



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

PAULO ROBERTO DE JESUS SILVA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR

SÃO LUÍS
2012

www.comshalom.org

Silva, Paulo Roberto de Jesus

Política de formação de professores e Inclusão escolar /
Paulo Roberto de Jesus Silva. – São Luís, 2012.

140 f.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Mariza Borges W. B. de Carvalho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

1. Inclusão Escolar – Formação continuada – Educadores 2.
Educação especial I. Título.

CDU 37.091.21:36 (812.1)

PAULO ROBERTO DE JESUS SILVA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado, apresentada à
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Maranhão,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

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

SÃO LUÍS
2012

PAULO ROBERTO DE JESUS SILVA

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado, apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27/06/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Theresinha Guimarães Miranda

Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Ao autor da vida – Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela Pessoa Divinamente Maravilhosa que Ele é, me sustentando e movimentando na direção de mais essa conquista, que pela dinâmica da vida representa um novo começo. Estendo esses agradecimentos à minha fantástica família: Claudete, Paulo Caio e Kaique, que ao meu lado vivenciaram as mais diversas experiências nesse momento de formação humana.

À minha diletta orientadora Professora Doutora Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pelas inclusivas orientações.

À CAPES pela bolsa de pesquisa a mim concedida.

Aos demais familiares, em especial as queridos Luís (*in memorian*), Celina e Odete, por suas orações, conselhos e cuidados e carinhos. Sou grato aos Professores e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo apoio que recebi.

Aos companheiros/as da SEMED, CAPDV, SEDUC e IFMA, bem como demais colegas da turma 11 (mais do que nota 10) do Mestrado em Educação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para este momento de formação.

Aos irmãos em Cristo Jesus por suas preciosas orações.

Porque o necessitado não será esquecido para sempre, nem a esperança dos pobres frustrada perpetuamente.

Salmo 9, versículo 18.

RESUMO

Política de Formação Continuada da SEMED/São Luís e suas convergências/divergências com a Inclusão Escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação Tem-se como objetivo geral analisar criticamente relações entre a política materializada de Formação Continuada com a Inclusão Escolar dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís. Especificamente finaliza-se refletir sobre Inclusão Escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e suas relações com a Formação de educadores; investigar a política de Formação Continuada da SEMED a partir das necessidades emergidas pela Inclusão Escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular; problematizar a política de Formação Continuada e a Inclusão Escolar na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís a partir das opiniões dos sujeitos informantes. Procede-se a revisão de literatura com aporte teórico metodológico num referencial crítico. Na trajetória metodológica utiliza-se análise documental e aplicação de entrevista semiestruturada junto a 22 (vinte e dois) gestores pedagógicos (diretores escolares e coordenadores pedagógicos) de 8 (oito) unidades de educação básica da rede pesquisada. Dentre os resultados constata-se que a Formação Continuada da rede municipal de São Luís no que diz respeito à Inclusão Escolar, contraditoriamente, aponta tanto para sua contribuição na emancipação docente, bem como para falta de confiança dos profissionais da educação diante das tensões e desafios emanados do processo de inclusão escolar. Materializa-se, em alguns aspectos, como primórdios de uma Formação humana, mas ainda poderá servir à legitimação da barbarização nas escolas. Revela indícios de autonomia e de heteronomia, Formação e de formatação. Conclui-se que a possibilidade de autorreflexão dos profissionais das escolas contribuirá para elevação do nível de consciência sobre a realidade sócio-histórica, condição, não suficiente, mas indispensável à superação da manifestação do preconceito, da barbárie. O momento é revolucionário, pois a partir do avanço das discussões e nascimento de experiências de Inclusão Escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial reavivam tensões e desafios postos sobre as políticas públicas, em especial de Educação para enfrentar as raízes históricas que negam a possibilidade de desabrochamento da humanidade nos educadores e educandos.

Palavras-chave: Política de Formação Continuada; Inclusão Escolar; Educação Especial.

