de adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação.

As considerações tecidas nesta seção sobre a educação de alunos com deficiência, no contexto da sociedade excludente e autoritária, refletida por Adorno (2002), ganharam um novo olhar para a realidade educacional desse público. Como foi visto, as Leis e Planos sobre os direitos humanos estão postos para desmistificar o que outrora se constituía de barbárie e violência, para a

construção de uma sociedade para a inclusão e valorização dos menos favorecidos historicamente, as pessoas com deficiência.

4 MÉTODO

Desde a elaboração deste projeto de pesquisa, objeto deste estudo, nos posicionamos por uma abordagem crítica da sociedade, por entender que esta teoria pode dar uma grande contribuição ao entendimento dos processos de formação docente, visto que a função da Teoria Crítica “seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento que não são acidentais e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir” (ADORNO, 2000, p. 10).

O estudo da Teoria Crítica tem sido uma importante opção para a análise de muitos estudos que visam compreender a dinâmica social imposta pela agenda capitalista, bem como seus processos influenciadores, que acarretam consequências à estrutura da sociedade. Como nação brasileira, estamos imersos neste contexto, por isso a opção pelos estudos críticos da sociedade.

Refletimos neste aspecto sobre a pertinência da aplicação desse método no contexto brasileiro, visto que a escola de Frankfurt tem seus estudos voltados à sociedade alemã e norte-americana, no entanto, seus princípios de entendimento de uma sociedade capitalista são perfeitamente aplicáveis à realidade brasileira. Gabriel Cohn, estudioso da Teoria Crítica, em entrevista à Musse e Klein, faz a seguinte defesa do uso desta teoria em terras brasileiras:

Na minha perspectiva pessoal, para além daquele conceito já bem conhecido, a principal contribuição de Adorno, naquilo que se aplica a sociedades como a nossa, consiste na valorização do pensamento fino, capaz de surpreender tendências onde estão mais ocultas, às vezes em recantos inesperados da vida social, porém nem por isso menos eficazes. Nessa perspectiva Adorno é exemplar, e já por isso merece atenção. (MUSSE, KLEIN, 2018, p. 293)

Esta construção dialética da opção metodológica permite dialogar entre objeto e sujeito numa relação de construção do objeto de pesquisa. Dito de outro modo, decidir sobre método/metodologias requer pensar a teoria (ou sua ausência) devido à mesma ser parte intrínseca da pesquisa social empírica e está, a seu turno, das relações entre essência e aparência (GIORDANO; CROCHIK, 2015, p. 609)

Outra contribuição importante da Teoria Crítica diz respeito ao lugar da teoria na pesquisa empírica, onde há articulação entre teoria e objeto de estudo, a escolha coerente do método e de seus elementos constituintes: os

procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e a escolha dos participantes são fundamentais para situar a pesquisa no espaço e no tempo.

As pesquisas empíricas são, em geral, circunscritas ao tempo e espaço no qual se desenvolvem; certamente como são mediadas pelo movimento da totalidade social, que deve ser o objeto principal das ciências humanas, devem ser, desde o seu planejamento, compreendidas como expressão daquele movimento naquele local e naquele tempo. (CROCHIK, 2015, p. 09)

Assim, o percurso desta pesquisa debruça-se sobre as reflexões da Teoria Crítica para compreender o contexto da formação de professores no atendimento aos alunos com deficiência que estão incluídos nas salas regulares do ensino fundamental, nas séries finais, no município de São Luís.

4.1. A abordagem

Reconhecida a primazia dialética do objeto, fracassa a hipótese de uma ciência prática não reflexiva do objeto enquanto determinação residual, após a retirada do sujeito (ADORNO, 1995f, p. 192). Neste sentido, a opção da abordagem investigativa vai possibilitar a análise do objeto.

Tal atitude é propícia à busca da essência dos fatos desde a sua aparência e/ou à compreensão da totalidade partindo da menor parte, daquela, inclusive, em que, no mais das vezes, não parece estar contida a essência do objeto que se busca. (GIORDANO; CROCHÍK, 2015, p. 619)

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa de cunho empírico é a que apresenta os melhores requisitos para a compreensão do objeto. Dessa forma, a pesquisa de campo – utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 169) – será a opção de estudo do problema desta pesquisa.

A pesquisa qualitativa compreende diversos tipos de investigação. Neste trabalho, optamos pela pesquisa de campo de cunho exploratório, definida como:

Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 190).

Como primeiro requisito, a pesquisa de campo exige pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é identificar em que nível o problema de pesquisa

se encontra, quais trabalhos foram realizados a respeito e quais as opiniões reinantes sobre o assunto (MARCONI; LAKATOS, 2007). Para fazer o levantamento desses dados, foi realizado o estado da arte. A pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007, p. 122), “permite fazer a revisão da literatura do tema proposto, bem como elucidar os autores que corroboram na fundamentação teórica da pesquisa ensejada”.

A pesquisa de campo de cunho exploratório, de acordo com Marconi e Lakatos (2007), frequentemente consegue descrições qualitativas e quantitativas do objeto de estudo. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, como entrevistas, observação de participantes, análise de conteúdo etc.

A pesquisa de campo também sugere a determinação de técnicas empregadas na coleta de dados, que nesta pesquisa será a entrevista semi-estruturada, com os professores previamente selecionados, para averiguar informações concernentes ao processo de formação do professor. Segundo Richardson (1999, p.23), a entrevista é uma técnica importante, que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Ele esclarece que esse termo é construído a partir de duas palavras, *entre e vista*. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas; e *vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Portanto, o termo entrevista *refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas*.

Nesse sentido, considerando que a discussão sobre formação de professores e educação inclusiva é um tema que instiga constante reflexão de pesquisadores para os fatos neles inscritos, numa atitude de sempre voltar a ele para saber em que ele se modificou ou não, a escolha da pesquisa de campo, como estratégia de pesquisa, torna-se adequada.

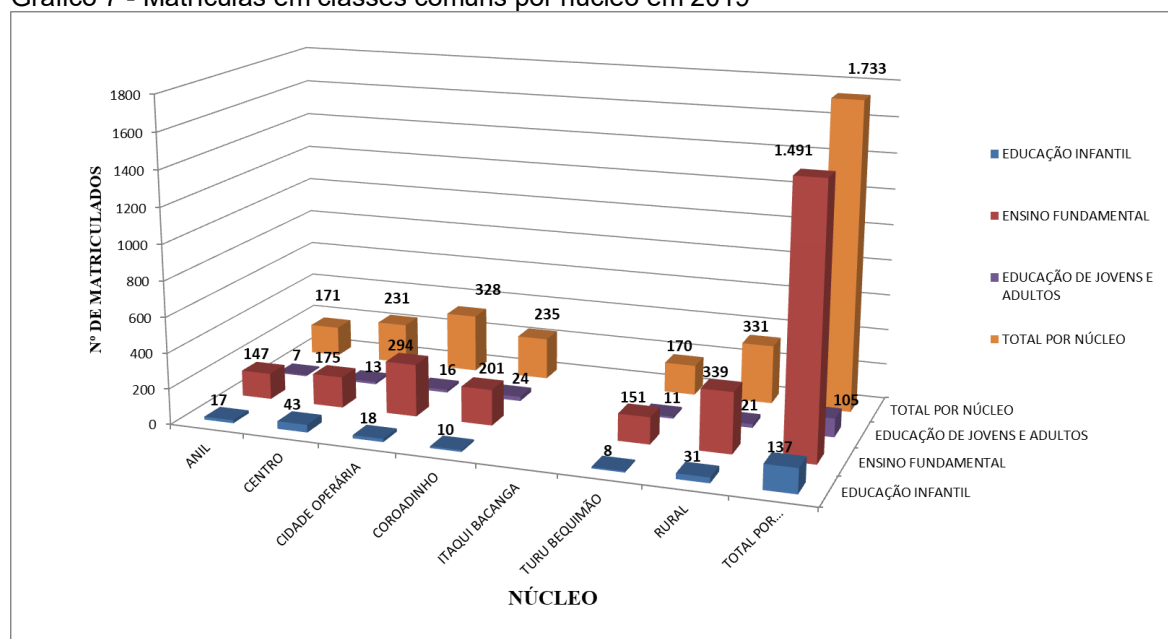
4.2. Sobre o campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de um bairro populoso da cidade de São Luís, denominado Cidade Operária. Quando da sua fundação, em 1980, foi considerado o maior conjunto habitacional da América Latina, pois a partir dele foram se desenvolvendo diversos bairros autônomos de grande densidade, como: Santa Clara, Santa Efigênia, Cidade Olímpica, Geniparana, Jardim América, Vila Janaína e Vila Flamengo (WIKIPEDIA, 2019).

A opção por duas escolas situadas no núcleo da Cidade Operária deveu-se ao fato de as mesmas estarem em um bairro populoso, onde a demanda por matrícula da área urbana é a maior do município de São Luís, como evidencia o gráfico abaixo. Neste sentido, a escolha do bairro e das escolas pesquisadas foi motivada pelo intuito de perceber como a inclusão de alunos deficientes está acontecendo nesse contexto e como os professores estão lidando com a formação que têm recebido para atender esses alunos, que estão em situação de inclusão nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental.

É importante atentar para os números que o núcleo Cidade Operária agrega no quesito da matrícula na Educação Inclusiva no último ano de 2019, ou seja, os alunos com deficiência que estão matriculados nas classes comuns do Ensino Fundamental, onde o quantitativo de 328 alunos é significativo para sugerir pesquisa que enseje em que medida, esses alunos de fato e de direito estão sendo assistidos quanto a aprendizagem que estão recebendo, quando se considera a formação do professor.

Gráfico 7 - Matrículas em classes comuns por núcleo em 2019



Fonte: Coordenação de informação e Estatística Educacional/SISLAME/2019 (Ensino comum) SAAE/2019 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos).

A opção por duas escolas, *a priori*, não foi a intenção desta pesquisa. A primeira opção era realizar a pesquisa em apenas uma escola pelos motivos citados acima, mas ao fazer a pesquisa em campo, verificamos que não houve adesão de todos os professores envolvidos com a educação inclusiva para

fornecer as informações requeridas para este objeto da pesquisa, então o universo ficou muito restrito para analisar. Daí, em comum acordo entre orientadora e orientada, decidimos investir em outra escola da mesma região urbana da primeira, para analisarmos o que nos propúnhamos.

Para nos referirmos às escolas pesquisadas, utilizaremos nomes fictícios para a apresentação dos dados. A primeira será chamada de Canaã e a segunda de Jerusalém.

A escola Canaã tem 888 alunos matriculados no ano de 2019, distribuídos nos três turnos de atendimento: manhã, tarde e noite. As séries oferecidas vão do 1º ao 9º ano no período diurno e, à noite, a modalidade EJA. No que se refere às turmas do 6º a ano 9º ano, que correspondem às séries finais do Ensino Fundamental, escolhidas para a investigação desta pesquisa, são apenas 6 turmas no turno matutino; a matrícula neste turno é de 383 alunos. A escola tem 10 salas do 1º ao 5º ano, atendidas pela manhã e à tarde. A média de alunos matriculados por turma do 6º ao 9º ano está entre 25 a 30 alunos. Os alunos deficientes matriculados nas salas regulares no turno matutino são sete e, entre os sete, há alunos autistas e com Síndrome de Down. A equipe gestora da escola está constituída de duas diretoras, 4 secretárias e 5 coordenadoras. O PPP da escola está em desuso e fomos informados de que está sendo reformulado. A possível consulta do mesmo seria para saber se há alguma orientação quanto à inclusão educacional na escola.

A escola Jerusalém tem 1.600 alunos matriculados no ano de 2019. Os turnos de atendimento são manhãs, tarde e noite, e as séries oferecidas são vão do 1º ao 9º ano no período diurno e, à noite, a modalidade EJA. Existem 21 salas regulares na escola, sendo 16 no polo e 5 no anexo. As turmas têm em média 35 alunos matriculados. Existe uma sala do AEE com uma professora especialista. A equipe gestora da escola consta de 2 gestoras, 1 coordenadora e 1 secretária. As adaptações quanto à acessibilidade estão presentes na entrada principal da escola, onde a calçada é rebaixada para cadeirante, nas portas das salas, que são compatíveis com o acesso de cadeira adaptada, e no banheiro masculino e feminino tem adaptação para cadeirantes com a devida sinalização. O PPP da escola está defasado, no sentido de que há muito não foi atualizada sua política pedagógica. Em relação à educação inclusiva, é apontado

que, no ano de 2008, foi realizado um curso de educação especial, denominado “Saberes e práticas da educação inclusiva”.

Os professores escolhidos para as entrevistas são do turno vespertino do polo da escola, por estarem nas séries finais do Ensino Fundamental. Entre os 528 alunos matriculados, existem 10 com deficiência, sendo que em suas matrículas somente cinco estão identificados com relação às suas deficiências, e os outros cinco são apenas caracterizados como ‘aluno deficiente’, sem especificar qual a deficiência. Em conversa reservada com a equipe gestora da escola foi esclarecido que os alunos em situação de inclusão escolar são: cadeirantes, autistas e com Transtorno Global do Desenvolvimento.

4.3. Coleta de dados

4.3.1. O percurso da pesquisa.

No início do desenvolvimento deste trabalho, ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa, a pretensão era investigar apenas uma escola, como já foi explicitado acima, no entanto, como surgiu a necessidade de investigar uma segunda escola, foram elaborados os instrumentos de pesquisa e a entrevista foi semiestruturada para levantar dados em relação aos objetivos da pesquisa. Além disso, elaboramos o questionário para identificação dos participantes da pesquisa.

Foram definidos como participantes da pesquisa professores de Matemática e Português que atendem alunos incluídos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental, pelo fato de esses professores passarem mais tempo com os alunos em sala de aula e em função da carga horária dessas disciplinas serem maiores que as demais do componente curricular destas séries. Além disso, também foram definidos diretores para colher informações quanto à organização da educação inclusiva na escola, definidos como participantes em relação ao contexto das escolas pesquisadas.

Em relação ao posicionamento da educação inclusiva no município de São Luís, decidimos entrevistar a representante da Superintendência da Educação Especial para conhecer qual a orientação dada pela SEMED para a inclusão de alunos, público alvo da educação especial, os deficientes, quando a formação do professor é requerida nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental. Com essa delimitação dos participantes, o objeto desta

pesquisa será melhor analisado para fins de inclusão educacional no município de São Luís.

4.3.2. Participantes da pesquisa

Com a finalidade de identificar os participantes da pesquisa, vale mencionar que foram professores que atendem alunos incluídos nas séries finais do Ensino Fundamental, somando um total de 15 professores, sendo cinco da escola Canaã, do turno matutino, e 10 da escola Jerusalém, do turno vespertino. Duas gestoras forneceram informações sobre a educação inclusiva na escola (as gestoras principais das escolas pesquisadas) e a superintendente da educação especial, representante da SEMED.

A identificação desses participantes se deu através de questionário, destinado apenas com este propósito, onde cada um dos participantes foi abordado pela pesquisadora quanto à disposição em contribuir com a pesquisa. Após explicarmos os objetivos da pesquisa e a autorização da SEMED para a sua realização nas escolas, os participantes que decidiram participar, assim o fizeram de forma livre e esclarecida.

Após a aquiescência dos docentes, diretoras e superintendência da educação especial, as entrevistas foram previamente agendadas e a realização aconteceu nos meses de setembro e outubro 2019. No momento da entrevista, os professores leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 1). Todos os professores pesquisados autorizaram a gravação das entrevistas, que foram posteriormente transcritas. O perfil dos entrevistados será apresentado no próximo capítulo.

4.3.3. Instrumentos de coleta de dados.

Tendo como referencial desta pesquisa os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, os instrumentos de coleta de dados tornam-se um desafio, não sendo tarefa fácil a escolha dos mesmos, ou seja, ainda que a ênfase não seja nos instrumentos, considerá-los é de suma importância. A adesão de vistas curtas aos procedimentos técnico-científicos e a recusa cega da aplicação desses procedimentos trazem consequências perniciosas para todas as ciências sociais e para cada uma em particular (SASS, 2001, p. 153).

Assim, não tendo a intenção de desconsiderar os instrumentos, mas pensá-los como elementos capazes de possibilitar o desvelamento de aspectos do objeto, optamos pela entrevista semiestruturada e pela análise documental,

por entendermos que têm suporte metodológico para revelar os dados necessários ao atendimento dos objetivos deste estudo.

4.3.3.1. Análise documental.

O objetivo desta análise foi identificar os documentos municipais que estavam atrelados à formação de professores, no caso a Política de Formação Docente do Município (o Educar+), bem como as orientações documentais da superintendência da Educação Especial voltada para a formação docente no atendimento de alunos incluídos nas salas regulares.

A pesquisa documental é aquela em que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 157).

Nesta etapa da pesquisa, é possível entender em que medida a política de formação docente do município está possibilitando aos professores das salas regulares o atendimento aos alunos deficientes que estão em situação de inclusão escolar.

4.3.3.2. Entrevista semiestruturada.

Para colher informações sobre a formação dos professores que atendem aos alunos deficientes incluídos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental, entrevistar os diretores para saber qual o direcionamento da escola sobre a educação inclusiva e a superintendência da educação especial para saber, qual a orientação da SEMED sobre a inclusão na sala regular, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados.

A escolha da entrevista semiestruturada justifica-se pelo fato de este instrumento possibilitar que os sujeitos declarem informações que contribuem para indicar aspectos significativos do objeto. Dias (2018) cita em seu trabalho sobre a Teoria Crítica e Formação Docente, a importância da entrevista para construção do objeto.

A entrevista é atualmente a técnica de pesquisa favorita. Geralmente é concebida como uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado que busca um objetivo específico. Seu objetivo é obter a maior quantidade possível de dados comparáveis sobre o assunto estudado (DIAS, 2018, p. 121).

O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2) foi composto por 10 questões, planejadas para atender aos objetivos da pesquisa, e organizado

nos seguintes eixos temáticos: Política de formação docente; Formação para atendimento na sala regular; e Influência da formação docente para a educação do aluno incluído. Ressalta-se que a escolha destes eixos temáticos não teve a intenção de fragmentar o objeto, mas sim de aproximar ao máximo seu entendimento, para que os desdobramentos dos dados coletados se evidenciem no contexto social em que estão inseridos, como advoga Adorno e Horkheimer (1985, p. 34):

Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espaço-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas, ao contrário, pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano – toda pretensão do conhecimento é abandonada.

4.4. Análise dos dados.

A análise de dados seguiu a linha da análise de conteúdo, que também é uma técnica utilizada pela pesquisa de campo de cunho, exploratória para interpretar os dados. Segundo Castro (2011), é um:

Conjunto de técnicas de análise [que] visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos, indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos à produção/recepção de mensagens. Trata-se, em última instância, de um esforço de interpretação que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. (CASTRO et al. 2011, p. 816)

A análise de dados foi organizada em duas partes: na primeira parte, foram analisados os documentos do município sobre formação docente e a segunda parte consistiu na análise das entrevistas.

O conteúdo das entrevistas possibilitou o aprofundamento da investigação, desvelando aspectos importantes do objeto. Dessa forma, após a transcrição das entrevistas, as questões foram lidas de acordo com a sequência estabelecida no roteiro. Continuando a análise, num segundo momento, a leitura foi feita observando o que foi mais significativo nas falas dos professores como dificuldades no atendimento ao aluno incluído, considerando a formação que ele tem recebido.