ABSTRACT

Policy of Continuing Education SEMED / St. Louis and their convergence / divergence with the School Inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high ability / giftedness has been aimed at analyzing critically the relationship between politics materialized Training Continuing with School Inclusion audience of students of special education in regular classes of the municipal Education of São Luís Specifically ends up reflecting on School Inclusion audience of students in Special Education and their relationships with the training of educators; investigate Continuing Education's policy SEMED emerged from the needs of the students by School Inclusion audience in Special Education classes of regular schools; discuss the policy of Continuing Education and School Inclusion in the municipal Education from St. Louis opinions of the individuals informants. The procedure is the literature review with theoretical methodological a critical benchmark. The methodological trajectory uses documentary analysis and application of semi-structured interviews with the 22 (twenty-two) educational administrators (principals and coordinators) to eight (8) units of basic education network searched. Among the results it appears that the Continuing Education of São Luís municipal regarding the School Inclusion, paradoxically, both pointing to their contribution to the emancipation teacher as well as a lack of trust of education professionals at the strains and challenges emanating from the school inclusion. Materializes, in some respects, as beginnings of a human formation, but also can serve to legitimize the barbarization schools. Reveals evidence of autonomy and heteronomy, Training and formatting. We conclude that the possibility of self-reflection of school workers contribute to raising the level of awareness about the socio-historical conditions, not enough, but indispensable to overcome the manifestation of prejudice barbarism. The moment is revolutionary, because from how the discussions and birth experiences of School Inclusion audience of students in Special Education revive tensions and challenges brought about by public policies, particularly of Education to address the historical roots which deny the possibility the blossoming of humanity in teachers and students.

Keywords: Politics of Continuing Education, School Inclusion, Special Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC - Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.

CEB - Câmara de Educação Básica.

CEE - Conselho Estadual de Educação.

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CF - Constituição Federal.

CME - Conselho Municipal de Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

EC - Emenda Constitucional.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores em Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MEC - Ministério da Educação.

NEBA - Necessidades Básicas de Aprendizagem.

NEE - Necessidades Educacionais Especiais.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PME - Planos Municipais de Educação.

PNEE/PEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSLCEA - Programa São Luís, Cidade que Educa e Aprende.

PSLTQLE - Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo.

SAEE - Superintendência da Área da Educação Especial.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEB – Unidade de Educação Básica

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 - Caracterização dos sujeitos informantes da pesquisa	81	
QUADRO 02 – Número de escolas da rede municipal de São Luís	134	
QUADRO 03 – Número de Escolas de Educação Infantil de acordo com adaptações arquitetônicas SEMED/São Luís	134	
QUADRO 04 – Número de Escolas de ensino fundamental e educação de jovens e adultos de acordo com adaptações arquitetônicas SEMED/São Luís	134	
QUADRO 05 - Formações desenvolvidas sob a orientação direta da Secretaria Adjunta de Ensino.....	134	
QUADRO 06 - Projetos desenvolvidos por superintendência.....	135	
TABELA 01- Número de matrículas da Educação Especial por etapa no Brasil 2007 – 2010	47	
TABELA 2- Número de matrículas da Educação Especial por Dependência Administrativa Brasil		
2007	–	2010
.....		48
TABELA 03 – Número de matrículas na Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís, segundo modalidade de atendimento 1998 – 2010.....		71
TABELA 04 - Relação número de matrículas gerais e específicas na rede municipal de São Luís		73
GRÁFICO 01 - Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental do Brasil-2007–2010		47
FIGURA 01 – Número de espaços físicos por tipo de atendimento.....		71
FIGURA 02 – Formações da Superintendência da Área de Educação Especial		135

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 INTRODUÇÃO	14
2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: convergências e distanciamentos	25
2.1 Tramas da constituição histórica da educação especial: alguns apontamentos	26
2.2 Inclusão Escolar: prerrogativas Políticas e formação docente	29
2.2.1 De Jomtien à Salamanca: implicações na educação de alunos público-alvo da Educação Especial	29
2.2.2 Tensões e desafios a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	39
2.3 Formação docente: elementos para discussão sobre inclusão escolar	49
3 POLÍTICA MATERIALIZADA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR NA SEMED: análises iniciais do campo empírico	59
3.1 O papel do município no ensino fundamental: fatores relevantes para inclusão escolar	60
3.2 Contexto escolar e formação continuada relacionados com a inclusão escolar dos alunos PAEE na Rede Pública Municipal de São Luís	64
4 INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SEMED: o que se re(des)vela a partir da análise dos dados	79
4.1 Metodologia	79
4.2 Inclusão Escolar e Política de Formação Continuada na SEMED sob a perspectiva dos gestores pedagógicos	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	133
APÊNDICES	137

1 INTRODUÇÃO

A Educação escolar no Brasil, segundo suas prerrogativas legais, tem sua inspiração nos princípios de liberdade e deverá comungar dos ideais de solidariedade entre as pessoas, cujo objetivo primordial é desenvolver o sujeito de forma plena, preparando-o assim para a cidadania, inclusive com qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). O processo histórico e social de concretização dessas prerrogativas é marcado por contradições, tensões e desafios, visto que a construção de uma educação cidadã perpassa pela correlação de forças entre projetos educacionais diferentes.