Como a escolha do procedimento de análise passa pelo conteúdo, foi observado como este conteúdo se relacionou com o objeto da pesquisa, tarefa que o investigador deve realizar para perceber como o que foi dito se relaciona com os aspectos do objeto da investigação. Como sugere Adorno e Horkheimer (1985), é necessário "ingressar no conteúdo imanente da coisa" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 5).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, divulgaremos o perfil dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, apresentaremos a opinião da direção das escolas pesquisadas sobre a Educação Inclusiva e a formação de professores; o posicionamento do município sobre a inclusão e formação de professores para atendimento na sala regular, através da Superintendência da Educação Especial; e análise dos documentos sobre a Política de Formação Docente do município e, por último, a análise das entrevistas. Os dados empíricos serão discutidos com base no referencial da Teoria Crítica da Sociedade.

5.1. Perfil dos sujeitos entrevistados.

A identificação será tomada no sentido geral para as duas escolas pesquisadas – no caso professores e gestores –, por entendermos que se trata de participantes da mesma rede de ensino e, de forma particular, para a superintendente da Educação Especial, representante da SEMED.

Primeiro, identificaremos os professores, por representarem o maior quantitativo de participantes, depois as duas gestoras e, por último, a superintendente da Educação Especial. Em relação à faixa etária, 8 professores estão entre os 51 e 60 anos, 4 professores entre os 41 e 50 anos, 1 professor entre 31 e 40 anos, e 2 professores entre 20 e 30 anos, totalizando 15 professores.

Quanto ao gênero, 7 professores são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino. A média de tempo de serviço dos professores no magistério é de 22,8 anos, sendo que o menor tempo é de 8 anos e o maior é de 38 anos. Os turnos de predominância de trabalho dos professores é o diurno e as séries em que eles mais atuam é o Ensino Fundamental, nas séries finais, sendo que apenas 7 do quantitativo de 15 professores lecionam no Ensino Médio. Quanto à formação, todos os professores são licenciados na disciplina que lecionam e todos têm algum curso de Especialização em suas formações.

A direção da escola Canaã é realizada por uma pessoa do sexo feminino, que está na faixa etária entre 41 e 50 anos. Seu tempo de serviço no magistério é de 24 anos e trabalha nos três turnos, manhã, tarde e noite. Quanto à formação, é pós-graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. É recém-empossada como diretora escolar, tendo em vista o processo eleitoral da

SEMED para eleição de diretores do ano de 2019, onde foi eleita de forma democrática, estando apenas com dois meses e meio na função quando da realização desta entrevista.

A direção da escola Jerusalém também é realizada por uma pessoa do sexo feminino, que está na faixa etária entre os 31 e 40 anos. Seu tempo de serviço no magistério é de 7 anos e trabalha durante os três turnos na escola, mas faz revezamento com a gestora adjunta nos turnos de funcionamento da escola. Sua formação é em Gestão Educacional e está há quatro anos na escola.

A Superintendência da Educação Especial do Município de São Luís é realizada por uma pessoa do sexo feminino, na faixa etária entre 50 e 60 anos, com 39 anos de trabalho na Educação Pública Municipal. Ela está no seu segundo mandato na SAE como Superintendente da Educação Especial e é doutora em Educação, com estudos voltados para a Gestão da Educação Inclusiva.

5.2. Opinião das diretoras sobre a Educação Inclusiva e Formação de Professores.

As entrevistas realizadas com a direção das escolas pesquisadas tiveram a intenção de verificar o pensamento da escola em relação à Educação Inclusiva e a Formação de Professores, bem como, de caracterizar a escola quanto às ações inclusivas praticadas.

Para conhecimento das respostas dadas pelas gestoras, optamos por colocá-las no quadro, que segue a numeração um para melhor visualização. A base das perguntas feitas as gestoras são as que se encontram em negrito no início de cada fala e as respostas são as que estão digitadas desnegritadas.

Quadro 1 – Gestão das Escolas

Gestão da Escola Canaã	Gestão da Escola Jerusalém
Educação Inclusiva A educação inclusiva é uma forma de alcançar todas as pessoas com deficiência, para elas poderem se integrar com a comunidade escolar, conviver com o outro e ter uma boa interação com os demais.	Educação Inclusiva A educação inclusiva é essencial na formação e construção do caráter do indivíduo ainda na infância.
Trabalho da escola com a inclusão educacional Sim, ela trabalha da melhor forma, pois as salas de aula possuem várias crianças com deficiência e os professores são orientados a	Trabalho da escola com a inclusão educacional Nós trabalhamos os dois turnos, tanto o matutino como o vespertino, os alunos do matutino vêm para a sala do AEE, no

trabalharem com atividades diversificadas, para que haja a interação de todos e para que possam desenvolver na criança deficiente a sua aprendizagem, que é o foco maior.	vespertino, e o aluno do vespertino vem no matutino. Existem professoras especialistas em ambos os turnos.
Organização da escola para receber os alunos deficientes Na questão acessibilidade, ainda falta muito, pois ainda não possui rampas e bastões nas paredes para os deficientes físicos. Na questão de material, existem materiais próprios e sempre há formação dos professores com apoio da SEMED, mas, embora haja o apoio da SEMED, ainda existem professores resistentes, que não usam o material necessário. É uma questão a ser trabalhada para que não aconteça mais.	Organização da escola para receber os alunos deficientes Temos rampa na entrada da escola para acessibilidade dos alunos deficientes físicos. Os banheiros são adaptados para cadeirantes.
Alunos deficientes na escola Na sala regular, são os autistas e síndrome de down.	Alunos deficientes na escola Autista, deficiência intelectual e deficiência física.
Orientação da SEMED para inclusão na escola Sim, a partir da matrícula, onde todas as crianças devem ser matriculadas, independentemente do tipo de deficiência. A sala de recursos, onde a criança deve participar no contra turno, também é uma das orientações, além das formações de professores realizadas pela secretaria, pois é o que vai orientar os professores no trabalho com essas crianças.	Orientação da SEMED para inclusão na escola Recebemos os alunos com laudo médico, especificando qual a deficiência, depois são encaminhados para matrícula na sala regular e no AEE.
Formação para o professor na escola Dentro da escola ainda não percebi, apesar de que estou pouco tempo na gestão. É algo necessário para a escola, para o desenvolvimento da própria escola, e assim, estamos pensando no futuro ao trazermos essa formação para dentro da escola, até para estarmos identificando o trabalho do professor, é um trabalho futuro que nós precisamos fazer aqui.	Formação para o professor na escola Não existe uma formação para professores, o que existe é uma técnica de acompanhamento da SEMED que vem dar orientação para os professores quando precisa. Quando tem muita demanda, ela sempre está na escola.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019.

Em relação à opinião da gestão sobre a educação inclusiva quando considera o aluno deficiente incluído, há o consenso na fala das gestoras da importância da inclusão escolar, o que se constitui passo relevante para se criar espaços inclusos no ambiente escolar, uma vez, que a gestão consciente do papel da escola na formação de todos os alunos buscará adequar-se para

atender a todos. Quanto a isso, Costa (2007) afirma que, para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais “[...] a escola demanda estar equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos para as diversas necessidades especiais dos alunos e professores formados para lidar com as diferenças desses alunos”. (Costa 2007. P.16).

Em relação ao Trabalho da escola com a inclusão educacional as gestoras se limitaram a expressar o que a escola atualmente tem feito para acolher os alunos deficientes que são os serviços do AEE e as poucas adaptações que as duas escolas têm feito para realizar a inclusão educacional. É válido destacar que as políticas de inclusão educacional, tanto nacional como municipal defendem que as escolas precisam se adequar para educar alunos com deficiência. Como adverte Costa (2012)

É necessário destacar que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia, para isso, há necessidade de se pensar a inclusão para que essa se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que em nossos estudos têm a escola pública como lócus. (COSTA, 2012. P.92)

Contribuindo com este pensamento, Adorno, reitera a importância de a escola cumprir com sua função social, para que a sociedade não fique à margem da educação a que ela tem direito. “Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”. (ADORNO. 1995c P.116).

Quanto a Organização da escola para receber os alunos deficientes, as gestoras convivem com realidades diferentes para inclusão dos alunos deficientes, por exemplo, enquanto a escola Jerusalém tem algumas adaptações na acessibilidade, a escola Canaã não tem nenhuma. Enquanto a escola Canaã declara possuir material para uso com os alunos incluídos, a escola Jerusalém não faz referência a isso. Observa-se, que as escolas sendo da mesma rede, não estão igualmente preparadas para fazer frente a inclusão dos alunos deficientes matriculados, como discute Adorno, da importância de adaptação

para que a educação não se conforme com a mesmice e deixe de produzir os efeitos da emancipação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação. (Adorno. 2000. P.65).

Em relação à matrícula de alunos deficientes na escola, em ambas as escolas o público alvo da educação especial, matriculados ainda é bem tímido, praticamente existe em cada escola duas especificidades de alunos deficientes que estão presentes nas salas regulares, conforme quadro acima. É válido destacar que o município agrega por escola a matrícula de alunos deficientes, sendo surdos em determinadas escolas, alunos com altas habilidades superdotação o NAAS faz o atendimento desse público, dessa forma, não são encontrados todos os alunos público alvo da educação especial incluídos nas salas regulares numa mesma escola.

Quanto a Orientação da SEMED para inclusão de alunos deficientes na escola, as gestoras informaram que seguem a orientação da secretaria de educação, que por sua vez, segue as diretrizes da Política Nacional de educação inclusiva. O município se orienta também pelo Documento Orientador dos serviços e programas da educação especial, que se baseia no seguinte:

Os serviços e programas da Educação Especial se constituem num suporte de cunho essencialmente pedagógico, oferecendo igualdade de oportunidade aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais para que estes se beneficiem de forma satisfatória do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no contexto da sala de aula comum a todos os estudantes, atentando para os princípios éticos e políticos que apontam para o respeito à diversidade. (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2019.P.111).

Com respeito a formação do professor no contexto das escolas pesquisadas não há formação de professores no espaço escolar conforme informações das gestoras. Dessa forma, para os professores das séries finais do ensino fundamental tem sido um grande entrave a participação nas formações, em virtude de a política municipal de formação de professor ser oferecida no contra turno, dificultando a participação dos professores que trabalham também no contra turno.

O livro *The Great Teachers* (Professores excelentes), de Bruns, Javier (2014), defende que a participação dos diretores da escola na escolha e promoção da formação dos professores contribui para espaços mais inclusivos, assim como, melhora os resultados na educação dos alunos.

Gestão de professores. A preparação dos professores para que eles desenvolvam todo o seu potencial e contribuam para o crescimento profissional dos seus colegas é uma responsabilidade direta dos dirigentes das escolas. Pesquisas globais mostram que os diretores das escolas têm grande impacto na qualidade dos professores, tanto na triagem e seleção de professores talentosos para suas escolas, como ao proporcionar um clima de coleguismo, feedback positivo e colaboração que torne esses professores ainda melhores (BRUNS, JAVIER. 2014. P. 39).

Dessa forma, uma escola articulada com visão estratégica para oferecer uma boa educação aos seus alunos, precisará ter na gestão escolar o direcionamento para tal, bem como, oportunizar aos seus professores no espaço da escola, formação que faça frente a educação dos alunos incluídos nas salas regulares, onde tal atitude pode proporcionar uma melhor atuação do professor, e dessa forma, promover educação de alunos emancipados. Como defende Adorno, de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. (ADORNO, 2000. P.65).

5.3. Posicionamento do município sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores

Esta parte da pesquisa teve como objetivo dar voz ao município sobre a inclusão educacional na rede municipal, para que se tenha uma visão ampliada nesta pesquisa da educação inclusiva e formação do professor, considerando, dessa forma, a fala de professores através das entrevistas, dos diretores das escolas pesquisadas e da SEMED. Será usado o quadro para mostrar a visão da educação especial no município.

As respostas dadas foram colhidas mediante entrevista semiestruturada com a superintendente da área da Educação Especial do município e versam sobre política municipal de inclusão educacional, alunos deficientes incluídos nas salas regulares, formação de professores, visão dos professores sobre a formação recebida, como a formação tem chegado nas escolas. Do lado esquerdo está a base das perguntas e do direito a resposta às perguntas

direcionadas a representante da educação especial do município. Conforme segue o quadro de número dois.

Quadro 2 - **Superintendência da Educação Especial**

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Base da Política Municipal	Baseada na Política Nacional de Educação Inclusiva.
Aluno Deficiente no Ensino Regular	O primeiro passo é receber a criança, logo, nós garantimos a matrícula dela na escola, de preferência que essa matrícula seja próxima da residência da criança. Feita a matrícula, o serviço de itinerância faz a anamnêsia da criança, que a encaminhará ao pedagogo.
Preparo do professor para atender alunos deficientes	O professor precisa estar preparado para ensinar na diversidade. A política EDUCAR+ Juntos no Direito de Aprender, orienta que a escola é quem deve demandar o que precisa e, então, junto com a Lemom, que é uma assessoria que vem prestando serviço na área de formação de professores, a equipe irá até lá e oferecerá a formação necessária. Tem os cursos na área da educação especial que são oferecidos semestralmente e três que são o ano inteiro, no caso, o curso Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem 200 horas, então o professor não pode dizer que não está preparado para receber os alunos deficientes.
Formação específica aos professores da sala regular que atende alunos deficientes nas séries finais do Ensino Fundamental	Vou logo adiantando, aqui a nossa inclusão acontece muito bem nas séries iniciais, mas nas séries finais há uma queda porque os nossos professores das séries finais são resistentes, eles não planejam de forma individual, eles alegam que a turma é cheia, que o tempo não dá. Eles têm um único planejamento para todos, esse é o grande problema das séries finais e essa é uma preocupação que a equipe tem. Precisamos encontrar uma estratégia de como trabalhar mais próximo desses professores.
Visão sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência nas salas comuns	A educação especial avançou bastante no município de São Luís. Trabalhamos, atualmente, com dez projetos na área da educação especial, no qual implantamos um Núcleo de Enriquecimento de Estudantes com Altas Habilidades, o NAAS, que nos levou a atravessar fronteiras até os Estados Unidos, dada a sua importância. Há trabalhos na área das Artes, da Linguística. Conseguimos implantar a escola bilíngue, apesar de ainda não termos o prédio, mas estamos funcionando na escola

	“Luís Viana” com oito salas. Tem o projeto para trabalhar os alunos com Transtornos Funcionais Específicos, que trabalha os alunos com TDH, dislexia, discalculia. Temos também formação para o mercado de trabalho em parceria com SENADE, SENAC, para incluir os deficientes no mercado de trabalho, pois são público-alvo da educação especial.
Documentos que norteiam a política municipal de formação dos professores	Nós trabalhamos de acordo com a Política Nacional de 2008, com o PME e as notas técnicas. É tudo baseado nesses documentos, o EDUCAR + Juntos no Direito de Aprender e, atualmente, já concluímos um documento orientador da Política de Educação Especial do Município, que está em fase de publicação.
A Política de formação continuada do município está chegando na escola para capacitar o professor a atender o aluno deficiente que está na sala regular	Sim, o sistema está organizado através da política EDUCAR + Juntos no Direito de Aprender e tem um eixo que é só para formação. As formações estão acontecendo aos sábados e até mesmo o planejamento. Em relação ao professor da sala regular, a gestora solicita e os técnicos vão fazer a formação, por exemplo: se a escola estiver precisando de formação na área do autismo, faz a solicitação para a educação especial e é enviado um formador para fazer a formação na área solicitada. Além disso, tem os módulos de prática pedagógica na escola para o professor está orientado sobre como atender, sobre a elaboração de recurso e também temos um momento para flexibilidade curricular.
Visão dos professores sobre a formação da SAEE	Alguns professores não dão o devido interesse e ficam sem a formação.
A semana pedagógica seria um veículo para acontecer a formação ao professor? Isso está acontecendo?	Toda Semana Pedagógica a equipe técnica é distribuída para contribuir com o professor que está lá.
Chegam a todas as escolas as formações?	Não chega a todas porque a equipe é pequena e porque tem umas escolas que já mandam o tema. Tem escola que reserva o dia para a educação especial.

Fonte: Dados da Pesquisadora, 2019.

Segundo a superintendente da área de Educação Especial, a política municipal de inclusão segue o direcionamento da política nacional de educação inclusiva, e dos documentos municipais, como o Documento Orientador do

Programa de Educação Inclusiva do Município, o (Educar +), e outros que o município baseia sua política de educação inclusiva.

Considerar os documentos orientadores das políticas de inclusão educacional são atos que fortalecem a democracia, Costa (2012). Para Adorno, é necessário um constante repensar a educação para que se possa perceber em que medida a democracia pode ser benéfica ou não. “Eis um exemplo de como nossa educação constitui necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens”. (ADORNO, 2000 P.65).

Para os alunos deficientes incluídos nas salas regulares o município, a priori, procura garantir a matrícula do aluno, que é uma das recomendações previstas na lei de inclusão nacional, faz os procedimentos da inclusão, como anamnésia e outros conforme informou a superintendente da área da educação especial.

Quanto se considera os aspectos da aprendizagem do aluno deficiente na sala regular não há um esclarecimento de como isso está acontecendo, ficando a interrogação de como o município está articulado para oferecer aprendizagem aos alunos que estão incluídos nas salas regulares, muito embora, a superintendência da área da educação especial tenha apresentado vários projetos que corroboram para a inclusão educacional dos alunos públicos alvo da educação especial.

Neste sentido, argumenta-se como a inclusão está acontecendo nas salas regulares onde os alunos estão presentes.

Algumas questões atuais desafiam a nossa inventividade: como está sendo assegurado o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a Educação Especial? Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como está se materializando essa questão no campo e na interface com outras diversidades? Quais são as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação para a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem desses alunos? (JESUS; EFFGEN. 2012, p.19)

Para Martins (2012), a inclusão dos alunos deficientes nas salas regulares deve ser estimulada desde a infância, de modo a, que possam usufruir o máximo de suas potencialidades educacionais.

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças. (MARTINS 2012. P. 28).

Adorno, Defende a necessidade de a escola estar preparada para atender o mais precocemente a todos os alunos, para que se crie oportunidade de igualdade e permanência de todos no sistema escolar. Sabemos hoje que até mesmo o objetivo da igualdade das oportunidades educacionais só pode ser realizado enquanto eliminamos a barreira da língua numa idade anterior ao início da escolarização obrigatória. (ADORNO 1995b. P.144)

No que se refere a formação de professores que trabalham nas salas regulares do ensino fundamentais series finais, a superintendência deixou claro que promove as formações, mas elas são pouco frequentadas pelos professores e que nesta série a inclusão sofre com a resistência dos professores que se negam a fazerem planejamentos e adaptações necessárias ao atendimento dos alunos incluídos nas salas regulares. Será exposto nas próximas seções o posicionamento dos professores da não participação nas formações oferecidas pelo município.

Para os professores atuarem de forma eficaz no contexto da sala de aula é preciso segundo Bruns; Javier. (2014), que o sistema escolar esteja articulado observando o seguinte:

É tarefa do sistema escolar torná-los o mais eficaz possível. Para isso, é necessário avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual da sua capacidade e criar uma comunidade profissional de professores, tanto nas escolas como em todo o sistema escolar. Quatro tarefas essenciais são: • Indução: apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério • Avaliação: sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor • Desenvolvimento profissional: treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho • Gestão: adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional. (BRUNS, JAVIER. 2014. P.34).

Quanto a visão dos professores sobre a formação recebida do município a superintendência manifesta que àqueles professores que não a valorizam acabam ficando sem a formação. Como não foi apresentado pela superintendência que estratégia usa para capacitar os professores que não recebem a formação, depreende-se que as salas atendidas por esses professores, o atendimento aos alunos deficientes pode ficar comprometido. Adorno, contribui com a discussão, destacando o valor do professor que pode exercer sua função.

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta, impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (ADORNO, 2000. p.85). A mera falta de professores não deveria favorecer aqueles que pela sua própria formação provavelmente acabarão prejudicando a própria demanda de docentes. (ADORNO. 2000. P.22)

Concluindo sobre a formação que o município tem oferecidos aos professores, a pergunta de como as formações chegam a todas as escolas, a informação é de que questões operacionais, como equipe reduzida figuram entre os problemas que precisam serem superados para que as escolas recebam as formações aos professores. É importante destacar que investir em formação deve fazer parte das demandas do cargo, como defende Adorno. No fundo, a preocupação dos educadores com a linha de montagem já é praticamente um tema pedagógico de anteontem. A necessidade de contínuas mudanças exige uma espécie determinada de disposições individuais novas. (ADORNO 2000.P.151)

5.4 Análise dos documentos.

Os documentos analisados para esta pesquisa foram dois: o programa *Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender* e o *Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Município de São Luís*. Estes documentos fazem parte da atual política de educação e educação especial da SEMED, portanto, possibilitam compreender como o município está articulado na sua proposta educacional. Cabe esclarecer aqui que o município também tem o Plano Municipal de Educação, versão 2015 – 2024, o qual já foi discutido em seções anteriores.

O acesso a esses documentos se deu por meio do site da prefeitura, a partir do que estava publicado e pôde contribuir com a pesquisa, e também por meio das superintendências de ensino da SEMED - no caso, a do Ensino Fundamental e a de Educação Especial. Foi enviado um documento da universidade para acesso a esses documentos citados, no caso, os que precisavam de permissão para tal. Quando houve a permissão para o acesso, e de posse dos mesmos, empreendemos a leitura para conhecimento da proposta educacional do município.

O primeiro documento a ser analisado é o programa *Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender*. Não foi possível acessá-lo na íntegra, dada a dificuldade de localizar quem detinha o controle do mesmo. Passamos por vários setores na SEMED, porém, nenhum setor se responsabilizou pela versão integral do documento, sendo que o que será apresentado aqui é o que está disponibilizado no site da Prefeitura.

O programa *Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender* é a atual política educacional do município, implantada em 2017, com foco em cinco pilares desenvolvidos de forma articulada: Sistema de Avaliação, Gestão, Formação Docente Continuada, Melhoria da Infraestrutura e Monitoramento e Acompanhamento do Programa, que é a avaliação. (SÃO LUÍS, 2019). Em conjunto, a aplicação dessas ações reafirma o direito fundamental à educação, norte da iniciativa, planejada e executada pela gestão municipal. (SÃO LUÍS, 2019).

O Programa é focado em eixos, como foi apresentado, e esses eixos serão mostrados apenas para que se tenha uma visão geral de como eles se articulam, sendo que o eixo de atenção para análise é o da Formação Docente Continuada, pelo fato de o mesmo corresponder mais ao objeto desta pesquisa. As informações destes eixos foram extraídas do site da Prefeitura de São Luís (2019).

O eixo Avaliação tem o objetivo de monitorar o desempenho educacional dos alunos. Através do recém-implantado sistema de avaliação SIMAE – que possibilitou conhecimento científico sobre cada uma das salas de aulas e, individualmente, de cada aluno, de modo a avaliar as 15 habilidades que a criança tem que aprender até os 8 anos –, essa avaliação possibilita identificar

o que precisa ser melhorado, pois essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento educacional da criança.

O eixo Gestão objetiva modernizar e informatizar toda a rede, mudando a cultura de produção de dados para que possa planejar melhor a vida da escola e da secretaria enquanto rede. Essa parte está em implantação e prevê que se concluirá até final de 2019. Por exemplo, a matrícula da Prefeitura começou no ano de 2019 de forma *on-line*, mas o diário eletrônico está sendo implantado desde 2018, estando ainda em fase de ajustes.

O eixo Monitoramento é o último pilar do *Educar Mais*, o Acompanhamento e Monitoramento do Programa. Para acompanhar o pedagógico foi criado um Comitê de Gestores, composto por representantes dos sete núcleos. Um deles é escolhido pelos pares que trabalha todas as atividades. Este eixo conta com o núcleo de currículo, que trabalha a base nacional comum. Na parte da formação, a SEMED fez parceria com a Fundação Lemann¹⁶, que, através do Programa “Formar”, promove o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A parte da Política de Formação Docente do programa *Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender* é desenvolvida pela superintendência da área de Ensino Fundamental, através do Centro de Formação Continuada da SEMED. Tivemos a oportunidade de conversar com a responsável pelo setor fomos informados de que este eixo está em construção, sendo assim, o que foi possível acessar desta parte foram alguns fragmentos do que tem sido construído ao longo de dois anos.

Dessa forma, passaremos a caracterizar o programa de Formação Docente de acordo com o que está evidenciado no documento acessado. Primeiramente, é preciso ressaltar sobre o programa *Educar Mais*, que sua articulação está em debate com o Conselho Municipal de Educação, bem como sua consequente aprovação. Isto foi percebido na leitura do documento que diz respeito à formação docente. Segundo a sua proposta de trabalho, a Fundação Lemann¹⁷ faz parcerias com governos e outras entidades da sociedade civil, apoiando os desafios da educação brasileira. O Programa “Formar” tem como pilares o currículo, a formação, a avaliação padronizada, o tempo de planejamento coletivo e a observação de sala de aula.

¹⁶ A Fundação Lemann foi contratada pela prefeitura em 2017 para prestar serviço educacional na área da formação docente e, desde então, vem articulando o projeto político de formação no Município.

¹⁷ A fundação Lemann trabalha com professores, escolas, redes públicas de ensino e profissionais da educação em iniciativa de grande impacto para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

As articulações do programa *Educar Mais*, no eixo, formação mobilizou toda a equipe técnica da SEMED para uma avaliação da educação municipal, para, então, sugerir o que seria necessário realizar face aos desafios encontrados. Ficou constatado a necessidade de coordenadores nas escolas para apoiar e desenvolver o programa, bem como, a orientação de contratar novos coordenadores para as escolas da rede que estivessem sem esse profissional.

A Formação Continuada¹⁸ dos professores tem a seguinte aspiração:

Todos os professores da rede têm formação continuada, que pode ser ofertada em vários espaços (secretaria, escola etc.). As formações têm foco em aspectos pedagógicos, são baseadas em evidências das necessidades de professores e estudantes, pautada pela prática e orientada a ela. Elas contam com um planejamento de qualidade, têm duração prolongada, são alinhadas com a prática da escola e da rede e com outras políticas indutoras (currículo e avaliação) e são continuamente aprimoradas (FORMAR; FUNDAÇÃO LEMAN, 2019).

Posto este direcionamento, o programa tem como resumo da árvore de indicadores: a Qualidade das Formações e Implementação das Formações. O indicador Qualidade das Formações:

Tem foco em aspectos pedagógicos no que diz respeito ao conhecimento pedagógico geral, conteúdo de ensino e pedagógico do conteúdo. Pautadas pela prática e orientadas a ela, tem a ver com homologia de processos, tematização da prática, colaboração entre professores. Baseada em evidências das necessidades de professores e estudantes. Contam com um planejamento de qualidade. São alinhadas com práticas da escola e da rede e com outras políticas indutoras (currículo e avaliação) e continuamente aprimoradas. (FORMAR; FUNDAÇÃO LEMAN, 2019)

O indicador Implementação das Formações, tem a seguinte explicação: “As formações podem ser ofertadas em vários espaços e têm duração prolongada. Todos os professores da rede têm formação continuada”. (FORMAR, FUNDAÇÃO LEMAN, 2019).

Em relação à Política de Formação Continuada, que considera os indicadores de qualidade da árvore de preditores do Programa “Formar”, está sendo construída de acordo com os seguintes questionamentos:

Tem foco em aspectos pedagógicos? Está pautada pela prática e orientada a ela? Está baseada em evidências das necessidades de professores e estudantes? Conta com um planejamento de qualidade? Está alinhada com práticas da escola e da rede e com outras políticas indutoras (currículo e avaliação) e continuamente aprimoradas? (FORMAR; FUNDAÇÃO LEMAN, 2019).

¹⁸ Sobre a leitura desta parte do documento, fica o alerta de que o material é preliminar, por isso, passível de revisões de texto, conforme informou a responsável pelo setor de Formação Docente do Município de que o material ainda está em construção.

Atualmente, o Programa “Formar” vem investindo de forma mais detida em professores do componente curricular de Matemática e Português, devido à necessidade básica dos estudantes de lerem e resolverem situações matemáticas. Segundo a opinião dos avaliadores do programa, a iniciativa vem dando bons resultados para a educação do município.

A atual Política de Formação Docente¹⁹ do município, como evidenciado, ainda em construção, se coaduna com as expectativas de uma política que prioriza os valores da qualificação profissional, onde o lema a ser perseguido é o resultado, principalmente quando se tem no comando empresa de fomento. Estes direcionamentos são compatíveis com os ideais da Agenda Internacional para a educação na América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil.

Pode-se afirmar, portanto, que, em âmbito brasileiro, a reforma do Estado foi resultado da difusão das políticas de ajuste do Banco Mundial e dos Planos de Estabilização do FMI. Os empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais autorizados pelo BIRD, a partir dos anos 1980, se constituíram em regras e condicionalidades para efetivação de projetos educacionais, particularmente para a Educação Básica. (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014, p. 496)

Estudos sobre a política educacional no Município de São Luís, como o de Melo (2008), Quixaba (2011) e Moreira (2016), vêm sinalizando essa tendência na educação municipal de estar alinhada aos ditames do capital. Neste sentido, a discussão de Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014) traz luz sobre qual a real intenção desse direcionamento.

As orientações são para redirecionar a gestão educacional, o financiamento, a estruturação dos níveis de ensino, a estrutura curricular, formas de profissionalização e estabelecer mecanismos funcionais para a descentralização pública do poder público, a centralização e o controle do poder central e a implementação de políticas focalizadas na Educação Básica. (CASAGRANDE, PEREIRA, SAGRILLO, 2014, p. 500)

Na conjuntura de orientação capitalista as regras são impostas, a educação é manipulada, e esse círculo se perpetua, como discute Adorno, na realidade, é por causa desse círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema torna-se cada vez mais impermeável. (ADORNO; HORKHIEMER a, 2009. P.6)

¹⁹ Quando dizemos “recente Política de Formação Docente” estamos nos referindo à atual gestão do município, e não à política de formação do município desde 1993, ano em que a implantação da política inclusiva tem seu início. (Documento Norteador da SAEE, 2019)

O período de consolidação da atual Política de Formação Docente do município, ainda em trabalho de parto para ser gestada enquanto Política Educacional Docente, passa por uma demorada reestruturação, que perdura por dois anos, deixando de atender à necessidade básica por formação de professores que estão em situação de inclusão educacional, como declarado nas entrevistas pelos professores sobre a ausência de formação nos espaços escolares. Esta situação será melhor discutida na análise das entrevistas. Quanto a isto, o trabalho de Decker (2015), analisando a formação docente no contexto da sociedade de orientação capitalista, comenta o seguinte:

O projeto educativo do Banco Mundial para a periferia capitalista concebe a formação profissional organizada no âmbito das empresas e dos sistemas de ensino, tendo como referência os modelos escolares, mas determinada pelas demandas dos processos produtivos. (DECKER, 2015, p. 101)

Adorno, analisando o comportamento da sociedade capitalista, avalia que: A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, bem como, os costumes bárbaros. A cultura industrializada dá algo mais. Ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada. (ADORNO, HORKHIEMER 2009a. p.31). Dessa forma, a Política de Educação do Município se orienta por esta perspectiva, atrelando princípios de formação docente à margem do que está preconizado na orientação do CNE:

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais. (CNE, 2015, p. 1)

A Educação Básica deve ser a preferida de qualquer governo que queira investir de forma responsável e sustentável no futuro das gerações e a consolidação de políticas públicas pode proporcionar esse ideal, portanto, a fragmentação não será vista com bons olhos quando o ideal da formação docente descamba para a heteronomia, e o aparelho institucional se reveste dos ideais capitalistas, como discute Casagrande et al. (2014):

A prioridade dada à Educação Básica impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, por meio da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital. (CASAGRANDE; et al, 2014, p. 499)

Neste sentido, Decker (2015) *apud* Shiroma e Evangelista (2004), fala que a formação nestes moldes, ou seja, voltada para aos ideais da produção capitalista, é vista como problemática: “a problemática da profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos”. (DECKER, 2015, p. 156)

Portanto, as Políticas de Formação Docente precisam chegar ao professor que faz a intervenção pedagógica, de forma a possibilitar uma ação sem precedentes ao aluno incluído na sala regular, e isso será possível se o que está preconizado nas políticas nacionais e internacionais de formação docente refletirem nas políticas municipais e, portanto, na educação básica, o que se espera para a inclusão educacional do aluno deficiente. Silva (2015) discute essa relação entre política educacional e formação docente na escola pública, onde tem acontecido:

Diversos estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, decorrentes das políticas públicas, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência (SILVA, 2015, p. 53).

Para que a política educacional ganhe *status* de uma política orientadora dos processos educacionais, ela precisa dialogar com vários setores, como comunidade, pais de alunos, comunidade e escola, como defende Silva (2015):

A maioria desses estudos conclui pela necessidade de preparação *a priori* da escola e comunidade escolar na efetivação da inclusão, restringindo as possibilidades de consolidação da democratização da educação e da escola pública pela experiência cotidiana entre professores e alunos, com e sem deficiência. (SILVA, 2015, p. 53)

Concluimos esta parte da análise com o pensamento de Adorno (2000). É necessário pensar os processos de transformação da sociedade e se colocar como sujeito de ação, não transcendente, mas imanente para poder fazer frente às demandas dá, então, sociedade de troca. Dessa forma:

Se a estrutura dominante da sociedade reside na forma da troca, então a racionalidade desta constitui os homens; o que estes são para si mesmos, o que pretendem ser é secundário. Eles são deformados de antemão por aquele mecanismo que é transfigurado filosoficamente em transcendental. Aquilo que se pretende mais evidente, o sujeito empírico, deveria propriamente considerar-se como algo não existente; nesse aspecto, o sujeito transcendental é *constitutivo*. (ADORNO, 2000, p. 186)

A segunda parte da análise é para o Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de São Luís²⁰, que será analisado de duas maneiras, primeiro observando o direcionamento da proposta da educação especial do município e o segundo sobre a formação do professor que atende alunos incluídos na sala regular, porém, mostrando como um todo qual o direcionamento para cada área da educação especial atendida pela prefeitura e, em particular, para a formação oferecida aos professores das classes regulares que atendem alunos com deficiência.

Em relação ao direcionamento da proposta da educação especial, o Documento Orientador (2019) encontra-se da forma que explicaremos nos parágrafos seguintes. Inicia fazendo referência à política nacional da educação inclusiva e demais documentos legais de inclusão educacional, bem como, exalta todas as ações da superintendência de educação especial para a garantia da inclusão educacional do aluno deficiente. Apresenta uma retrospectiva histórica da educação especial na rede municipal de ensino de São Luís, suas lutas e conquistas, com o objetivo de garantir ao aluno da educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado o desenvolvimento da aprendizagem social e acadêmica.

Caracteriza quem é o estudante público-alvo da educação especial, que são estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação, de maneira a mostrar suas habilidades e competências para a inclusão educacional. Apresenta os espaços de atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial atendidos na rede municipal.

Mostra os recursos operacionalizados pela rede para atender as especificidades dos estudantes da educação especial, destaca a dinâmica do AEE, discorre sobre a equipe da superintendência da área da educação especial, onde todos são especialistas em educação especial, mostra o processo de acompanhamento dos estudantes pela equipe técnica interdisciplinar. Apresenta os Programas e projetos desenvolvidos pela Superintendência. Orienta sobre a

²⁰ Este documento está para ser publicado até o final de 2019. Já está com o índice de catalogação internacional, sendo que sua publicação, que estava programada para a Feira do Livro, em outubro de 2019, foi adiada e, por questões técnicas, não foi publicado. A superintendência da área da Educação Especial SAEE nos autorizou a análise do mesmo, por entender que existe uma política de inclusão educacional no município, portanto, o documento foi usado com a devida permissão.

avaliação dos estudantes da educação especial e finaliza considerando a educação como forma de conquista da cidadania.

Em relação à formação de professores para o ensino comum, segundo momento desta análise, a SAEE vincula essa parte à área de Programas e Projetos desenvolvidos pelo setor de Programas e Projetos desenvolvidos pela SAEE, com vistas a garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos público-alvo da educação especial no ensino comum.

A justificativa da formação se expressa no documento pela necessidade de capacitar professores para contribuir com a comunidade educacional e para a inclusão de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação no contexto da escola regular.

O Documento expressa que a Secretaria de Educação – SEMED, por meio da SAEE e em cumprimento ao decreto Nº 6.571/2009, desenvolve ações de formação continuada de seus profissionais: gestores, professores e coordenadores pedagógicos, como espaço de articulação entre saberes e experiências pedagógicas. A formação continuada dos profissionais do ensino comum e da educação especial objetiva a valorização, reflexão do fazer pedagógico, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes da educação especial. Essa formação está alinhada à sistemática dos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Os cursos oferecidos pelo SAEE como alternativa de formação e aperfeiçoamento são: Curso de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Curso de Libras em Contexto, Curso de Libras Intermediário, Curso de Braille em Contexto, Curso de Soroban, Curso de Educação Física Inclusiva, Curso de Transtorno do Espectro do Autismo, Curso de Aplicações Educacionais para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, Curso de Tecnologia Assistiva, Curso de Atendimento Educacional Especializado e Curso de Neuroaprendizagem.

Na leitura do Documento, observamos a estrutura dos cursos explicitados, percebe-se que estão alinhados à proposta da educação inclusiva, porém, de maneira muito geral municiam o conhecimento do professor para a especificidade da deficiência dos alunos público alvo da educação especial, os

alunos deficientes incluídos na sala regular. Segundo a resolução do CNE, a formação do professor deverá ser:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (CNE, 2015, p. 6)

Quando se considera a formação docente para atuar propriamente na sala regular, como meta de alcance e desenvolvimento do aluno incluído o Documento Orientador (2019) não explicita de forma clara, como os cursos serão articulados para trabalhar na sala regular, como o professor deve lidar com as informações recebidas para ensinar o aluno deficiente, considerando a didática e a especificidade do aluno incluído, ou seja, que estratégias a rede municipal orienta dentro da dinâmica de inclusão educacional na sala regular para tornar o ensino ao aluno deficiente eficaz, levando em consideração os cursos recebidos.

A formação que utiliza a dinâmica de cursos, segundo Adorno, faz parte da estratégia da indústria cultural para simular capacitação que não está garantida na formação inicial do professor, a semiformação, já explorada nesta pesquisa, onde a Indústria Cultural fabrica cursos para justificar investimentos financeiros.