Para alguns autores, as elites brasileiras optaram pelo modelo produtivo neoliberal, o que favoreceu a instalação de escolas excludentes e marginalizadoras para a maioria da população (SEVERINO, 2008; KUENZER, 2004; CALAZANS, 2001; SAVIANNI, 1998; FREIRE, 1996; PATTO, 2008² entre outros). Uma leitura crítica assim não objetiva desqualificar as escolas, mas desvelá-la, pois, a partir dessa compreensão será possível criar formas de resistência e enfrentamentos, como aponta Calazans (2001, p.11) quanto à função histórica desses movimentos, tem-se que.

Uma grande crise nos lega uma função histórica: a de criar e manter formas de resistências a partir da nossa situação concreta de trabalho e de vida, para romper e transpor as formas de nepotismo, produto das relações sociais presentes no modelo econômico hegemônico e seus movimentos de reprodução.

A resistência, procedente da gradual elevação da consciência, poderá expressar-se na luta para transformar a sociedade em ambiente menos excludente, pelo investimento em uma Educação que busque superar a barbárie¹, pela apreensão de competência técnica e política com amorosidade na perspectiva de contribuir na formação de indivíduos emancipados (SEVERINO, 2008; ADORNO, 2010; FREIRE, 1996¹; GIROUX, 1986; LOPES, 2009).

Nesse cenário, a Educação Especial no Brasil, com especificidades, insere-se nos mesmos embates do âmbito educacional geral, no que diz respeito à constituição de uma Educação que possa incluir todos os segmentos sociais em suas demandas sócio-históricas como afirma Carvalho (2008b, p. 53),

¹ A concepção de barbárie adotada nesse trabalho fundamenta-se em Adorno (2010) “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 a sua própria civilização - e não apenas por 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”.

A educação especial brasileira, em linhas gerais, acompanha o panorama da educação geral. De uma forma ou de outra, em maior ou em menor escala, o que é posto para a educação também atinge a educação especial. Desse modo, a educação especial não escapa dos entraves impostos às políticas sociais do nosso país.

Constatam-se, por meio dos censos escolares, que nos últimos anos, tem ocorrido um fluxo significativo de matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial² nas classes comuns das escolas públicas brasileiras. Essa inserção tem-se concentrado principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de Educação (impulsionado pelo processo de descentralização em andamento no país).

No bojo desse cenário emergiu a seguinte problema: quais as relações entre a política de formação continuada da rede municipal de São Luís e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns? A partir dessa emanaram outras questões norteadoras da pesquisa:

- a) Como se materializam a política de formação continuada e inclusão escolar dos alunos PAEE, na SEMED/São Luís?
- b) Como gestores pedagógicos avaliam a política de formação continuada e de inclusão escolar dos alunos PAEE, realizadas na rede municipal de São Luís?

Foram questionamentos como estes acima que impulsionaram a realização desta pesquisa cujo objetivo geral consiste em analisar relações entre a política materializada de formação continuada com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede municipal de São Luís no período de 2002 a 2010. Tem-se como objetivos específicos: refletir sobre inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial e suas relações com a formação docente; investigar a política materializada de formação continuada da SEMED a partir das necessidades de inclusão escolar dos alunos PAEE; problematizar, com base nas opiniões de gestores pedagógicos, a política de formação continuada e de inclusão escolar, na Rede Pública Municipal de São Luís.

Converge com essa pesquisa a trajetória profissional e pessoal do autor, iniciada nos anos de 1990, a qual foi marcada pela convivência com alunos que caracterizam o público-alvo da Educação Especial. Assim, emergiu a necessidade de uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as próprias condições sociais e históricas, requerendo graduais

² O atual público-alvo da Educação Especial, segundo os principais documentos oficiais nacionais, é constituído pela população de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

aproximações teóricas e metodológicas sobre a temática da inclusão escolar e a formação docente.

Nesse mesmo período, nos âmbitos nacional e internacional, evidenciou-se a concepção que realçava a escola comum como sendo um espaço privilegiado para escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais³. Foi nesse contexto que a Declaração de Salamanca representou um dos seus principais norteadores internacionais (JANNUZZI, 2006; SILVA; ESCOBAL, 2008, SANTANA, 2009). Como afirma Bueno (1999, p. 01):

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares como forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que se considerou que a maior parte desta população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão.

Outros aparatos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB Lei 9394/96 dentre outros, indicavam a vertente inclusiva como a melhor alternativa para educação dos alunos PAEE (BRASIL, 1999; JANNUZZI, 2006; INSTITUTO, 2008, SANTANA, 2009, VIANNA, 2007; MARINHO, 2007). Corroborando com esse entendimento, Vianna (2007, p. 79) afirma que a Constituição Federal de 1988 expressa uma concepção de inclusão que relaciona a própria condição de humanidade de todas as pessoas. “Com certeza, a inclusão das pessoas no ambiente escolar está relacionada ao princípio da dignidade da pessoa humana, permitindo aos ‘desiguais’ a luta pelos seus ideais, sem que haja preconceito em sua caminhada”.

Embora sob o respaldo legal da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum, mesmo assim continua suscitando diversas inquietações, pois “ainda se apresenta um tanto nebulosa para muitos educadores no nosso país” (BRITO, 2008, p. 244). Fato este que tornam evidentes as contradições e tensões sobre a questão.

Dentre estas, podem-se destacar as relacionadas a espaços, a materias didáticos e à formação de professores correspondentes ao modelo educacional denominado inclusivo, como destacam Silva e Escobal (2008, p. 57):

Observa-se que o sistema público de ensino brasileiro apresenta significativas limitações no que diz respeito à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: instalações escolares inadequadas, despreparo dos professores, falta de recursos materiais (equipamentos tecnológicos, mobília adaptada, materiais de uso comum na sala de aula adaptados) e humanos (equipes multidisciplinares para trabalhar em parceria com os professores), entre outros.

³ Estamos utilizando a terminologia da época.

Dessa forma, dentre as ações governamentais demandadas por uma inclusão escolar comprometida com a dignidade humana, encontram-se as referentes às políticas de formação permanente de professores (inicial e continuada), mesmo compreendendo limites e possibilidades dessas formações como afirmam Duek & Naujorks (2008, p.180):

[...] se a formação do professor – inicial ou em serviço – pudesse-se fazer “completa”, ainda assim, produziria respostas parciais para os problemas pedagógicos, visto ser a docência, uma atividade feita às expensas do inusitado e do efêmero, não cabendo, portanto, a instauração de receitas ou modelos pedagógicos prévios.

Atento ao assunto, Bueno (1999, p.5) evidencia que a necessidade de investimento para a melhoria das condições dos sistemas de ensino “com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico implica em ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica de ensino, melhoria das condições do trabalho docente [...] e tantas outras”.

Destarte, Costa, A. (2009) em seu trabalho dissertativo, ao analisar a realidade do município de Cruzeiro do Sul/AC, compreende que se vive um momento de transição decorrente de exigências emanadas da proposta da educação inclusiva:

Nesse processo novos contornos são definidos para a prática docente. Faz-se mister uma ressignificação de posturas, de olhares, de propostas pedagógicas. Exige-se uma desfamiliarização de paradigmas já consolidados numa visão de mundo linear guiados pela perspectiva da homogeneização da igualdade da normalização. Propõe-se o abandono à segurança do que se tinha como cenário ideal de ensino e aprendizagem e um mergulho na incerteza de um novo fazer: inseguro, inconstante, porém necessário.

Para tessitura dessa dissertação torna-se indispensável analisar outras pesquisas desenvolvidas na Pós-Graduação *Strictu Sensu* sobre a Educação Especial/inclusão escolar e política de formação docente. Foram utilizados, então, trabalhos desenvolvidos no estado do Maranhão (LEITE, 2006; PRAZERES, 2007; OLIVEIRA, 2007; COELHO, 2008; MELO, 2008; ALCÂNTARA, 2011). Também, foram selecionadas pesquisas realizadas em outros estados (MARINHO, 2007; VIANNA, 2007; COSTA, A. , 2009; LOPES, 2009; PADILHA, 2009; SANTANA, 2009).

O trabalho de Prazeres (2007) empenha-se em desvelar pressupostos e fundamentos da política de educação da rede pública municipal de São Luís, denominada no período de 2002, de Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE). Nele, a pesquisadora apresenta uma análise crítica das políticas para formação de professores no contexto de reformas da década de 90, desenvolvendo revisão de literatura sobre a temática e de documentos oficiais, bem como utilizando de pesquisa empírica realizada por meio da análise de documentos oficiais da referida rede; além de discussão de grupo com 03 (três)

formadoras de formadores⁴ e da aplicação de questionário junto a 08 (oito) coordenadores pedagógicos responsáveis pelas ações de formação continuada de professores. Evidenciaram-se como resultados que o PSLTQLE é um projeto vinculado aos postulados gestados no bojo das agências multilaterais da Organização das Nações Unidas desencadeando, assim, ações de formação continuada que instrumentalizam a conduta do professor para responder a metas impostas exteriormente à escola. Tal situação reduz as possibilidades de autonomia e da reflexão crítica.