Isto porque a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo "cultura geral". (ADORNO 2000. P.63)

E segue o filósofo:

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. (ADORNO. 2000. P.20).

Explorando mais sobre a formação do professor defendida por Adorno, que ao observar como os candidatos ao magistério eram avaliados, seu objetivo era analisar a respeito da prova geral de filosofia a que os professores eram

submetidos nos concursos para a docência em ciências nas escolas superiores do estado de Hessen, na Alemanha. Ele observou que o peso da prova se detinha nos conhecimentos prévios que os candidatos deveriam ter sobre filosofia. Neste sentido, ele questiona o que deveria ser critério para avaliação ao exercício da docência:

Deve avaliar se o candidato apreendeu o sentido formativo e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, habilitando-se a compreendê-las a partir das questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade (p. 46). E se acrescenta expressamente: contudo, o exame com forte acentuação filosófica não deve se perder em problemas da filosofia profissional, mas deve dirigir-se a questões essenciais para a formação viva atual, no que o rumo deve ser dado pelas matérias profissionais do candidato. ADORNO 2000. p.52,53)

Assim, cabe a rede pública e privada garantir que a formação docente seja exitosa para atendimento no âmbito da sala de aula, em que, o ensino ao aluno com e sem deficiência não se constituam de incompetências ou de lacunas provenientes da má formação docente, ou da semiformação observada por Adorno e Horkheimer.

Estudos de Zwick. (2015), sobre a Gestão Pública danificada, corroboram com a tese defendida por Adorno e Horkheimer apontando para formação docente danificada, onde a instrumentalização, diga-se aqui, os cursos de formação continuada que objetivam complementar o que não foi oferecido na formação inicial sejam compatíveis com a formação cultural capitalista.

A semiformação, como expressão irrefutável da Gestão Pública danificada e que se presentifica nas tradicionais Escolas de governo, que utilizam da instrumentalização beneficiária da cultura do management para a qualificação dos servidores públicos. Esta permanece regida por considerável acriticidade em seus discursos, ficando clara uma instrumentalização, que ligeiramente naturaliza as ações técnicas como as saídas possíveis à Gestão Pública. A semiformação evolui a um quadro de liofilização da aprendizagem e do conhecimento onde, pela extirpação da autonomia, a emancipação se torna inacessível. (ZWICK, 2015. p.262)

Na análise dos cursos oferecidos pela SAEE verifica-se notadamente a instrumentalização aos professores que, parecem muitas vezes, não saberem como utilizar a formação recebida com seus alunos incluídos, principalmente quando consideram a heterogeneidade da sala de aula e a administração do tempo para ensinar na sala regular. Dessa forma, a formação cultural continua produzindo alienação e construção danificada. “A cultura como privilégio e o

acorrentamento da consciência pela educação impedem propriamente às massas a experiência das formações espirituais". (ADORNO, 1970, p. 223).

Observando a análise de Zwick (2015) sobre a gestão danificada do estado, ela constatou em sua pesquisa que não existe interesse do ente público em favorecer a emancipação, assim ela se pronuncia.

Assim a Gestão Pública danificada se apresenta, ao passo que o Estado é apoiador e reproduz o sistema do capital, reduzindo os interesses sociais mais amplos aos interesses específicos do capitalismo nacional e imperialista. Corrobora-se um sistema de Estado que instrumentaliza, o qual em sua técnica apenas reproduz os interesses da burguesia dominante, desvirtuando o interesse público, pois é óbvio que o Estado capitalista não é mentor de processos emancipatórios. Comprovados os inúmeros malabarismos reformistas o poder de Estado também se mostra danificado, pois acabou instaurando como formas de gestão as que atendem interesses não de transformação, mas de conservação de uma formação social específica, a capitalista. (ZWICK, 2015. p.252).

Adorno observa que a administração pública incentiva processos de competição quando adota formação para adaptação, postura alinhada aos ideais da gestão danificada.

A forma de organização política é experimentada como sendo inadequada à realidade social e econômica; assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva, tanto mais quando se aguarda de uma tal adaptação um balizamento do Estado como megaempresa na aguerrida competição de todos. (ADORNO. 2000. P. 43)

Assim, é preciso atenção para a postura heterônoma da gestão pública danificada, em relação à formação oferecida que não promovem a libertação das pessoas. A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa considerar as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. (ADORNO 2000, P.18).

Os desafios da inclusão escolar são muitos, principalmente para os professores que atendem alunos deficientes. A pesquisa de Lima (2016), que analisou o trabalho do professor da sala comum frente ao aluno deficiente, discute o seguinte:

Assim, o trabalho docente torna-se, de fato, bastante desafiador, exigindo que seja oferecida uma formação que os habilite a lidar com alunos com necessidades diversas, tais como em nível cognitivo, emocional e/ou sensorial, na heterogeneidade de uma turma comum. (LIMA, 2016, p. 109)

Neste sentido, o professor precisa ser dotado ou capacitado para fazer frente a demanda da inclusão educacional, pois a exigência por conhecimento da educação inclusiva é real, como evidencia o autor:

Por isso, mostra-se premente que o professor seja dotado de capacidade teórico-metodológica para proceder a análise de cada aluno individualmente, observando-se suas potencialidades, suas limitações, seus progressos e, a partir desta avaliação, deverão ser traçadas as metas a serem atingidas, os eventuais recuos, as tomadas de decisões e os critérios que deverão mediar a vida escolar do aluno em inclusão. (LIMA, 2016, p.109)

A iniciativa da SAEE em disponibilizar cursos aos professores que colaborem para o atendimento das necessidades educacionais do aluno incluído na sala regular pode ser um suporte para ajudar os professores, no entanto, essas formações não chegam a todos os professores, a maioria nem sabem da existência desses cursos. Em entrevista com os professores, a maioria revelou não ter conhecimento dos cursos e da não participação nos mesmos por motivo de estarem ocupados no contra turno. Essa questão será melhor discutida nas análises das entrevistas.

Neste sentido, é importante que o ente municipal, responsável pela educação básica, tenha uma política educacional para municiar o professor da sala regular no atendimento ao aluno deficiente, de modo a que suas necessidades educacionais sejam correspondidas enquanto sujeito aprendiz. Essa formação deve provocar o que Maués (2003) discute:

Sobre o papel e a importância que as políticas educacionais têm conferido aos saberes teórico-científicos na formação, a autora questiona: —até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? (MAUÉS, 2003, p. 102)

Na Dialética do esclarecimento estão as primeiras referências à semiformação, ou “semicultura” em seu sentido formativo, ou seja, lançar mão das reflexões ensejadas pela dialética do esclarecimento possibilita sair do estado de menor idade alertado por Kant, neste caso, a ignorância do saber para buscar o entendimento do que pode libertar os homens à conquista do esclarecimento. Por outro lado, a atitude que conduz ao esclarecimento provoca questionamentos. Quais são as condições da reprodução da vida dos homens sob as relações de produção dominantes na formação social caracterizada como

sociedade de massas, (ADORNO, HORKHEIMER 1973 p. 60). É preciso criticar o sistema educacional, quanto a formação do professor para que a sua prática não seja obstada no contexto da sala de aula.

Sobre a análise dos documentos da Prefeitura Municipal de São Luís para a educação e educação especial, percebe-se orientação formativa voltada para os ideais de cultura capitalista, onde os poucos investimentos a formação docente é uma realidade, principalmente quando se observa concentração da formação ao professor à determinadas áreas das disciplinas curriculares, como matemática e português, dessa forma, atrelando processos formativos a especificidades disciplinares e não ao todo, comprometendo o que poderia produzir um melhor resultado à aprendizagem do aluno incluído se todos os professores dos componentes curriculares recebessem formação igual.

O programa *Educar Mais*, no eixo, formação docente continuada, ainda em construção, como política de formação da rede municipal se articula para promover formação que atenda aos pressupostos da educação inclusiva, na medida em que, oferece cursos de formação continuada aos professores, no entanto, quando se percebe a pouca participação dos professores nas formações oferecidas, depreende-se que há lacunas no atendimento ao aluno incluído, destarte é necessária reflexão desta política, como adverte Adorno. A orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que, por suas contradições, “exige ‘objetivamente’ a partir de si própria sua transformação” (Adorno, 1999, p. 183).

O Documento Orientador da Educação Inclusiva do Município, de responsabilidade da SAEE, embora ressalte os pressupostos da educação inclusiva, com base nas políticas nacionais e internacionais de educação inclusiva precisa ganhar status de formação para a construção social de indivíduos livres, onde o estigma da semiformação não seja o pesadelo das gerações futuras.

5.5. Análise das entrevistas

A análise apresentada nesta seção foi organizada a partir da leitura das entrevistas dos 15 professores participantes da pesquisa, sendo que esse quantitativo é referente às duas escolas pesquisadas. A discussão está pautada nas falas dos 15 professores entrevistados e não haverá separação por escola,

como já foi explicado anteriormente, a fim de que o que se sobressaía seja a fala dos professores que atendem alunos deficientes incluídos nas salas regulares. Quando for necessário, para efeito de análise comparativa entre as escolas, para se referir a uma ou outra, a discussão será tomada considerando o que for preciso evidenciar.

Para entendimento sobre qual fala pertence a uma ou outra escola, a organização dos professores ficou da seguinte maneira: de 1 a 5, professores da Escola Canaã; de 6 a 15, professores da Escola Jerusalém. Para preservar a identidade dos professores serão chamados de P1, P2, P3, [...], P15. As categorias de análise não foram elaboradas *a priori*, mas foram emergindo a partir da leitura dos relatos, do que se constituía mais significativamente no objeto da pesquisa. A propósito disto, Musse e Klein (2018), comentam o seguinte:

Buscar aquilo que está inscrito nos fenômenos e pulsa no seu interior requer um modo próprio de aproximação. Este último termo, peculiar a Adorno, já é significativo. Trata-se de aproximar-se do objeto tão perto quanto for possível sem lhe fazer violência, em contraste com o procedimento “objetivo” (Adorno diria “positivista”) de afastar-se dele para melhor o examinar em segurança. Aproximação com intuito claro, porém. Trata-se de perceber o que lhe vai por dentro, captar seus ritmos e movimentos internos. Enfim, de proceder à análise imanente, trazendo à superfície algo diverso da reiteração daquilo que nela já estava – precisamente os nexos internos e referências externas que lhe conferem sua peculiar fisionomia (outro termo não estranho a Adorno). (MUSSE; KLEIN, 2018, p. 298)

Para facilitar a compreensão de como a análise se dará, optamos por colocá-las em um quadro para evidenciar as categorias e subcategorias temáticas identificadas nas entrevistas.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias temáticas identificadas na análise das entrevistas

✓ Conhecimento da Política de Formação do Professor	- Conhecimento da política nacional e municipal de formação docente para educação inclusiva; - Opinião do professor sobre inclusão de alunos deficientes nas salas regulares; - Diretrizes do Município para formação docente.
--	--

✓ Formação direcionada aos professores das salas regulares nas séries finais do Ensino Fundamental.	- Formação para atender alunos incluídos na sala de aula; - Influência da formação docente na prática de sala de aula.
✓ Formação docente e a educação de alunos deficientes.	- Inclusão de alunos deficientes na sala regular; - Participação dos alunos deficientes nas aulas; - Avaliação dos alunos deficientes.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2019.

5.5.1. Conhecimento da Política de formação do Professor.

Nesta categoria, abordamos a Política de Formação Docente, no âmbito nacional e municipal, para saber do professor em que medida os mesmos têm conhecimento dessas políticas e como o entendimento delas é necessário para a inclusão educacional de alunos com deficiência.

5.5.1.1. Conhecimento da Política Nacional e Municipal de Formação do Professor para a Educação Inclusiva.

Quando questionados sobre o conhecimento da Política Nacional e Municipal de Educação Inclusiva, sessenta e seis, virgula seis por cento, do total dos entrevistados demonstraram conhecer e trinta e três por cento falaram não ter conhecimento. Os que falaram que conheciam se posicionaram dessa forma.

Conheço de forma fragmentada, não na totalidade (p. 1); conheci quando houve a mudança dos alunos da sala especial para sala regular (p. 2); Mas não conheço os detalhes (p. 4); Já li sobre a inclusão nacional, estadual e municipal (p. 5); já li sobre a nacional e municipal, mas não conheço toda essa política (p. 6); conheço, mas de modo superficial (p. 7); Conheço pouco, já ouvi falar por alto, não profundamente (p. 8); Conheço a nacional, mas a municipal eu desconheço (p. 9); Por alto, porque eu trabalhei um tempo com uma aluna deficiente que trabalhava com esse sistema de educação (p. 12); Acho a inclusão importante, mas a prefeitura tem que dar o suporte para que possa iniciar, incluir essas crianças num contexto de educação inclusiva (p. 13).

Os que disseram não conhecer as Políticas Nacional e Municipal tiveram a seguinte fala:

Infelizmente não conheço (p. 3); conheço a Nacional, mas, a Municipal eu desconheço (p. 9); Tempo de sala de aula que tenho, não vi falar sobre essa política inclusiva (p. 10); não conheço, mas acredito que ela existe (p. 11); não conheço (p. 14).

Começamos nossa entrevista perguntando aos professores que conhecimentos prévios eles têm sobre a Política Nacional e Municipal de educação inclusiva, para perceber que entendimento eles têm sobre inclusão educacional de alunos deficientes que estão incluídos nas salas regulares, onde eles atuam como professores.

Como ficou evidenciado nas respostas dos professores, tanto dos que diziam ter conhecimento, como dos que declaram não conhecer a Política, são precárias as informações que os professores têm sobre política educacional, o que acaba por comprometer muito o desempenho do professor para promover a educação do aluno deficiente na sua sala de aula. A ignorância do professor sobre as políticas constituídas como direito do aluno incluído, o impossibilita de exigir do gestor público que a faça cumprir na escola o que não está sendo feito como, por exemplo, sua própria formação para atender o aluno que está em situação de inclusão escolar.

Ficou claro também que os professores, em sua formação inicial e continuada, não tiveram esclarecimentos sobre as políticas de inclusão educacional, até porque o tempo que os professores declararam estar no magistério passa de 10 anos para a grande maioria, e, a atual Política de Educação Inclusiva agora que completou 10 anos. O que se conclui disto é que a formação que eles receberam inicialmente não contemplava no currículo as disciplinas voltadas para a inclusão educacional, no entanto, o desconhecimento das políticas educacionais inclusivas não deveria causar nos professores o comodismo da sua ignorância, mas a atitude de procurar conhecê-las, já que a matrícula do aluno deficiente é uma realidade na sua sala de aula. Costa (2015), discute o seguinte sobre isso:

Entretanto, essa lacuna na formação dos professores não os impossibilita de buscar esclarecimentos sobre o assunto, bem como frequentar cursos que contemplem essa área de conhecimento. Foi possível observar também que os professores não buscam o esclarecimento. Pelo contrário, buscam justificativas para sua ausência em sua formação, transferindo a responsabilidade para outras instâncias e indivíduos, culpabilizando, por exemplo, o Estado, a escola, as condições materiais precárias para trabalhar, dentre outros aspectos, ao invés de buscar o entendimento desses, na perspectiva de uma formação voltada para o atendimento às necessidades de

aprendizagem dos alunos como parte do processo de democratização da educação escolar. (COSTA, 2015, p. 58-59)

Maués (2003) chama atenção para a importância do entendimento das Políticas Educacionais na Formação dos Professores:

Sobre o papel e a importância que as políticas educacionais têm conferido aos saberes teórico-científicos na formação, a autora questiona: —até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? (MAUÉS, 2003, p. 102)

Como discute Costa (2015), a democracia na escola pública só se fortalecerá com o conhecimento das políticas que vão propiciar a inclusão de todos. Nesse caso, os alunos deficientes, como sujeitos de aprendizagem, merecem o devido atendimento à sua inclusão educacional. Adorno (1995), discutindo sobre a vida lesada em *Minima Moralia*, defende que o “conhecimento só consegue ampliar horizontes onde ele persiste no singular até que na sua insistência se dissolve o isolamento” (Adorno, 1995, p. 46). Dito de outro modo, sem conhecimento adequado não há inclusão adequada.

O conhecimento do professor possibilitará uma melhor inclusão do aluno deficiente. Refletindo sobre a importância do fortalecimento da democracia por intermédio da educação e as possibilidades de emancipação do indivíduo, justifica-se a implementação de políticas públicas de educação e formação de professores, decorrentes da legislação vigente que se insere no atendimento às demandas sociais. (COSTA, 2012, p. 90)

5.5.1.2. Opinião dos professores sobre inclusão de alunos deficientes nas salas regulares.

Nesta categoria, os professores foram interrogados sobre como eles veem a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular. Na sequência, as respostas dos professores se mostraram favoráveis à inclusão, mas com muitas ressalvas. Eis o que eles pensam:

Na verdade, eu vejo que esse nome inclusão não funciona, porque o fato de o aluno estar dentro da sala de aula, não significa que ele está incluído (p. 1); A inclusão de fato não acontece, deveria ser pensado em estratégias de como atender esse aluno, o município deveria promover formação para que de fato esses alunos aprendessem (p. 2); Olha, já faz um tempo que a prefeitura aceita alunos especiais e isso é positivo, o fato deles estarem juntos com os ditos normais (p. 3); Eu acho que o município amarrou isto, ele realmente não está preparado, porque não se adaptou (p. 4); A inclusão é feita apenas de identificação, não tiveram um acompanhamento por parte da

supervisão, da coordenação, da diretoria e também não teve essa equipe multidisciplinar que pudesse acompanhar de fato esses alunos (p. 5); Eu não vejo essa inclusão (p. 6); Os alunos não são incluídos em todos os sentidos na sala de aula. A gente sabe disto (p. 7); deveria ter mais treinamento prático com relação a isso, acho que o município deveria dar mais suporte para atender esses alunos. Acho que eles cobram demais, mas não efetivam isso (p. 8); Aqui na nossa escola há pouca informação, a inclusão que tem é por parte dos professores, e pelas poucas informações que temos estamos caminhando para a inclusão desse aluno (p. 9); De forma deficitária, a gente sabe que é necessária, é preciso toda uma formação para trabalhar com esse tipo de clientela (p. 10); Acho que deveria ter um treinamento, um suporte para nós professores e não jogar o aluno na sala regular e dizer que é pra inclusão social e o professor ter que se virar (p. 11); Não vejo com bons olhos. Quando eles tinham os professores especialistas trabalhando com eles, tinham materiais adaptados para melhor assessorá-los. Na sala de aula hoje não existe nada disto (p. 12); Eu vejo que em parte eles podem ser incluídos em algumas tarefas com os alunos normais, e em outras tem muitos alunos de comportamento agressivo e aí fica mais difícil o aprendizado (p. 13); Na minha opinião, como funcionava antes era melhor, porque o aluno tinha um professor que era preparado para trabalhar com eles e os professores da sala regular não tem preparo para ficar com eles (p. 14); Eu concordo com a inclusão, porque muito do crescimento não só do aluno com a deficiência, mas também da própria sociedade, é uma oportunidade que o aluno tem de aprender a conviver, agora muitas vezes eu vejo essa inclusão como integração. Não vejo a garantia da aprendizagem intelectual desses alunos como possíveis, até mesmo na socialização (p. 15).