Em direção semelhante, a pesquisa de Alcântara (2011), realizada na rede municipal de São Luís, consiste em analisar como se movimentam possíveis aproximações e distanciamentos entre os discursos dos professores do ensino regular e os discursos inseridos nos documentos oficiais concernentes à formação docente na área da Educação Especial/Inclusiva. O pesquisador utilizou algumas noções foucaultianas para compreensão do objeto investigado. Para tanto, desenvolveu entrevistas semiestruturadas, questionários (20 professores escolhidos nos núcleos que compõem a zona urbana de São Luís) e a análise documental. Dentre os resultados, o autor aponta que as políticas educacionais brasileiras estão vinculadas a uma ótica neoliberal, imbricando em políticas de formação docente para conformar a identidade do professor; inventando um professor inclusivo, além de se manter os discursos que ligam diferença e deficiência, sem problematizá-las.

A pesquisa de Melo (2008), cujo campo empírico também foi na rede municipal de educação de São Luís, promove uma análise das possibilidades de acesso dos alunos com deficiência intelectual ao currículo de ensino regular, centralmente no que tange à sala de recursos. Dentre a metodologia adotada, a autora utilizou pesquisa qualitativa materializada através de entrevistas semiestruturadas (professora da sala de recursos, sala regular, coordenadora da escola, diretor, superintendente da área de Educação Especial e membro da equipe) e fez uma observação da realidade no período de trinta dias letivos em uma sala de recursos pertencente à rede municipal de São Luís, relacionando suas concepções e práticas a respeito da dinâmica política-pedagógica da escola pesquisada. A constatação a que chegou foi que mesmo com avanços de âmbito conceitual do atendimento escolar de alunos com deficiência intelectual, ainda existem divergências da sala de recursos quanto aos seus objetivos e fundamentos teórico-metodológicos.

⁴ O grupo de Formadoras de formadores, segundo Prazeres, era composto por coordenadoras Pedagógicas da SEMED que ministravam conteúdos de formação para outros coordenadores (que por sua vez eram formadores em suas respectivas escolas).

O trabalho de Leite (2006) sobre inclusão escolar na rede municipal de São Luís teve por objetivo analisar como estava acontecendo o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental no Ensino fundamental. Para tanto, ela promoveu uma pesquisa do tipo descritiva, optando por uma abordagem qualitativa e dialética, elegendo como sujeitos informantes cinco diretores e vinte e um professores. Amparou sua análise a partir de estudo de documentos oficiais sobre inclusão escolar, além de aplicar entrevistas estruturadas com os sujeitos pesquisados. Dentre os resultados pode-se destacar que os diretores tinham uma percepção dos alunos com deficiência como pessoas com limitações e potencialidades, já os docentes ainda nutriam a necessidade de rotular esses alunos. Constatou também que a concepção de inclusão escolar adotada pela rede municipal de São Luís se coaduna com a integração, visto que os alunos com deficiência mental ainda eram preparados em classes especiais para ingressar em salas regulares.

Realidade semelhante foi encontrada por Oliveira (2007) ao pesquisar as políticas de Educação Especial no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Imperatriz. A autora destaca que a década de 90 representou um marco para a Educação Inclusiva, pelos acordos internacionais que influenciaram a legislação nacional, estabelecendo responsabilidades entre as esferas federal, estaduais e municipais no que concerne à Inclusão Escolar. A pesquisa objetivou analisar como as políticas de Educação Especial estão viabilizando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais⁵. Fez uso da análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores, coordenadores e professores de cinco escolas da rede municipal de Imperatriz. Entre os resultados deu destaque para o Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz (2002-2012) que embora concebesse a Política de Inclusão Escolar como um dos seus princípios, havia relevantes fragilidades na efetivação dessa política (entre seus objetivos e metas). Mesmo assim, é a partir das discussões desse plano que emerge a necessidade de criação de um setor responsável pela Educação Especial. Assim, o município começou a assumir o compromisso com o alunado com necessidades especiais, visto que antes se restringia ao estabelecimento de parcerias com

⁵ A terminologia adotada respeitará as expressões utilizadas por cada autor e consonância com cada momento histórico, principalmente expresso nos documentos ou pesquisas analisadas. Considerando que atualmente considera-se público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação explicitados nos atuais instrumentos normativos nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Compreendendo que é relevante refletir sobre o uso de nomenclaturas que impliquem em conceitos menos excludentes. Como afirma Sasaki (2002, p.6) “Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras”.

entidades filantrópicas. Em 2003, foi criado o referido setor, em consonância com a escolha de Imperatriz para ser uma das cidades-polo do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, abrangendo 20 municípios.

Por fim, Oliveira (2007) observou que a Secretaria de Educação não possuía número de profissionais compatíveis com as exigências das escolas, no que tange a oferta de atendimento escolar aos alunos com necessidades especiais. Constatou também uma insatisfação, quase generalizada, com a Política de Educação Inclusiva da referida rede, revelada pelos depoimentos que acusam haver excesso de atribuições ao professor, ao passo que as mudanças no âmbito das escolas eram muito poucas.

Analisar as percepções dos docentes da Educação Especial sobre a Política maranhense de Inclusão Escolar da rede estadual de ensino em São Luís - MA, no período de 2003 a 2006 foi o objetivo da pesquisa de Coelho (2008). Empreendeu levantamento documental a partir da análise de alguns documentos como a Resolução 291/02 CEE e documentos da Supervisão de Educação Especial referente à Política de Educação Especial do Estado, bem como relatórios e planos de ação do setor específico. Aplicou entrevistas semiestruturadas com 29 professoras de alunos com deficiência (auditiva, intelectual e visual) atendidos nas classes especiais e salas de recursos. Obteve resultados que sinalizam para a necessária implementação da Política de Educação Inclusiva na rede pesquisada em aspectos como: qualificação docente, atendimento educacional especializado, condições físicas, arquitetônicas e estruturais das unidades escolares.

Dentre as pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* em outros estados brasileiros cujas investigações abordam questões relacionadas à inclusão escolar e a formação docente para atender a alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, destaca-se inicialmente a desenvolvida por Vianna (2007) sobre Educação inclusiva na Constituição Federal de 1988 (CF), refletindo e indagando acerca de aspectos de natureza ética e jurídica desta pulsante temática. O autor estabelece uma ligação entre as prescrições constitucionais e o que ocorre, efetivamente na dinâmica escolar de pessoas com deficiência, visto que essas representam, no entendimento de Vianna, um dos públicos em situação de segregação. Como resultado, o pesquisador aponta que a atual Constituição, em relação às Cartas Magnas anteriores, apresenta substancial avanço no que se refere ao tema da Educação, especialmente, na questão do respeito à dignidade da pessoa humana, fortalecendo a inclusão escolar ao eleger entre seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Padilha (2009) investigou a rede municipal de Campinas/SP no que diz respeito às contradições e desafios que envolvem o Projeto Político–Pedagógico (PPP), Educação Especial e Inclusão Educacional. O objetivo era analisar qual conceito de educação inclusiva está contido nos PPP da Secretaria Municipal de Educação de Campinas SP, refletindo sobre sua construção, desenvolvimento e suas relações com práticas escolares inclusivas. Assim, a autora analisou seis PPP de escolas de grande, médio e pequeno porte dessa rede. Constam dos resultados percepção de fragmentações e contradições existentes nos PPP, acusando divergência entre concepção e prática, no que diz respeito à educação inclusiva, sinalizando para uma ausência de propostas que contemplem os alunos com deficiência.

Também em São Paulo, no mesmo ano, houve uma pesquisa efetivada por Lopes (2009) para examinar a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) numa escola da rede regular de ensino de São Bernardo do Campo/SP. O viés do seu trabalho teve por objetivo central compreender os princípios e as propostas definidoras da política nacional de educação especial na vertente da inclusão escolar, atentando para suas dimensões presentes nos discursos de 11 (onze) agentes escolares (professores do ensino regular, professor da sala de recursos, profissionais do setor de Educação Especial da rede de ensino, coordenador pedagógico e diretor escolar) e documentação oficial. Lopes (2009) identificou que a concepção de inclusão predominante reduz-se à ideia de socialização do indivíduo. Os agentes escolares também requerem atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, bem como orientação para trabalhar com esses alunos. Mesmo diante dessas questões, os agentes escolares, demonstraram-se favoráveis à inclusão dos alunos com NEE na educação regular.