O posicionamento dos professores nesta categoria demonstra um certo nível de preconceito para com os alunos deficientes incluídos nas salas regulares, atitude que não colabora com a inclusão educacional deles. Estudos de Leon Crochík (2011) sobre atitudes de professoras do ensino fundamental, no que se refere à educação inclusiva, demonstrou preconceito com alunos deficientes e propôs que todas as pessoas, independentemente de etnia, cor, ser imigrante, ter deficiência, sejam inseridas em salas de aula regulares e possam conviver não apesar das diferenças, mas por meio delas (CROCHÍK, 2011. p. 567).

A atitude preconceituosa com aluno incluído desencadeia o isolamento do mesmo na sala de aula e prejudica o desenvolvimento acadêmico, pois provavelmente lhe faltará intervenção pedagógica. Essas atitudes ficaram bem patentes nas falas dos professores, *“Os alunos não são incluídos em todos os sentidos na sala de aula. A gente sabe disto”*, p.07. Ferreira (2009) colabora com a discussão inferindo que:

Tanto a discriminação negativa quanto a positiva acontecem nas escolas, contudo, a negativa ainda prevalece e prejudica a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino e na vida escolar. Dessa

forma, parece indiscutível a necessidade de introduzir conteúdos curriculares relativos aos direitos humanos e, em particular, aos direitos das pessoas com deficiência – cuja legislação no Brasil é hoje vasta (BRASIL, 2001b) – na formação inicial, na pós-graduação e nas ações de formação continuada de curta ou longa duração. (FERREIRA, 2009, p. 30)

O olhar da sociedade ao esteticamente diferente, também é uma atitude de barbárie, e se torna ameaça a inclusão de todos, como alerta Adorno, Horkheimer (2009). Que esta atitude seja abolida da cultura social.

A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e neutralizadas como cultura. Falar de cultura foi sempre contra a cultura. O denominador "cultura" já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração. (ADORNO. HÖRHEIMER. 2009. P.14).

O professor da educação básica tem responsabilidade com a inclusão educacional dos alunos deficientes, sua atuação junto aos mesmos precisa ser ética, de respeito e, acima de tudo, de conferir a esses alunos um ensino que lhes é devido. A diretriz nacional para formação dos professores preconiza esse ideal.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (CNE, 2015, p. 3)

Portanto, é necessário um amplo trabalho por parte da escola pública para combater o preconceito e a discriminação. O combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias. (FERREIRA, 2009, p. 50). Neste aspecto, a escola deve ser o lugar propício para as experiências de aprendizagem do aluno deficiente, como alerta Fleuri:

Enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e as condições de aprendizagem, em vez de se atribuir ao estudante a origem de um problema, define seu tipo de inserção no contexto escolar pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar. Em vez de esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de normalidade para aprender, interpela-se a própria organização escolar, no sentido de que se reestrutur para atender à diversidade de seus educandos (FLEURI, 2009, p. 69)

Desse modo, fica clara a necessidade de investimento em estudos que contribuam para que atitudes de preconceito e discriminação sejam erradicadas das salas regulares, bem como, da escola como um todo, quando a inclusão educacional do aluno deficiente é requerida. Quanto a isto, Adorno defende que:

A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não-verdadeira é a cultura. A crítica não é injusta quando destrói — esta ainda seria sua melhor qualidade —, mas quando, ao desobedecer, obedece. (ADORNO; HORKHEIMER. 2009. P.48).

5.5.1.3. Diretrizes do Município para formação do professor

Essa categoria pretende elucidar que conhecimento os professores têm das Diretrizes Municipais para Formação Docente com vistas à inclusão educacional do aluno deficiente, e como a escola administra essas diretrizes junto aos professores. Quarenta e seis, vírgula seis por cento, declaram não conhecer e o mesmo percentual de quarenta e seis vírgula seis por cento, conhecem de forma parcial e seis vírgula oito por cento, declaram ter conhecimento. Vejamos as falas dos entrevistados.

Não, não. (p. 1); Deve ter sim, mas nós não conhecemos essas diretrizes. (p. 2); Eu já vi algumas formações por aí, por exemplo, da prefeitura de São Luís, a respeito de inclusão, porém eu nunca pude participar porque é sempre no contra turno, como trabalho nos três turnos, não tenho como participar (p. 3); Acho que se o município tivesse essas diretrizes, eles estariam mandando pessoas né, para aplicar essas formações, para trabalhar essas diretrizes, isso aí não é trabalhado, acredito que nem os diretores estão bem atentos a isso, (p. 4); Geralmente é uma diretriz para que o aluno seja incluso na sala de aula, que ela possa frequentar normalmente com os alunos ditos normais, não é isso? (p. 5); A rede municipal exige que o professor tenha um curso, alguma coisa sobre isso, são as diretrizes né, mas, isso não funciona porque o professor, ele tem que trabalhar em dois ou três turnos e a prefeitura não facilita e não fornece meios para que a gente siga essas diretrizes (p. 6); Eu desconheço se o município tem esse tipo de formação (p. 7); Eu acredito que sim. No papel, isso não é repassado para nós, principalmente para nós do fundamental maior, séries finais. Se tem, é pouco. Vejo esse tipo de política para as séries iniciais (p. 8); Não, pelo menos os cinco anos que trabalho no município nunca vi esse tipo de formação. (p. 9); Não tenho informação de nenhum colega, nunca recebi nenhum convite para este tipo de informação, para mim é algo muito distante (p. 10); Eu tenho informação só que essas oportunidades eles querem que nós trabalharemos em outro turno diferente do que a gente trabalha. (p. 11); Tem. De ter, tem. (p. 12); Ultimamente eles têm demonstrado maior interesse né, da inclusão desses alunos na sala regular, e eu acho isso importante, mas eles não dão suporte para que nós possamos fazer uma educação especial com esses alunos. (p. 13); Olha, conhecimento assim não, mas eu sei que tem para os professores das séries iniciais, da sala regular não. (p. 14); Bem, ele tem a formação, só que a formação continuada ela é uma responsabilidade pessoal do docente, o município oferta, mas eu vejo que não há vagas suficientes, também

veja a questão dos turnos, que o professor é impedido de fazer esses cursos por falta de tempo. (p. 15).

O conjunto das respostas dadas proporciona uma visão consistente de como os professores relacionam as diretrizes da formação docente no município. O que ficou bem claro no relato dos professores é que eles sabem da existência dessas diretrizes, porém, elas não se concretizam na prática, portanto, há um distanciamento para o professor da formação que ele precisa receber para atender o aluno deficiente.

O professor que realiza a inclusão escolar tem nas diretrizes, leis e políticas o respaldo necessário à formação para trabalhar em contexto inclusivo.

Reconhecemos que há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra em cada espaço local, cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la, a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente, das políticas instituídas por aqueles que fazem. (JESUS; EFFGEN. 2012, p. 20)

O ente municipal precisa deixar claro a todos os professores da rede as diretrizes que tem para incluir alunos deficientes que estão nas salas regulares, bem como a formação necessária para fazer jus à inclusão.

Decretos, resoluções e portarias que deram materialidade a essas políticas enfatizam de forma reiterada a necessidade de garantir a qualidade dos cursos de formação de professores, rompendo assim as dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa. Escola e universidade e, principalmente, conhecimento científico e didático. (RODRIGUES, 2017, p.18)

A discussão da política educacional no cenário brasileiro, enquanto política que deve sair do papel à sua concretude, sempre foi motivo de debate entre os estudiosos da área educacional, exatamente porque existe um descompasso pontual entre o que legisla e o que executa, e as forças que lutam para que o ideal da educação pública e de qualidade não se concretize.

O problema, no caso brasileiro, é que as políticas educacionais, compreendidas como as ações dos governos relacionadas à educação, perseguem caminhos diferentes daquele traçado pela Constituição. Hoje, quando muito, as políticas educacionais das forças hegemônicas têm reduzido a educação a um insumo econômico ou a uma estratégia disciplinadora doutrinária. (CARA, 2019, p. 27)

Quando não se tem clareza de onde se quer chegar, o caminho a ser trilhado fica mais difícil. Quando se fala de uma formação em que não está clara no papel qual é a diretriz, principalmente por quem a faz acontecer (o professor),

não se pode esperar por bons frutos, ou seja, o que esperar da formação sem definições claras?

Essa educação é a aniquilação da experiência formativa e da autonomia. Ela não apenas projeta para o futuro, mas tem em seu próprio núcleo a barbárie. A resistência a tal processo é um imperativo tão forte quanto a construção de processos autônomos de formação e das lutas. Não há saída fora do desafio de se criar relações sociais não pautadas pelo individualismo, pela heteronomia e pela concorrência. (CATINI, 2019, p. 38)

Adorno alerta para a necessidade de estar atento aos ditames do sistema, pois pode esconder a continuação da opressão. “Não é o bem, mas o mal, que é objeto da teoria. Ela já pressupõe a reprodução da vida nas formas determinadas em cada caso. Seu elemento é a liberdade, seu tema a opressão”. (ADORNO. HORKHEIMER, 1985, p. 204).

Prescindir da formação que, como direito, o professor precisa receber para realizar a inclusão educacional é relegar o aluno deficiente à margem da educação, portanto, longe da emancipação defendida por Adorno. Por isso, a educação inclusiva, que acontece nas salas regulares, precisa ganhar *status* de guardiã dos direitos dos alunos incluídos educacionalmente e propiciar uma formação acadêmica que o projete à condição de sujeito emancipado, onde a formação docente terá sido um dos veículos a essa conquista.

5.5.2. Formação direcionada aos professores das salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental.

Esta categoria teve o objetivo de verificar que direcionamento formativo o município dispensa aos professores que atendem alunos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental, e perceber se os alunos conseguem ter algum aproveitamento do que está sendo ensinado a eles neste contexto.

5.5.2.1. Formação para atender alunos incluídos na sala de aula

Os professores foram questionados quanto à formação que têm recebido para atenderem alunos deficientes que estão matriculados nas salas regulares. Setenta e três, virgula três por cento declararam não receberem a formação, treze virgula três por cento disseram ter formação insuficiente e outros treze virgula três por cento falaram não terem formação alguma. Eis as respostas:

Não. (p. 1); A única formação que recebi foi quando houve a mudança dos alunos da sala especial para a sala regular. A mudança foi feita, mas sem informações detalhadas para o professor de como ele iria ensinar o aluno incluído (p. 2); infelizmente não, por causa desse conflito aí de horário que eles só disponibilizam no contra turno. (p. 3); Em outra escola que já trabalhei, nós pedimos para uma pessoa vir falar para nós sobre as dificuldades que tínhamos de fazer a inclusão. Ela veio, passou para a gente, só que uma única vez não é suficiente. (p. 4); Não, nenhuma formação. (p. 5); Já fiz um curso de libras para trabalhar com alunos surdos, isso há muito tempo, e nem foi oferecido pela rede municipal, foi a rede estadual que me ofertou, a rede municipal nunca se interessou em me dar curso nenhum. (p. 6); Eu nunca participei de nenhuma formação oferecida pelo município. Em relação a isso, eu desconheço se o município tem esse tipo de formação específica. (p. 7); Sim, uma vez na escola nós tivemos uma pessoa falando sobre isso, de forma bem básica. (p. 8); Também não. (p. 9); Nunca participei. (p. 10); Eu nunca participei. (p. 11); Neste sentido, não. (p. 12); Não, nunca participei (p.13); Não, o que já participei foi por iniciativa própria (p.14); Sim, inclusive participo de um atualmente. (p. 15).

Diante do exposto pelos professores, mediante as entrevistas realizadas, percebe-se que eles, que estão fazendo a inclusão educacional dos alunos deficientes nas salas regulares não estão adequadamente preparados para atender os alunos em situação de inclusão escolar. Os vários problemas relatados pelos professores são recorrentes entre as dificuldades enfrentadas pelo professor brasileiro, em ser capacitado, ou receber formação própria para ensinar alunos deficientes.

A discussão das problemáticas relacionadas à falta de formação dos professores, apontados por eles mesmos, deve estar dentro de um entendimento macro de como a formação de professores é vista no contexto Latino-americano, onde a região sofre interferências de organismos internacionais, em que, “os professores não são considerados uma prioridade para o Banco Mundial, o que se reverte no sucateamento da profissão de professor, baseado na crença de que, se bem equipada a escola, qualquer pessoa pode ensinar crianças, sem necessidade de maiores treinamentos”. (CASAGRANDE, et al., 2014, p. 8). A propósito disto, a agenda internacional faz suas recomendações para que o ideal almejado e mediatizado da capacitação docente ganhe status de formação de qualidade, orientando o seguinte:

A maioria das políticas recomendadas pelos OM e pelos Projetos Regionais de educação da América Latina, como o PRELAC, PREAL e o PERDALC, destacam que a formação inicial, continuada e a carreira docente necessariamente dependem de profissionais com “formação relevante”, “preparados” e “bem treinados” para proporcionarem uma escolarização relevante a seus estudantes. (SHIROMA, 2018, p. 100)

Quando o cenário é o Brasil, as reformas internacionais se intensificam a partir dos anos finais do século XX. Maués (2011) informa que:

Na década de 1990, sobretudo a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) até o atual governo de Dilma Rousseff, a formação docente passou a compor o núcleo das reformas educacionais, além de outros elementos relacionados à docência como sistemas de avaliação, currículo, livros didáticos e materiais pedagógicos (MAUÉS, 2011, p. 32)

Na realidade, a formação de professores em nosso país nunca encontrou solo fértil para a sua concretização, está sempre atrelada a processos de descontinuidade quando oferecida pelo ente público, seja municipal, estadual ou federal. Não encontra um professor que possa usufruir a contento, quer seja pela falta de tempo, em função da jornada de trabalho nos dois turnos, ou por não ser oferecida no ambiente de trabalho do professor, motivos que se diluem nos problemas apontados pelos entrevistados para não participarem das formações ou mesmo não para terem conhecimento das mesmas.

As dificuldades apontadas pelos professores, como a falta de tempo e da ausência por formação no espaço escolar, estão contempladas na resolução do CNE (2015), em que esta formação pode ser ofertada no espaço de trabalho do professor.

VI - O reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. (CNE, 2015)

Quando se faz um retrospecto das garantias por formação do professor tanto no cenário internacional como nacional, percebe-se que as leis, decretos, pareceres e diretrizes estão proclamados para garantir que o professor não esteja sem preparo. A propósito disto, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) já se pronunciava quanto à importância que o professor tem na educação:

Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem

significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. (DMET, 1990)

Outros documentos, como a Declaração de Salamanca (1994), a LDB nº 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), UNESCO (2006), Lei da Inclusão (2015), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (2015), pela importância que têm, seja como lei ou como política, não conseguiram dirimir os problemas relacionados à formação de professores no país. Dentre esses documentos, há aqueles que estão completando quase trinta anos e não houve vontade política para o cumprimento dos mesmos. Como discute Costa e Leme (2016):

A conquista de um direito está diretamente vinculada à rede de relações de poder, ou seja, o direito não é algo dado, muito menos uma conquista fixa. Antes, se trata de um processo impregnado de interesses confrontados, que vão determinar tanto a legitimidade quanto a potencialidade de realização das Declarações, Leis, Decretos e, assim por diante. Assim, o avanço da educação pública é fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática de sociedade, na qual se postula a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições sociais. (COSTA e LEME, 2016, p. 04)

Neste sentido, a formação do professor ficará sempre à mercê da vontade política, podendo sofrer processos de descontinuidade e até mesmo a negação da necessidade de formação. Silva (2015) analisou em seu trabalho o desafio do formar-se em contextos inclusivos, alertando para o fato de que sem uma formação voltada para a realidade de uma educação inclusiva, a prática do professor fica comprometida. Para Adorno, o saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 18). Diga-se, os senhores do mundo, tudo que corrobora para a fragilidade da formação do professor, que na atual conjuntura conta com formações aligeiradas, com pouca consistência teórico-científica, como discute Rodrigues:

Tanto na dimensão técnico-científica quanto na ético-política, dado o predomínio da iniciativa privada na formação docente, predominantemente, na modalidade EaD, como também, a diversificação de instituições formadoras – majoritariamente, instituições não-universitárias – e, ainda, as precárias condições – destacando-se a intensificação da jornada de trabalho – em que os professores em exercício realizam os cursos de formação inicial. (RODRIGUES, 2017, p. 04)

Diante desse quadro adverso quanto à formação do professor, descortina-se uma possibilidade de entendimento do que as entrevistas revelaram sobre a formação do profissional que está em situação de inclusão educacional. As possibilidades de uma prática baseada em uma formação adequada inexistem, pois o que se presencia é um professor malformado, que declara não estar preparado para atender o aluno deficiente, (*“não, nenhuma formação”*. p. 5.), por não ter recebido a formação necessária aos pressupostos da educação inclusiva.

A pseudoformação se expressa em duas tendências não antagônicas: a formação para a adaptação e a formação pela formação. A primeira tem como meta principal a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, para o mundo existente, mas não para uma vida que já seria possível de ser vivida objetivamente. (CROCHÍK et al., 2009, p. 42)

Adorno também dialoga com esta ideia da semiformação a que os professores são vítimas. Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla. (ADORNO, 1979, p. 94). O contexto da formação do professor na agenda dos organismos internacionais o coloca sob a ideia de obsolescência (SHIROMA, 2008), com reduzido poder de autonomia, obstando sua prática junto aos alunos deficientes, como explicitado no trabalho de Costa (2012) e Costa (2015):

Essas questões remetem às características da formação de professores, identificadas em estudos de Costa: [...] ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e práxis obstando a autoria docente; baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a teoria; unidimensionalidade da educação escolar, ou seja, voltada à adaptação ao mundo do trabalho; ênfase na dimensão conteudista disciplinar. (COSTA, 2012a, p. 95) e (COSTA 2015, p. 411)

Em recente reflexão sobre formação de professor em nosso país, tendo como objeto de análise a Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) manifestou, em documento público, intitulado *Uma Formação Formatada*, um ato

de repúdio pelo que o governo tem relegado a formação de professores através do MEC:

Evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir formatando a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento dos educadores e das entidades científicas da área. (ANPED, 2019, p. 12)

O documento discorre sobre toda a problemática que a formação de professores na atual conjuntura política sofre, desde a perda do caráter público das políticas educacionais, na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica pela via curricular, até a alteração radical da política nacional de formação dos profissionais da educação, não considerando a produção científica nacional e referenciando-se no pensamento educacional de países-laboratório das políticas neoliberais no mundo, a exemplo do Chile na América Latina, da Austrália na Oceania e da Inglaterra na Europa, desconsiderando o pensamento educacional brasileiro. (ANPED, 2019)

Para concluir essa categoria de análise, apresentaremos os nove motivos de contrariedade da formação de professor, tendo como base o documento da ANPED, por considerar que esses motivos representam o sentimento do pesquisador da educação neste país.

1. Uma formação de professores de “uma nota só” 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria prática 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional. 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo. 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food* 8. Uma formação de professores com pouco recurso 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. (ANPED, 2019, p. 2)

A orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que, por suas contradições, “exige ‘objetivamente’ a partir de si própria sua transformação” (Adorno, 1999, p. 183). Formação criticada por Adorno, esvaziada de reflexão, que reproduz modelos de sujeição e barbárie. A “finalidade que cabe” aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados. Os sujeitos produzem sua sujeição no tempo, como semiformação. (...)” (ADORNO,

1985, p. 193). Se não forem criados os meios de luta para romper com os ditames da semiformação imposta aos professores, os mesmos continuarão sujeitos do sistema que não valoriza os que formam para a emancipação.