Enquanto isso, Santana ainda em 2009 optou por analisar a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, ponderando sobre, o depoimento de suas professoras. Assim, desenvolveu um estudo referente à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no Município de Londrina/PR cujo objetivo principal consistiu em sistematizar e analisar as formas de atuação das professoras do 1º ao 5º ano do ensino regular (possibilidade, dificuldades, adequações, material de apoio e cursos específicos aos profissionais da rede pública). Como resultado, ficou explicitado pouca convergência do trabalho docente com a concepção de escolas municipais inclusivas, demonstrando, assim, o despreparo das professoras investigadas para o atendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

No norte do país, Costa A. (2009) desenvolveu sua pesquisa no município de Cruzeiro do Sul/AC discorrendo sobre a leitura que os professores tinham em relação à educação inclusiva. Desta forma, objetivou investigar a representação social dos professores da rede pública de ensino regular sobre educação inclusiva. Seu estudo contemplou um grupo de professores oriundos de curso de formação especializada na área da educação inclusiva e outro sem a mencionada formação. Ao comparar as representações dos dois grupos constatou que ambos concebem a educação inclusiva em consonância com a integração escolar, centrando sua representação no aluno considerado diferente/deficiente.

Também na região norte, Irlanduba-Am, a pesquisa de Marinho (2007) discorria sobre a educação inclusiva e formação de professores desse município tendo como objetivo geral investigar o processo formativo de professores, direcionados às demandas de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Marinho (2007) constatou que em Irlanduba não havia nenhuma escola que atendesse esses alunos, e a Secretaria Municipal de Educação não dispunha de proposta definida de educação inclusiva.

A partir desses trabalhos ratifica-se a existência de produção acadêmica no sentido de fornecer elementos que favoreçam um olhar mais apurado sobre a constituição da inclusão escolar dos alunos PAEE no ensino regular em suas nuances no que se referem às políticas públicas, concepções e práticas de formação docente, representações dos profissionais envolvidos, legalidade, projeto pedagógico, entre outras. Assim, esta pesquisa também apresenta suas contribuições na medida em que se localiza na posição de contribuir para o desvelamento de relações entre uma dada política de formação continuada com a inclusão escolar dessa parcela estudantil, considerando inclusive a ampliação das inquietações suscitadas nos últimos anos com a adoção de uma política mais contundente de matrícula obrigatória dos alunos PAEE nas classes comuns.

Cabe ressaltar que na primeira seção deste trabalho são expostos a problematização, bem como os objetivos da pesquisa. Esboçando fundamentos teóricos necessários a análise das categorias de análises correspondentes ao objeto de estudo. Os demais segmentos estão sequenciados de forma a favorecer a compreensão do trabalho por parte do leitor, cuidando-se em não perder o rigor inerente à natureza do trabalho.

A seção seguinte do trabalho intitula-se **“INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: convergências e distanciamentos”** discute-se sobre inclusão escolar de alunos públicos-alvo da Educação Especial no contexto de Políticas educacionais,

especialmente as confluentes com a formação continuada dos profissionais da escola. Para isso, desenvolve-se breve itinerário histórico referente à constituição da Educação Especial; realizando-se em seguida análise da inclusão escolar por meio de algumas prerrogativas políticas em destaque no Brasil. Por fim, dialoga-se sobre a perspectiva de contribuição de uma formação docente que forneça elementos para a autorreflexão crítica indispensável para funcionamento e operação conceitual da inclusão escolar.

Na terceira seção “**POLÍTICA MATERIALIZADA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR NA SEMED:** análises iniciais do campo empírico” faz-se uma imersão o máximo possível na dinâmica de constituição do modelo de inclusão escolar de alunos da Educação Especial adotado na rede pública municipal de Educação em São Luís. Estuda-se o papel dos municípios brasileiros na oferta de Ensino Fundamental, sob a justificativa de que essa etapa educacional absorve o maior contingente de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além de examinar documentação oficial da rede em estudo, centralmente informações oriundas do setor responsável pela Educação Especial e inclusão escolar da parcela populacional em realce nesta pesquisa.

Na quarta seção, apresentam-se as questões de ordem metodológica, bem como se esclarece a opção pela pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; SILVEIRA, 2002; ALVES, 1991; GARNICA, 1997). Realiza-se a interpretação e análise dos dados obtidos por meio da aplicação de entrevista semiestruturada com gestores pedagógicos no que diz respeito à política de formação continuada e inclusão escolar dos alunos PAEE matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís, considerando-se as seguintes categorias: alunos público-alvo da Educação especial, inclusão escolar, política de formação continuada, autonomia e emancipação. Assim, esta dissertação se coadunará a outras já efetivadas nessa rede de ensino as quais fizeram ouvir vozes de alguns professores, alunos e gestores.

Elegeram-se, portanto, como universo da pesquisa a rede pública Municipal de Educação de São Luís. Para demarcar a amostragem do trabalho, optou-se por selecionar Unidades de Educação Básica (UEB), a partir de critérios que são explicitados na quarta seção desse trabalho. Tendo em vista os objetivos da dissertação, elegeram-se como sujeitos informantes os gestores pedagógicos (diretor geral e coordenador pedagógico) das escolas pesquisadas.