5.5. 2.2. Influência da formação do professor, na prática de sala de aula.

Nesta categoria, os professores foram abordados quanto à formação que têm recebido, esclarecendo se ela favorece ou não a sua prática junto aos alunos deficientes. Os professores se posicionaram da seguinte maneira:

É como falei, a gente não tem essa formação, quando a gente se depara com o aluno em sala de aula, a gente faz as coisas muito no improviso. Não tem orientação quanto à formação, não tem esse acréscimo, essa colaboração no nosso trabalho. (p.1); Nunca recebi nenhuma formação para ensinar os alunos deficientes, nunca foi passada nenhuma estratégia para tal, o que faço é passar para os alunos o que aprendi na licenciatura. (p. 2); Fica difícil fazer essa inclusão da forma que está, eu já disse anteriormente. Nós necessitamos de mais apoio, de mais formação para saber como lutar exatamente com esse aluno, porque senão fica muito difícil. (p. 5); A rede municipal não oferece cursos para os professores do fundamental, séries finais, só no contra turno, e aí fica difícil participar dessas formações. (p. 6); É até bonito de fazer essa inclusão no ensino regular, mas a gente sabe que na teoria funciona bem, mas na prática deixa muito a desejar. (p. 7); Sim, porque por iniciativa própria eu comecei um curso de educação especial, inclusive na universidade estadual do maranhão. A partir daí, obtive essas informações. (p. 9); Sim, ajuda (p. 15); Não, a gente até tenta, a fundamentação que temos é pouca para trabalhar, eu acho que o que realmente falta é a capacitação. (p. 10); Se ela estivesse acontecendo iria ajudar bastante, porque assim só colocando os alunos em sala não está tendo nenhum aproveitamento, a menos que venham no contra turno onde os professores ficam com eles. Acredito que o que está acontecendo ainda não é o ideal. (p. 6); Não participei de nenhuma formação. O que faço vai muito da sensibilidade do professor, porque como professor a gente é pai, mãe, porque as crianças estão jogadas na escola. Às vezes o professor nem sabe que aquele aluno tem alguma especialidade diferente dos demais alunos e a gente, na percepção do dia a dia da escola, vai percebendo e vai analisando como tratar com aquele aluno. Como não temos a formação, não tem conhecimento para lidar com cada um. (p. 3).

No universo dos professores entrevistados, somente treze, virgula três por cento, demonstraram estar em condições de atender o aluno deficiente que está na sala regular. Oitenta e seis virgula sete por cento demonstraram necessitar de ajuda, formação, capacitação para intervir pedagogicamente junto ao aluno incluído. Essas questões combinam com os estudos de Pimentel (2012) sobre a pseudoformação que gera a pseudoinclusão:

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não

significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo. (PIMENTEL, 2012, p. 140)

A realidade do estudante deficiente no contexto do ensino regular nas séries finais do Ensino Fundamental, da rede municipal, ainda é de segregação, fato evidenciado nas respostas dos professores quando declaram não estarem preparados para ensinar os alunos deficientes. *“É como falei, a gente não tem essa formação. Quando a gente se depara com o aluno em sala de aula, a gente faz as coisas muito no improviso. Não tem orientação quanto à formação, não tem esse acréscimo, essa colaboração no nosso trabalho”.* (p.1).

Talvez o desafio fundamental que emerge das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja justamente o de se repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Isto porque o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotípicos. (FLEURI, 2009, p. 85).

A proposta evidenciada no Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial, mostrou que o município tem proposta para atender o aluno em situação de inclusão escolar e uma das propostas é a formação do professor, no entanto, é recorrente entre os professores o discurso de que essa formação ainda não chegou até eles. Adorno (2000) discute o porquê das ausências formativas:

A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma. (ADORNO, 2000, p. 87)

Os mecanismos de inclusão escolar usados pelo município para apoiar o professor da sala regular, como o serviço de itinerância, dentre outros, não tem sido eficaz para auxiliar os professores na tarefa de educar os alunos deficientes, como analisa Fleuri:

A transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular (os profissionais, os recursos, os métodos e as técnicas da educação especial), uma vez que induz ao entendimento equivocado de que o estudante só pode ser adaptado ao ensino regular por meio do ensino especial. E considera que a busca de construção de uma modalidade única de ensino para acolher todos os alunos configura uma possibilidade de desafiar a educação escolar a rever seus saberes e fazeres atuais. (FLEURI, 2009, p. 75)

O Conselho Nacional de Educação (2015) tem orientações claras de qual deve ser a postura dos entes federados para a política de formação docente, e

a própria Política de Educação Inclusiva (2008), como já exposto, demonstra essa preocupação. O que parece faltar é a própria vontade política de tornar prático esse ideal.

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às diretrizes curriculares nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da educação superior (sinaes), expressando uma organicidade entre o seu plano institucional, o projeto político pedagógico (ppp) e o projeto pedagógico de formação continuada (ppfc) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (CNE, 2015, p. 3)

Neste sentido, criar espaços formativos na escola, por exemplo, pode ser uma alternativa para o professor receber formação que atenda às necessidades básicas do aluno deficiente que está matriculado na sala regular, pois a formação *in loco* tem o diferencial de contemplar a necessidade educacional do aluno deficiente e, conseqüentemente, promover no aluno incluído um melhor aproveitamento da sua aprendizagem.

A formação, a preparação e a conscientização profissionais são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura. (FLEURI, 2009, p. 80)

Criar ambientes favoráveis à inclusão educacional reduz os níveis de fracasso escolar dos alunos deficientes que, em geral, estão em desvantagem se comparados aos seus pares sem deficiência. Crochík (2011) alerta para a exclusão dentro da própria sala de aula ao dizer que a expressão “fracasso escolar” já contém a explicitação de que há e continua a haver uma parcela de alunos “excluídos” da sala de aula, dentro da própria sala. (CROCHÍK, 2011, p. 567)

Ao professor, recai a responsabilidade pela aprendizagem de seus alunos, e o ideal da aprendizagem passa pelos saberes que o professor deve ter para ensinar. Quando esse ideal não é atingido, o professor é questionado por sua prática e, muitas vezes, culpabilizado pelo insucesso de seus alunos, como alerta Silva, (2016):

O professor é cooptado pelo discurso da inclusão, se responsabilizando pelo sucesso ou fracasso do seu trabalho, sem perceber as concepções de Estado e condições de trabalho presentes nessa política. Concepção em que o Estado está muito mais para

regular do que para ofertar as condições de trabalho e formação adequados. (SILVA, 2016, p.159)

Portanto, o ambiente da sala de aula, chamada sala inclusiva, deve favorecer a aprendizagem do aluno deficiente, onde a prerrogativa de um professor preparado para atender às necessidades educativas do aluno incluído seja a realidade da sala de aula, para que não se conviva mais com o aluno segregado, como adverte Crochík (2011).

Se a escola não se modifica para atender os alunos que antes não a frequentava ou então cursava escolas especiais, e estabelece métodos e currículos à parte unicamente para esses alunos, a segregação permanece; cria-se uma sala especial dentro de uma sala regular. De modo geral, os professores foram favoráveis à educação inclusiva; queixaram-se do pouco preparo que têm, do grande número de alunos em sala de aula e do pouco tempo para se preparar (CROCHÍK, 2011, p. 569).

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. (ADORNO. 1995.p.18). Do exposto, percebeu-se que o percurso para a inclusão do aluno deficiente no contexto da sala regular no município de São Luís está em construção, pois as condições para tal, assim como formação continuada de professores, espaços e recursos inclusivos, estão referendados no documento norteador da política de inclusão municipal

5.5.3 Formação do professor e a educação de alunos deficientes

Esta última categoria de análise objetivou perceber como os alunos estão organizados no contexto da sala regular, se eles têm algum aproveitamento ou não nas aulas e, conseqüentemente, verificar como são avaliados.

5.5.3.1 Inclusão de alunos deficientes na sala regular

Este item de análise foi considerado para perceber se o aluno deficiente conta com algum suporte para sua inclusão na sala regular e se a escola tem alguma organização para atender o aluno em situação de inclusão. Oitenta e seis, virgula seis por cento disseram não haver nenhuma organização da escola para inclusão na sala regular e treze, virgula quatro por cento declararam haver organização na sala regular. Eis as respostas dos professores.

Não percebo nenhuma inclusão escolar desses alunos. (p. 1); A inclusão de fato não acontece (p. 2); A inclusão deles não está sendo

feita de forma correta, porque não é dada orientação para os professores. Não é passado para a supervisão para que passassem para nós também, porque se fosse feito com certeza o trabalho seria bem melhor. (p. 3); Eu acho que para o aluno incluso não está sendo legal. Eu percebo muito eles isolados, alguns alunos fazem bullying com eles, acho que isso não é bacana, tem pai que se preocupa e vem falar conosco. (p. 4); Feita daquele jeito, sem nenhum critério. (p. 5); Eu não vejo inclusão aqui nesta escola. (p. 6); Muito teórica e nada prática, sem critério algum. (p. 7); Positivo e bom, no entanto, é preciso haver nas salas de aula suporte com outro professor pra passar o conteúdo pra esse aluno que tem esse diferencial, então eu acredito nisso. (p. 8); A inclusão existe porque nós temos um grupo de professores muito bom, também porque os alunos normais estão com a mente mais receptiva pra essa diversidade. (p. 9); Ficou muito aquém do necessário para que o aluno fosse incluído. (p. 10); Eles são incluídos aleatoriamente, porque eles não participam, não há informações sobre o aluno deficiente incluído, não tem nada que a gente perceba que esse aluno tenha problema. (p. 11); De forma irregular, porque quando esses alunos vêm pra escola eles são aceitos porque a lei obriga, não existe uma estrutura para que se possa acompanhar esse aluno. (p. 12). Sem planejamento algum. (p. 13); Aqui nesta escola geralmente o aluno é jogado. (p. 14). Nas séries iniciais é feito de maneira bem melhor, mas nas séries finais precisa melhorar bastante. (p.15).

Pelas respostas dos professores, os alunos deficientes das escolas pesquisadas, Canaã e Jerusalém, não estão encontrando um ambiente favorável para a sua inclusão educacional: “*sem planejamento algum*” (p. 13), “*aqui na escola o aluno é jogado*” (p. 14). As respostas são constatações de que o aluno deficiente encontra barreiras na escola e, portanto, na sala regular, realidade que, de acordo com a atual Política de Inclusão Nacional, não deveria estar acontecendo. Tal política orienta o seguinte em relação à organização do atendimento ao aluno incluído.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Em relação à formação do professor, orienta o seguinte:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 11).

Se a realidade das escolas públicas brasileiras não está de acordo com o previsto pela política nacional é porque os entraves existem e as barreiras persistem como critério de exclusão educacional, o que acaba sendo compatível com uma sociedade que não prioriza a educação, e os considerados desviados do padrão – no caso, os alunos deficientes – são relegados ao que Adorno questiona: para que estão sendo educados? Para a barbárie ou para a emancipação? Neste contexto, a resposta parece não deixar dúvida: enquanto o agressor ditar as normas de conduta, a barbárie continua.

Entendendo que a inclusão educacional precisa de solo fértil para a sua concretização, serão exploradas algumas maneiras pelas quais ela pode se tornar realidade quando o alvo é a inclusão educacional dos alunos deficientes no contexto da sala regular. As contribuições tecidas aqui são parte de uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre o tema da inclusão do aluno deficiente na sala regular e os resultados desta pesquisa podem contribuir para as reflexões sobre a inclusão educacional em nosso país, mesmo que o foco dela seja outra nação. O site pesquisado foi *Wrightslaw*²¹ e os méritos da pesquisa são do Conselho Nacional Católico de Inclusão.

A pesquisa procurou, em primeira mão, esclarecer o que é inclusão educacional:

A inclusão é uma atitude que determina como interagimos uns com os outros. Isso impulsiona o nosso desejo de incluir todos os alunos, independentemente da capacidade, em experiências de aprendizagem significativas ao lado de seus pares (WRIGHTSLAW, 2019).

A partir desse esclarecimento, a pesquisa evidenciou vários desafios que precisam ser superados para que a educação inclusiva se torne realidade. O primeiro desafio comum a superar é desbancar os mitos e mal-entendidos da educação inclusiva. É necessário esclarecer a educadores, escolas e comunidades informações precisas e atualizadas. Por exemplo, a inclusão não é um serviço ou programa oferecido a um grupo de alunos. Isso não acontece em uma sala de aula, nem é uma estratégia instrucional. Outro desafio para a educação inclusiva é a crença de que ela funciona para alunos com e sem necessidades especiais. A pesquisa revelou os muitos benefícios da inclusão

²¹ Este site norte-americano se ocupa dos direitos à inclusão educacional e publica pesquisas que ensinam a inclusão. O endereço eletrônico é www.wrightslaw.com/info/lre.faqs.inclusion.html.

tanto para os estudantes em desenvolvimento típico quanto para os não-típicos (WRIGHTSLAW, 2019, *tradução nossa*).

Alguns benefícios da presença do aluno deficiente na sala de aula são:

A inclusão resulta em um número maior de alunos típicos fazendo progresso de leitura e matemática em comparação com classes gerais não inclusivas. A inclusão não compromete a educação geral e, como resultado, os pares típicos se beneficiam do envolvimento e do relacionamento com alunos com deficiências em contextos inclusivos, e a presença de alunos com deficiências em salas de aula de educação geral leva a novas oportunidades de aprendizagem para alunos típicos” (WRIGHTSLAW, 2019, *tradução nossa*).

Outro aspecto importante para a inclusão é assegurar que a sala de aula de educação geral seja onde o aluno receba a maioria de suas necessidades educacionais. Professores de Educação Especial e Para profissionais²² oferecem seu apoio, conforme descrito no Programa de Ensino Individual do Aluno, enquanto o professor em sala de aula faz adaptações e/ou modificações no currículo. Pode haver alguma necessidade de instrução focalizada fora da sala de aula, o que geralmente acontece durante o período de tempo menos perturbador²³ do dia. Além do currículo, materiais e recursos são disponibilizados para todos os alunos. Variados níveis de texto, suportes visuais, manipuladores e tecnologia assistencial são incorporados ao programa da aula. (WRIGHTSLAW, 2019, *Tradução nossa*)

Por último, a inclusão envolve o trabalho dos pais e das famílias. A comunicação entre a casa e a escola é essencial para garantir que o aluno esteja aprendendo e prosperando na sala de aula. Deve ser um arranjo consistente e proativo em que a informação é compartilhada entre a família e o professor da sala de aula, o que é para o benefício da criança. Dependendo das necessidades da criança, atualizações diárias, semanais ou mensais são necessárias, além das reuniões anuais do Programa de Ensino Individual. A criação de linhas de comunicação, como e-mail, um “caderno de comunicação” ou telefonemas, pode facilitar uma conversa contínua sobre o progresso, os desafios e as necessidades da criança. (WRIGHTSLAW, 2019, *tradução nossa*).

²² São os profissionais que a escola poderia ter como apoio: psicopedagogo, psicólogo, fisioterapeuta, dentre outros.

²³ Nesse caso, a educação inclusiva acontece de forma integral, onde tempo, materiais e pessoal farão o investimento na educação do aluno incluído.

A partir da configuração abordada nesta pesquisa sobre a inclusão na sala regular, fica a deixa da possibilidade de aplicar ou não as ideias compartilhadas em contexto educacional inclusivo. Explorando o contexto brasileiro quanto à dinâmica da sala de aula, Costa (2015) contribui com o seguinte:

Organização da sala de aula, estudos de Crochík (2003) constataram que as “crianças sem deficiência são, em sua maioria, acolhedoras e integradoras”, não se importando com o fato de o professor necessitar de mais tempo para ensinar seus colegas com mais demandas de aprendizagem. E ainda pensam que esse aspecto possibilita que elas mesmas tenham mais chance de aprender com mais qualidade. (COSTA, 2015, p. 162-163).

O professor com formação adequada e em condições de trabalho, diga-se, no ambiente escolar, realizará melhor sua atividade junto aos alunos. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. ADORNO, (2000, P.109.)

Diante dessas reflexões sobre a inserção do aluno deficiente na sala regular, a análise deste item, no contexto pesquisado, revelou precisar de alterações significativas para que o aluno presente na sala de aula usufrua de um ambiente favorável à sua aprendizagem e o professor tenha condições de realizar suas atividades, em uma estrutura mínima, para que seu trabalho seja potencializado educacionalmente.

5.3.1.1 Participação dos alunos deficientes nas aulas

Esta parte da análise teve a intenção de perceber se a formação do professor propiciava participação do aluno nas aulas, bem como verificar se o aluno tinha aproveitamento nas atividades realizadas no contexto da sala de aula. Quando perguntado aos professores se os alunos conseguiam acompanhar as aulas tendo algum aproveitamento do que lhes era ensinado, as respostas foram as seguintes: setenta e três, virgula trinta e três por cento responderam que o aluno não tem aproveitamento e vinte e seis virgula sessenta e sete por cento disseram que os alunos têm algum aproveitamento.

Alguns conseguem com bastante esforço, devido ao acompanhamento da sala de recurso e a família que também participa (p. 1); Eles têm pouco aproveitamento devido à organização da sala de aula, que deveria obedecer ao quantitativo de alunos em decorrência dos alunos especiais inclusos. Isso prejudica o trabalho do professor (p. 2); De modo geral, eles conseguem aprender alguma coisa, mas cada caso é

um caso específico. Tem alunos que conseguem acompanhar muito bem e outros não. (p. 3); Muitos não, a maioria não, até porque nós não temos esse preparo de como passar para eles, então eu acho que fica bem mais difícil conseguir. (p. 4); Alguns tipos de atividades lúdicas eles conseguem acompanhar juntamente com os outros alunos, isso também depende da deficiência, tem uns que podem acompanhar mais e outros não acompanham de jeito nenhum. (p. 5); Eu não vejo nenhum aproveitamento dos alunos que são inclusos, o que percebo é até uma certa recaída no aprendizado anterior dos alunos que vêm do matutino para o vespertino, porque à tarde eles ficam isolados e excluídos. (p. 6); Conseguem absorver pouco. (p. 7); Acho que eles aprendem mais no contra turno, na sala de recurso, do que na sala regular. Sem formação o professor não pode trabalhar com eles, além do pouco suporte de material (p. 8); Pela estrutura da escola, pouco material adaptado, mesmo com o esforço do professor os alunos estão um pouco esquecidos. Falta formação, aparato, material, tudo que buscamos não é suficiente para alcançar a legitimidade por parte da gestão municipal. (p. 9); Não conseguem muito, se a gente não mudar essa política, se não houver um aparato, um acompanhamento específico pra esse aluno, ele vai ser um na sala de aula que não vai ter nenhum aprendizado. (p. 10); Não, até porque o nível de conhecimento é inferior aos demais. (p. 11); Não conseguem, não tem a mentalidade dos alunos normais, tem que ter uma sala à parte pra eles, com outros métodos que eles consigam trabalhar. (p. 12); Não conseguem, não tem a mentalidade dos alunos normais, tem que ter uma sala à parte pra eles, com outros métodos que eles consigam trabalhar. (p. 13). Só aqueles que o nível de dificuldade dele é bem menor consegue aproveitar alguma coisa. (p. 14); Muitas vezes não. (p.15).

As respostas apresentadas expõem algumas chagas da inclusão brasileira que permeia o ideário de professores e pessoal, envolvidos na educação inclusiva. Algumas dessas chagas são: *“Eu não vejo nenhum aproveitamento dos alunos que são inclusos, o que percebo é até uma certa recaída no aprendizado anterior dos alunos que vêm do matutino para o vespertino, porque à tarde eles ficam isolados e excluídos”*. (p. 6); *“acho que eles aprendem mais no contra turno, na sala de recurso, do que na sala regular. Sem formação, o professor não pode trabalhar com eles, além do pouco suporte de material”* (p. 8); *“Não, até porque, o nível de conhecimento é inferior aos demais”* (p. 11); *“Não conseguem, não tem a mentalidade dos alunos normais, tem que ter uma sala à parte, só pra eles, com outros métodos que eles consigam trabalhar”* (p. 12).

Tomaremos as falas em destaque para tecermos a análise, a fim de compreendermos porque os problemas de aprendizagem se mantêm no contexto da sala regular, onde os professores são protagonistas no ensino ao aluno deficiente. Vejamos o primeiro destaque na fala de dois professores: *“Eu não vejo nenhum aproveitamento dos alunos que são inclusos, o que percebo é*

até uma certa recaída no aprendizado anterior dos alunos que vêm do matutino para o vespertino, porque à tarde eles ficam isolados e excluídos”. (p. 6); “Acho que eles aprendem mais no contra turno, na sala de recurso, do que na sala regular. Sem formação, o professor não pode trabalhar com eles, além do pouco suporte de material” (p. 8). A ideia defendida aqui é que o aluno deficiente precisa da sala de recurso para aprender alguma coisa, sendo que o espaço da sala regular não é espaço para ele habitar, enquanto sujeito de aprendizagem, porque aparentemente nada lhe favorece, nem o professor com sua formação e visão de inclusão, nem o material “adequado” disponível, nem o ambiente é receptivo à sua presença na sala de aula.

A chaga da separação do aluno deficiente do espaço da sala regular para a sala de recurso, como sendo o melhor espaço à sua aprendizagem, permanece até hoje como um rótulo que condena para sempre a inclusão do aluno deficiente. Estudos de Crochík et al. (2009), em relação a isto, esclarecem que: Ora, se a inclusão escolar não significar também o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara para a marginalização dentro de sala de aula. (CROCHIK et al. 2009. P.46).

É recorrente, nos estudos de Crochík et al. (2009), o entendimento de que a escola regular deve fazer adaptações e investimentos na inclusão educacional de alunos deficientes. É preciso uma outra visão sobre o aluno em situação de inclusão e, neste sentido,

[...] uma escola que tenha alunos com deficiência, mas que não faça as alterações necessárias nos métodos de ensino e de avaliação no ambiente físico e, sobretudo, na atuação de docentes, discentes e funcionários da escola, seria pouco inclusiva. (CROCHÍK et al., 2009, p. 46)

Estudos de Costa (2015) também colocam em evidência a necessidade da organização escolar para a inclusão de alunos no ensino regular.

A maioria desses estudos conclui pela necessidade de preparação *a priori* da escola e comunidade escolar na efetivação da inclusão, restringindo as possibilidades de consolidação da democratização da educação e da escola pública pela experiência cotidiana entre professores e alunos, com e sem deficiência. (COSTA 2015, p. 53)

A partir desta discussão não se admite a segregação de alunos deficientes em escolas especiais, como estigma de aprendizagem, mas a escola que se pretende é a que agrega a todos e favorece a efetiva participação de todos em

seus espaços. Para promover a inclusão dos alunos com deficiência “[...] a escola demanda estar equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos para as diversas necessidades especiais dos alunos e professores formados para lidar com as diferenças desses alunos” (COSTA, 2007, p. 16).

A outra chaga que atrapalha a inclusão dos alunos deficientes é o estereótipo de que o aluno deficiente não aprende ou aprende pouco, como mostra a fala dos professores *“Não, até porque o nível de conhecimento é inferior aos demais”* (p. 11); *“Só aqueles que o nível de dificuldade deles é bem menor, consegue aproveitar alguma coisa”*. (p. 14). Para que a inclusão aconteça neste contexto é necessário romper com o paradigma de que o aluno deficiente não aprende ou aprende pouco e levantar questionamentos de quais dificuldades precisam ser superadas para que o aluno deficiente aprenda na sala regular. Não se deve começar perguntando "o que ensinar" e "como fazê-lo", mas antes "que homem se pretende formar com a educação", "para onde ela deve conduzi-lo"; o que significa pensar a tecnologia, o mercado, o capital a partir da "dignidade do homem" e não o inverso (MATOS, 2001, p. 144).

Encontrar no espaço escolar o que se constitui como dificuldades à inclusão dos alunos deficientes na sala regular, através de questionamentos sugeridos por Matos (2001), são ações que podem contribuir com a mudança de paradigmas, de que a inclusão escolar ainda é um desafio difícil à sua concretização. Para Fleuri (2009), devemos

Enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e as condições de aprendizagem. Em vez de se atribuir ao estudante a origem de um problema, define-se seu tipo de inserção no contexto escolar pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar. Em vez de esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de normalidade para aprender, interpela-se a própria organização escolar, no sentido de que se reestruture para atender à diversidade de seus educandos (BRASIL, 2001b, p. 14); (FLEURI, 2009, p. 69).

Se o aluno em situação de inclusão escolar for visto pelo professor como um ser estranho e não como um aluno que está em sala para receber formação igual aos outros, a inclusão escolar não terá compreendido seu papel social de educar a todos. Uma escola aberta ao exterior sem qualquer restrição provavelmente também abriria mão dos aspectos de formação e de amparo. (ADORNO, 2000. P.114.), a defesa aqui é de uma educação que respeite o aluno na sua singularidade e importância.

É preciso mudar o foco ou a visão, as situações de desvantagem, dificuldade, deficiência e desvio são vistas como se dissessem respeito exclusivamente ao sujeito, entretanto, uma deficiência ou dificuldade dos estudantes para aprender só pode ser entendida na relação ensino-aprendizagem (FLEURI, 2009, p. 73).

Então, o enfrentamento do que se constitui como barreira à educação dos alunos deficientes deverá ser a atitude esperada pelo professor na sala regular.

Para se enfrentar os problemas da educação escolar, especialmente aqueles relacionados com a formação do aluno, do professor e de todos que direta ou indiretamente da escola fazem parte, é necessária ciência – se se tratar não apenas de reproduzir exigências da sociedade atual, mas, ao contrário, de a ela resistir e apontar para a sua transformação que garanta a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a autonomia do indivíduo, então, uma teoria crítica inexoravelmente se impõe a par das ciências especializadas. (SASS, 2001, p. 62)

Dessa forma, a educação promoverá a libertação de sujeitos sujeitados, aqui os alunos deficientes, como adverte Adorno. A “finalidade que cabe” aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados. Os sujeitos produzem sua sujeição no tempo, como semiformação. (...)” (ADORNO, 1985, p. 193).

Para Ainscow (2009), as dificuldades vividas por estudantes resultam das formas com que as escolas estão organizadas atualmente e dos métodos de ensino que são oferecidos. O autor ainda orienta que o desenvolvimento de práticas inclusivas deva ser usado para lidar com as barreiras educacionais que alguns alunos enfrentam em contextos inclusivos.

A superação dessas dificuldades, proporcionadas pelos professores, coloca o aluno deficiente em situação de acesso ao conhecimento produzido culturalmente e o faz estar em condições de fazer frente aos condicionantes estereotipados decorrentes de ambientes segregados, como esclarece Adorno:

Frente à unanimidade totalitária, que proclama como fito a eliminação da diferença, é possível que até algo da força social libertadora se tenha concentrado na esfera do individual. Nela se demora a teoria crítica, mas não com má consciência. (ADORNO, 1951, p. 07)

5.3.1.2 Avaliação dos alunos deficientes

Concluindo essa parte sobre Formação Docente e a Educação de Alunos Deficientes, serão evidenciados os aspectos da avaliação do aluno incluído na sala regular, como forma de perceber o desempenho deles. Quando perguntado

aos professores como os alunos deficientes são avaliados, eles se posicionam assim: sessenta por cento disseram não ter um padrão avaliativo, e quarenta por cento disseram avaliar, mas de forma precária.

Não são avaliados. (p. 1); Nós somos obrigados a passar esses alunos mesmo que eles não tenham nenhum aproveitamento, é uma política que atende a necessidade especial do aluno. (p. 2); Cada um é avaliado de acordo com o que ele pode produzir, apesar de eu não ter conhecimento na área, o dia a dia nos ensina a lidar com eles. (p. 3); Nós estamos atribuindo nota aos alunos, assim, a avaliação depende do grau de compreensão do aluno, para ele poder avançar, (p. 4); Pelas participações nas atividades e não propriamente pela prova. (p. 5); Quando o aluno é surdo, uso meu curso de Libras; quando o aluno é cego, faço avaliação oral; quando posso, faço escrita, mas em geral faço oral, porque é muita coisa e a SEMED não oferece material algum (p. 6); O que o aluno conseguiu desenvolver, em relação ao que ele conseguiu produzir ao longo do tempo, é assim que a gente trabalha com esse tipo de aluno. (p. 7); Estou aprendendo a fazer provas mais adaptadas. Antes, fazia de maneira igual, mas tentando aproveitar tudo que o aluno sabia. (p. 8); Quando são avaliados em uma atividade adaptada para a sua realidade, mas de modo geral eles são pouco avaliados e ainda tem a questão da ausência em sala de aula, que a família acaba colaborando com isso. (p. 9); Da mesma forma que os outros. É um erro, né, mas são avaliados de forma igual. (p. 10); Faço a avaliação com alguma atividade ao nível deles e nem sempre eles conseguem, e aí a gente tem que dar a prova de qualquer forma. (p. 11); A avaliação está sempre acontecendo. A todo modo, eu vou colocando regular, bom e eu percebo quando eles estão com o rendimento baixo, eles querem ir pra casa para na próxima aula apresentar melhores notas. (p. 12); São avaliados à medida que eles sabem. (p. 13); Não são avaliados, são apenas passados de ano. (p. 14); Depende do docente, da sensibilidade. Eu adequo minhas provas. (p. 15).

A avaliação, segundo a fala dos professores, é pouco praticada na sala de aula no município, *“quando são avaliados em uma atividade adaptada para sua realidade, mas de modo geral eles são pouco avaliados e ainda tem a questão da ausência em sala de aula, que a família acaba colaborando com isso”* (p. 9); *“Não são avaliados, são apenas passados de ano”* (p. 14); Isso ficou claro quando os professores demonstraram não ter um direcionamento de como avaliar os alunos ou até mesmo não sabem que critérios usar para dimensionar a aprendizagem deles. O posicionamento da Política Nacional de Educação Inclusiva, quanto à avaliação é o seguinte:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua

de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2008. P. 11)

Diante do que a política diz e do que fora revelado nas entrevistas, a avaliação precisa ganhar a atenção de professores, coordenadores e gestores diante da realidade do processo avaliativo na sala regular, onde o aluno deficiente está, pois, o uso de uma avaliação que chegue na necessidade específica do aluno incluído pode acrescentar muito à sua aprendizagem.

[...] no processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais. (PIMENTEL, 2012, p. 43)

Pesquisas de Feuri (2009), Costa (2015) e Decker (2015) têm revelado o quanto a prática avaliativa para estudantes deficientes na sala regular precisa de direcionamento estratégico à sua aplicabilidade.

A avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que, numa educação inclusiva, o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴ como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1999, p. 15); (PIMENTEL, 2012. p. 143).

No entanto, quando vemos o que a prática escolar vem produzindo no âmbito da sala regular, onde os processos avaliativos não ganham reflexão, planejamento, consideração da especificidade do aluno incluído, adaptações curriculares, dentre outras ações, percebe-se que é necessário corrigir práticas segregadas para que a manutenção “do faz de conta” não persista nas salas inclusivas. No trabalho escolar cotidiano, o acompanhamento dos estudantes é feito de forma muito intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados (FLEURI, 2009, p. 75).

A autora ainda contribui com o seguinte:

Desse modo, explicam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes pelos problemas familiares, pelas condições ou deficiências das próprias crianças. Considera-se que a causa dos problemas encontrados pelos estudantes marcadamente diferentes esteja em seu “processo de aprendizagem”, e não na “estrutura de ensino” (LUNARDI, 2005, p. 1); (FLEURI, 2009, p. 75).

²⁴ Os parâmetros Curriculares Nacionais hoje são conhecidos na Base Nacional Comum Curricular. A escolha do texto foi colocada para contribuir com a discussão sobre os princípios da avaliação.

Diante do relato dos professores “*nós estamos atribuindo nota aos alunos, assim, a avaliação depende do grau de compreensão do aluno, para ele poder avançar*” (p. 04), a maneira como a avaliação está acontecendo no município de São Luís ainda não atingiu o proposto pelos documentos nacionais. Em relação ao Documento Orientador da Superintendência da área da Educação Especial do município para a avaliação, há a seguinte orientação:

Se faz necessário que haja os registros conscientes do que foi aprendido pelo estudante e do que foi ensinado pelo professor. Para a prática avaliativa na educação inclusiva, sugere-se o uso de registros descritivos, relatos orais ou escritos, leituras, investigação e solução de problemas e atividades experimentais, ou seja, todas as atividades produzidas pelos estudantes, para que estes possam observar suas conquistas e tornarem-se conscientes de suas dificuldades, e de suas possibilidades de avanço e, aos professores, esta mesma deve retroalimentar sua prática de forma pontual e redimensionar suas ações. (SÃO LUÍS, 2019, p. 106)

Em conversa com os professores no momento das entrevistas sobre a prática avaliativa que eles adotam em sala de aula, fica perceptível que eles declaram não ter um critério mínimo de avaliação que contemple a diversidade do aluno incluído e demonstraram também não ter conhecimento do direcionamento da SAEE sobre os aspectos da avaliação dos alunos. É importante ressaltar, neste sentido, que embora a SAEE tenha orientação sobre a avaliação ao aluno deficiente no contexto da sala regular, o que pude observar é que o documento ainda está em fase de publicação, portanto, ainda está por ser conhecido de todos os professores da rede municipal.

Algo que chamou muito a minha atenção na pesquisa em campo junto aos professores entrevistado, foi o fato recorrente dos professores mencionarem que os alunos rendem mais no contra turno do que na sala regular, em virtude do professor do AEE receber mais formações específicas do que os professores das salas regulares. Isto também se aplica à avaliação. Silva (2016) apud Micheles (2006), discorrendo sobre o professor da sala regular e da sala do AEE, sugere a seguinte reflexão:

E, ainda, a grande diferenciação existente no que se entende por formação de professores para a classe comum de ensino regular, entendidos como os capacitados e para a formação dos professores da educação especial, os especializados. Nesse sentido, são dois modelos de professores. E, como já dito anteriormente, os professores especializados, estes sim serão responsáveis “pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos “professores capacitados” (MICHELS, 2006, p. 415). Os capacitados a que a autora

se refere, são os professores da classe comum de ensino. (SILVA, 2016, p. 159)

A reflexão de que a avaliação precisa ganhar a atenção dos professores para se tornar realidade na formação do aluno será entendida, aqui, como uma ação que não tem a intenção de colocar um em desvantagem ao outro na sala de aula, mas a de eliminar barreiras à aprendizagem dos alunos em situação de inclusão educacional.

Quanto à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, demanda ser desenvolvida como um processo para identificação e eliminar (ou, pelo menos, minimizar) as barreiras à aprendizagem, e não como instrumento de hierarquização, ao selecionar os (as) aptos (as) e não aptos (as) a seguirem no processo de escolarização. A exclusão pela avaliação contribui à perpetuação da segregação na escola pública, não sendo compatível com os princípios democráticos previstos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2009, p. 24); (COSTA .2015, p. 162)

Assim, a tomada de ações que dignifique o aluno deficiente no interior das salas regulares romperá definitivamente com as estruturas dominantes de um sistema excludente, que tem na prática sua concretização, como reclama Carneiro (2019):

Docentes são cobrados por desvios do roteiro e se tornam coadjuvantes na elaboração dos conteúdos e protagonistas na hora da avaliação dos resultados: como o vendedor apreciado pelos resultados do mês. Com um cardápio curricular distante da tensão ensino-aprendizagem, desencarnado de seus sujeitos escolares, a gramática da aprendizagem se realiza apenas quando reiterada nas constantes avaliações de resultados. (CARNEIRO, 2019, p. 45)

Para a construção de uma prática do professor que considera as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos, Adorno adverte a necessidade de formação que agrega a todos em seu espaço é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes. (ADORNO, 2000. P.113)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho de pesquisa falando sobre o desafio que é trabalhar em contextos inclusivos, e que a possibilidade de atender a contento o aluno deficiente, considerando a formação do professor, foi o que nos instigou a tomar estes contextos como objeto de pesquisa. Esta questão levou-nos a buscar, nos estudos de Adorno e na escola de Frankfurt, a compreensão de como a educação inclusiva está acontecendo no município de São Luís quando se considera a educação para além da barbárie e da violência. Para isto, foi necessário refletir a realidade das salas regulares, como elas estão organizadas para dar cabo à educação de alunos deficientes; se a formação do professor corrobora para atender os alunos incluídos, se a escola está articulada de forma a promover a inclusão, se a política municipal contempla a educação inclusiva, dentre outros pontos. Fez-se necessário pensar toda essa articulação para quebrar paradigmas de retrocesso e construir contextos inclusivos. “A mediação dialética não é o recurso ao abstrato, mas o processo de dissolução do concreto em si” (ADORNO, 1951, p. 51).

Assim, a busca da Teoria Crítica da Sociedade e o entendimento do processo de formação de professores para atender alunos deficientes em contextos inclusivos possibilitou compreender o que torna a educação de estudantes deficientes um desafio à sua formação e, portanto, à sua emancipação. A formação do professor foi analisada por está diretamente relacionada à educação dos alunos em situação de inclusão escolar. Diante desta constatação, surgiu o seguinte questionamento, que norteou a pesquisa: Que formação os professores de estudantes com deficiência, incluídos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental, estão recebendo? Tal questionamento perseguiu todos os momentos deste estudo e, agora, ao final da pesquisa, é imprescindível mostrar em que medida a questão norteadora foi respondida e os objetivos atendidos.

Os objetivos traçados na dissertação foram perseguidos ao longo de toda a investigação. Em relação ao objetivo geral – Analisar a formação de professores que atendem alunos com deficiência incluídos nas salas regulares das séries finais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública municipal –, os dados coletados através das entrevistas revelaram que os professores de ambas as escolas pesquisadas, quase que unanimemente,

declararam não receberem do município de São Luís nenhuma formação para atender alunos deficientes em classes regulares.

A atual política de formação docente do município, como discutida na análise documental, está em construção. Atualmente a formação de professores do currículo comum está focada nos saberes da Língua Portuguesa e de Matemática, onde os professores dessas disciplinas têm recebido formação específica para atuarem em suas salas de aula; para a educação inclusiva a formação acontece, em geral, dearticulada de um projeto que contemple o professor e sua formação para atender o aluno deficiente incluído na sala de aula regular.

A desarticulação da formação do professor deve-se principalmente pela mínima formação recebida, uma vez que, os professores são impossibilitados de participarem das formações que são ofertadas, via de regra no contra turno, período em que muitos professores estão trabalhando, tal fato, compromete o atendimento que realizam com os alunos que estão incluídos nas salas regulares, dessa forma, os alunos continuarão à margem do conhecimento se não forem educados com a responsabilidade de quem tem competência para tal – neste caso, a esfera municipal.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi o seguinte: Analisar a política nacional e municipal de formação de professores para a Educação Inclusiva, focando no Município de São Luís. Neste item, os professores demonstraram ter pouco conhecimento sobre a política nacional de Educação Inclusiva e as diretrizes municipais para formação de professor o que configura que a ignorância da política de inclusão educacional, quando não compreendida por professores, gera incompreensões do processo de inclusão educacional de alunos deficientes.

O conhecimento das políticas de formação do professor, na perspectiva da inclusão educacional, tanto no âmbito nacional como municipal, precisa ganhar a consciência de todos os envolvidos na inclusão de alunos deficientes, a fim de que o que está proclamado na política possa ser reivindicado para a sua concretização na educação dos estudantes em situação de inclusão educacional.

O segundo objetivo específico foi: Identificar como as formações estão sendo direcionadas aos professores que atendem alunos com deficiência nas

séries finais do Ensino Fundamental. Percebeu-se que as formações que acontecem para os professores dessas séries estão muito desarticuladas entre as escolas e permanece a queixa dos professores de que o município não propicia formação na própria escola, o que os impede de participarem, uma vez que eles geralmente estão ocupados nos dois turnos.

Na entrevista sobre a formação de professores para atender alunos incluídos nas salas regulares do município, realizada com a Superintendente da Educação Especial, nos foi informado que a formação existe, porém, o professor desse seguimento tem-se mantido resistente a buscar a formação pretendida para atender os alunos incluídos. Analisando os dois lados da questão – a fala dos professores sobre não receberem a formação e a da superintendência da educação especial sobre oferecer a formação aos professores –, o que parece estar faltando é uma melhor articulação da formação proposta pelo município para alcançar os professores. Uma das alternativas talvez seja oferecer as formações tanto no turno de trabalho do professor como nas semanas pedagógicas ou em eventos especiais que a escola possa promover para, dessa forma, dirimir as barreiras que têm impedido a concretização da formação.

O terceiro objetivo foi: Verificar a influência da formação do professor na educação de estudantes com deficiência. Como revelado na pesquisa, o trabalho dos professores com os alunos deficientes em sala de aula fica comprometido pelo fato de não participarem da maioria das formações oferecidas pela SEMED. Outros professores também se posicionam dessa forma, evidenciando que a formação no município de São Luís não está dando conta de atender a contento o aluno deficiente, ou seja, os estudantes ainda estão à margem no processo educativo, sem luz para acessar conhecimentos que lhes tirem da ignorância imposta, a mesma refutada por Adorno.

A pesquisa também contou com participação e opinião dos gestores das escolas investigadas. Eles se posicionaram quanto à inclusão e deixaram claro que as adaptações no espaço físico das escolas precisam ser repensadas para melhor ambientar os alunos em situação de inclusão escolar. Além disso, se posicionaram em relação à formação dos professores, mencionando que ela ainda é precária no espaço escolar e que dispõem somente do serviço de itinerância do município para realizarem o atendimento aos alunos incluídos nas salas de aula.

Em relação à Superintendência da Educação Especial, no que tange à formação dos professores, foram expostos todos os cursos e programas oferecidos pelo município para capacitá-los. A partir disto, verificamos que o município tem um direcionamento para a Educação Especial e que os alunos público-alvo desta educação estão contemplados de forma pontual no documento orientador da SEMED. Além disso, o município desenvolve várias ações para dar conta da Educação Inclusiva no município, porém, quanto a formação específica para os professores da sala regular, seres finais atuarem junto aos seus alunos incluídos, ainda não existe uma política de formação que contemple essa realidade formativa.

Em relação à análise documental, o objetivo desta foi identificar os documentos municipais que estavam atrelados à formação de professores – neste caso, a Política de Formação Docente do Município (o Educar+) –, bem como as orientações documentais da Superintendência da Educação Especial voltadas para a formação docente no atendimento de alunos incluídos nas salas regulares. A Política Municipal de Educação e Educação Inclusiva, bem como, a formação de professores é fortemente influenciada pelos ditames capitalistas, pois tem sua concretização a partir de empresa de fomento, como a Lemam. Estes direcionamentos são compatíveis com os ideais da Agenda Internacional para a Educação na América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil.

A inclusão de estudantes deficientes, no contexto da formação do professor no Município de São Luís, ainda está em construção, pois a política educacional e os documentos orientadores da Educação Inclusiva estão em debate – no caso, o Educar+ (no quesito formação de professores) e o documento orientador da educação especial (que deverá ser publicado em breve e ganhar legitimidade para a sua execução). No momento, a Política Nacional de Educação Inclusiva e o Plano Municipal de Educação ainda são os principais orientadores da prática educacional da SEMED.

Concluimos este trabalho com a reflexão de Adorno, quando este questiona “Formação — para quê?” Ou “Educação — para quê?”. “A intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 2000, p. 63).

A educação municipal ainda não está sendo conduzida para a emancipação, as salas não estão organizadas para atender a contento o aluno

incluído e é preciso que mais investimentos sejam feitos em salas regulares, a fim de que o que emana delas seja significativo para estudantes deficientes. Desta forma, enquanto convivemos com uma política educacional ainda por concretizar a formação dos professores, ainda por consolidar a inclusão de alunos deficientes em escolas e salas de aulas desorganizadas, a barbárie continuará.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e emancipação**. Tradução W.L. Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a. (190 p.)

_____. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

_____. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c

_____. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d.

_____. A Filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e.

_____. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995f

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. Traduzido por Juba Elisabeth Levy. 5ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. O Iluminismo Como Mistificação das Massas. Traduzido por Juba Elisabeth Levy. 5ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. 1903 – 1969. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; tradução, Guido Antônio de Almeida – Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Minima Moralia**: Arte e Comunicação. Trad. Artur Morão. Edições 70. Lisboa Portugal, 1951.

_____. **Palavras e sinais**: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruchele. Vozes: Petrópolis, 1995.

_____. ADORNO, T. W. **Teoria estética**. Lisboa: 70, 1970.

_____.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973

_____. Negative dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979. Band 4.

ADORNO, Theodor. **O Fetichismo na música e a Regressão da Audição**. In: ADORNO, Theodor. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 65 - 108

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A Ordem do discurso na Educação Especial**. São Luís, 2011, 214 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. 2011.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: **Tornar a educação inclusiva**. Organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação – ANPED. Uma formação Formatada. **POSIÇÃO DA ANPED SOBRE O “TEXTO REFERÊNCIA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES**. 2019.

BRUNS, Barbara; JAVIER, Luque. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean**. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação.

_____. **Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, D.F.: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 13146/2015 Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 5ª tiragem**. Brasília, D.F.: Secretaria Especial dos Direitos Humanos (PR), Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II)**. Reimpressão. Brasília – DF Secretaria Especial dos Direitos Humanos da presidência da República, 2002.

_____. **Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II)**. Reimpressão. Brasília – DF Secretaria Especial dos Direitos Humanos da presidência da República, 2010.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF- MEC /SASE, 2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 30 de jan. 2019.

_____. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescentes. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em Janeiro 2019.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. **Sobre a distinção entre a Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer**. Kinesis, Vol. II Nº 3, abril 2010, p. 195 – 204.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa. Legislação Específica de Educação Especial: suas possibilidades na inclusão escolar. In: **Educação básica e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões** / Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho [et al.] (organizadores). Niterói: Intertexto, 2012.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; SOUSA, Andrea de Jesus Lemos. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Planos de Educação. **Educação e Fronteiras**. On-Line, Dourados/MS, v.5, n.14, p.73-83, maio/ago. 2015.

CABRAL, João Francisco Pereira. **Conceito de Indústria Cultural em Adorno e Horkheimer**. Brasil Escola. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/cultura/industria-cultural.htm>. Acesso em 28 de Nov. 2018.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Org. Fernando Cassio. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Silvío. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar”. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Org. Fernando Cassio. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Suely Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. **O BANCO MUNDIAL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL. ETD – Educação Temáticas digital**. Campinas, SP v.16, n.3, p.494-512, set. /dez. 2014.

CASTRO, Thiago Gomes de; ABS, Daniel & SARRIERA, Jorge Castellá. **Análise de Conteúdo em Pesquisas de Psicologia: ciência e profissão**, 2011, 31 (4), 814-825.

CATINI Carolina. Contra a barbárie, o direito à educação. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Org. Fernando Cassio. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: Ed. UNIRIO, 2007.

COSTA, V. A. da. Formação de Professores e Educação Inclusiva na Escola Pública. In: COSTA, V. A. da. (et. al) (orgs.). **Políticas Públicas e Produção do Conhecimento em Educação Inclusiva**. Niterói: Intertexto x CAPES, 2011, p. 31-52.

_____. Formação de Professores e Educação Inclusiva. In: Educação Básica, Educação Superior e Inclusão Escolar: Pesquisas, Experiências e Reflexões. Ed. Intertexto, Niterói, 2012.

_____. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 46 | p. 245-260 | maio/ago. 2013. Santa Maria.

_____. COSTA. V. A. **Educação e formação: inclusão na escola pública**. **Revista entreideias**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

_____. Formação, inclusão e educação em direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: **Educação em direitos humanos: formação e inclusão no Brasil e México = Educación en derechos humanos: Formación e inclusión em Brasil y México**. Niterói: Intertexto; México: CAPUB, 2018, 296p

_____. COSTA. V.A. LEME, Erika Souza. **Formação de professores: desafios à educação como direito - plano nacional de educação (pne)**. Revista COCAR, Belém, Edição Especial N.2, p. 06 a 30 – Ago./Dez. 2016 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia C. DIAS; Marian Ávila de Lima; FEFFERMANN, Marisa. NASCIMENTO; Rafael Baioni do & CASCO, Ricardo. **Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva**. PSICOLOGIA. CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2009, v. 29, n. 1, 40-59.

CROCHÍK, José Leon. **Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011.

CROCHÍK, J. L.; DIAS, M. A. de L e; RAZERA, K. D. M. F. **Teoria Crítica da Sociedade, investigação social empírica e educação inclusiva**. Imagens da Educação, v. 5, n. 2, p. 01-09, 2015.

DECKER, Aline Inácio. (2015) **A formação docente no projeto político do Banco Mundial**. (2000-2014) / Aline Inácio Decker; Orientadora, Olinda Evangelista. Florianópolis – SC, 234p. Dissertação (mestrado) Universidade

Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

DIAS, Viviane Borges. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. Salvador. 2018, 263f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2018.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

FERREIRA, Júlio Romero. **Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira**. Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009. 220 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos**. Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009. 220 p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

_____. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FISZBEIN, Ariel; STANTON, Sarah. **The future of education in latin america and the caribbean possibilities for united states investment and engagement**. Education Program Report, june 2018. The Dialogue Leadership for the Americas.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v. 18, n. 52, Jan. 2013.

GIORDANO, r. c.; CROCHÍK, j. l. p.609. **Teoria Crítica, formação, indivíduo e preconceito: um olhar sobre as escolas da Região Norte (PA/BA)**. Interação, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 607-642, set./dez. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Formação docente e práticas pedagógicas**. In: **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Therezinha Guimarães Miranda. Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. EDUFBA: Salvador, 2012.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Kátia Soares Bezerra e. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. Universidade Federal do Acre Mestrado em educação. Rio Branco, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Therezinha Guimarães Miranda. Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. EDUFBA, Salvador, 2012. P. 25 – 38.

MATOS, O.C.F. Theodor Adorno - **o filósofo do presente**. In: Psicologia & Sociedade; v. 13, n. 2: 142-146; jul./dez.2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.89 – 117. Março/ 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino a prática pedagógica na sala de recurso como eixo para análise**. São Luís, 2008. 171f. Dissertação. UFMA.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão...** Em Perspectiva, São Paulo 14(1) 2000. P. 98 – 110.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012. Campinas, 2016. Tese. Universidade Estadual de Campinas – SP. 2016.

MUSSE, Ricardo; KLEIN, Stefan. **Um olhar sobre a teoria crítica no Brasil**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 30, n. 3. n. p.289 – 300. Setembro – dezembro, 2018.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão Saberes necessários e percursos formativos. In: **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Therezinha Guimarães Miranda. Teófilo Alves Galvão Filho. Organizadores. EDUFBA, Salvador, 2012.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Prática inclusivas na escola**: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência. Dissertação. São Luís, 2011. 156f.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente**: desafios à inclusão na educação infantil. São Luís, 2013, 137 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. UFMA.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Norteamentos da política de formação dos professores da educação básica brasileira. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**. A Produção do Conhecimento em Educação. A Educação Profissional Natal, RN –24 a 27 de julho de 2017 –Campus Natal Central --- IFRN profissional.

SÃO LUÍS. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. 2015-2024. SEMED, 2015.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. Programa Educar mais: juntos no direito de aprender. Disponível em <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/21803/>. Acesso outubro 2019.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS. <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/21121/>. Acesso Julho de 2019.

_____. **Documento Orientador dos Serviços e Programas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA**/ Dalvina Amorim Ayres (Coord.) – São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2019. 126f.

SASS. Odair. **Educação e psicologia social uma perspectiva crítica**. São Paulo em perspectiva, v.14, n. 2, 2000.

SASS. Odair. **Teoria crítica e investigação empírica na psicologia**. Psicologia & Sociedade; v. 13, n. 2: 142-146; jul./dez.2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Resolução 10/2004 – Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil: suas contribuições a inclusão e a formação. In: **Direitos Humanos em Educação**: formação e inclusão no Brasil e México. Niterói: Intertexto; México: CAPUB, 2018, 296 p.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial. A experiência como constitutiva do formar-se** / Mayra da Silva Costa, 125 f. Dissertação mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação. Porto Alegre. BR – RS. 2015

SILVA, Silvia Sofia Scheid da. **Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba: 2006-2015** / Silvia Sofia Scheid da Silva; orientadora Prof^a dr^a Maria de Fátima Rodrigues Pereira. 206f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016.

SILVA, Paulo Roberto de Jesus. **Política de formação de professores e inclusão escolar**. São Luís 2012, 140 f.

SILVA, Paulo Roberto de Jesus. FERREIRA, Rosane da Silva. INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE NA SEMED/SÃO LUÍS: experiências na cidade de 400 anos. Paulo Roberto de Jesus SILVA. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina. 2011, p.2291 -2292.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan. /jul. 2003.

SHIROMA Eneida Oto. **Gerencialismo e formação de professores nas agendas Organizações multilaterais**. Momento: diálogos em educação. V. 27, n. 2, p.88-106, mai/ago. 2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPED, nº, 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

THERRIEN, Jacques. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. In: **Formação dos Professores e contextos sociais**. Tardiff, Maurice et al. Porto/PT: RÉ S Editora Ltda. (Sem indicação de data).

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2005.

Zwick, Elisa. **A Gestão Pública danificada: uma análise pelo pensamento organizacional crítico à luz da dialética negativa** / Elisa Zwick. – Lavras: UFLA, 2015. 370 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Inclusão de estudantes com deficiência no contexto da formação docente.

Pesquisadora responsável: Diná Freire Cutrim, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Este documento visa solicitar a sua participação voluntária na pesquisa “Inclusão de estudantes com deficiência no contexto da formação de professores” que tem como objetivo analisar as ações de formação continuada de professor para a educação inclusiva

A pesquisa consistirá em uma entrevista individual a ser realizada no local em que você preferir, a qual será gravada em áudio. Tudo o que for gravado e o que você me disser mantidos sob sigilo, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à sua identificação. Informo-lhe que as informações que você me fornecer poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica.

Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico, ajudando na compreensão do processo de formação em Educação Inclusiva, e a construção o sentimento de preparo e não preparo. A sua participação é inteiramente voluntária e é seu direito retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, bem como determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações que já tenham sido dadas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Informamos-lhe também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e nenhum tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone (98) 982459112

Atenciosamente,

Diná Freire Cutrim

Mestranda

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido (a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Luís, ____/____/2019

Assinatura do Participante

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

1. Qual a sua faixa etária?

() 20 – 30 () 41 – 50

() 31 - 40 () 51 – 60

2. Qual o seu sexo

() Feminino () Masculino

3. Qual o seu tempo de serviço no magistério?

4. Quais os seus turnos de trabalho?

5. Quais as séries que você atua como professor?

6. Qual a sua formação?

ROTEIRO DAS PERGUNTAS DE ACORDO COM OS OBJETIVOS DA PESQUISA

1. Você conhece a política nacional e municipal de educação inclusiva?

2. Qual é a sua opinião sobre ela?

3. A rede municipal tem diretrizes específicas para inclusão de alunos com deficiência? Se tem, quais são? Como a escola administra junto aos professores?

4. E para a formação docente do município tem diretrizes específicas?

5. Você já participou de alguma formação do município para atender alunos incluídos na sua sala de aula?

6. A formação que você tem recebido colabora com a sua prática em sala de aula? Se sim, como é essa colaboração? Se não, qual é a sua opinião sobre isso?

7. O serviço de intinerancia do município, que tem como objetivo apoiar o professor da sala regular no atendimento ao aluno incluído, tem lhe ajudado nessa inclusão?

8. Como você vê a inclusão escolar no ensino regular de alunos com deficiência?

9. Como é feita a inclusão desses alunos na escola?

9.Os alunos conseguem acompanhar as aulas, tendo algum aproveitamento em suas aprendizagens?

10. Como os alunos são avaliados?

ENTREVISTA DIRETOR

1. Qual a sua opinião sobre educação inclusiva?
2. Para você, como esta escola trabalha a inclusão educacional?
3. Como esta escola está organizada para receber os alunos deficientes?
4. Quem são os alunos deficientes atendidos nesta escola nas salas regulares?
5. Existe alguma orientação da SEMED para inclusão desses alunos?

ENTREVISTA SUPERINTENDENTE DA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

- 1.Qual a política Municipal de inclusão dos estudantes com deficiência?
2. Como acontece a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular?
- 3.Como os professores estão preparados para atender alunos deficientes?
- 4.Professora existe formação específicas aos professores da sala regular que atende alunos deficientes nas series finais?
- 5.Qual a sua visão sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência nas salas comuns?
- 6.Quais os documentos que norteiam a política municipal de formação dos professores?
7. A Política de formação continuada do município está chegando na escola para capacitar o professor a atender o aluno deficiente que está na sala regular?
- 8.Como os professores estão vendo essa formação?
- 9.A semana pedagógica seria um veículo para acontecer a formação ao professor? Isso está acontecendo?
- 10.A senhora acha que chega em todas as escolas?

APÊNDICE 3 - LIBERAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada Inclusão de estudantes com deficiência no contexto da formação docente,

sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Dinaí Grazieli Lúcio

coordenada pelo(a) Prof^º(a) Mariza B. M. B. de Carvalho
da IES Universidade Federal do Maranhão - UFMA

A pesquisa será realizada na UEB _____

no turno matutino, no período de 11/10 /2019 à 30/10 /2019.

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 30 de outubro de 2019.

Mariza B. M. B. de Carvalho
Secretária Adjunta de Ensino

Atenciosamente,

[Assinatura]
Núcleo de Estágio e Pesquisa