A partir dessas escolhas, e tendo como base os dados do Censo Escolar 2010, o campo empírico está composto por oito (08) escolas, totalizando 22 (vinte e dois) sujeitos informantes (quatorze coordenadores pedagógicos e oito diretores gerais). Por questões legais e éticas, os sujeitos participaram mediante aceite e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo então assegurado seu anonimato.

Mediante os dados levantados o material foi organizado e analisado sistematicamente com base na fundamentação teórica metodológica, resgatando-se categorias já explicitadas. Sendo assim, visa-se responder às questões norteadoras em consonância com os objetivos propostos na pesquisa.

2. POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: convergências e distanciamentos

A educação escolar pode contribuir efetivamente no desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, na direção da manutenção ou transformação de determinados modelos sociais. Constitui-se, assim, em uma das esferas mais complexas e em maior disputa histórica por diversificados grupos. No âmbito do Poder Público essa educação vincula-se às políticas educacionais que, por sua vez, se inserem no bojo das denominadas políticas sociais. No modelo capitalista, a concepção de política é fragmentada, visto que não diz respeito, necessariamente, à “coisa pública”, pois há uma primazia da ordem econômica sobre as demais. Como aponta Saviani (1998, p.125):

Constata-se, assim, que a ‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria desta sociedade. Entretanto a determinação econômica projeta sobre a ‘política social’ o seu caráter anti-social, limitando-a e circuncrevendo o seu papel à ações típicas que concorram para a preservação da ordem existente.

Nessa perspectiva, o referido autor propõe estratégias de luta tais como: ampliação de recursos para área social, combate às privatizações e enfrentamento ao atrelamento da política social às oscilações econômicas. No bojo dessa luta, a política educacional pode ser instrumento de resistência/enfrentamento a favor da escola pública e de qualidade para todas as pessoas, pois nas palavras de Gadotti (2008, p. 55):

Trata-se, portanto, de construir uma escola pública universal – igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a *multiculturalidade*, idéia tão clara e fundamental da teoria da educação popular. O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local

Nesse cenário, Prieto (2003; 2006) discorre que, na década de 90, a educação assumiu papel de destaque na pauta das políticas governamentais brasileiras. Nesse processo, também aumentou o repertório legal, diretrizes políticas e pesquisas acadêmicas relacionadas à escolarização dos alunos PAEE. Mesmo com este destaque anunciado, a autora registra a existência de diversos indicadores de exclusão escolar, que se agravam com relação aos alunos com PAEE.

Dentre esses indicadores, observa-se que o Censo Demográfico brasileiro de 1991 mostrou que 59% da população com deficiência não tinha instrução e apenas 11,64% completaram quatro anos de estudo (JANNUZZI, 2006). Por sua vez o Censo Demográfico

2000⁶, estimou que no Brasil havia mais de 3 milhões de pessoas com deficiência na faixa de 0 a 19 anos, destes, apenas 700 mil estavam na escola.

Tais dados fortalecem o desafio de desvelar concepções e práticas implícitas nas políticas educacionais brasileiras (MARINS; MATSUKURA, 2009). Caminho relevante para a orquestração da inclusão escolar que traz em seu bojo a possibilidade de elevação da consciência de cada indivíduo, pela constituição de escolas de qualidade para todos, inclusive aos educandos PAEE, uma vez que estes foram/são excluídos historicamente da apreensão dos bens sócio-culturais e econômicos (MARQUES, 2001, COSTA V., 2009).

2.1 Tramas da constituição histórica da Educação Especial: alguns apontamentos

Constitui-se tarefa complexa, mas necessária, realizar reflexões sobre as concepções e mitos que têm sustentado as práticas sociais às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como suas expressões em modelos de escolarização desse público no Brasil, isso implica necessariamente situar este objeto de estudo num contexto de múltiplas determinações históricas, sociais e econômicas. Para tanto, optou-se por realizar uma incursão histórica, com maior ênfase no cenário temporal e espacial que se imagina ser mais significativo para sua explicação.

É coerente frisar que as concepções de deficiência foram se alterando conforme as crenças, valores e as transformações econômicas e sociais ocorridas nos diferentes momentos históricos (BIANCHETTI, 1998; SASSAKI, 2002; 2004; JANNUZZI, 2006; BRASIL, 2004a; 1999).

Essas concepções, segundo Bianchetti (1998, p.23) sustentam-se a partir de um tipo de corpo requerido pela classe social dominante que “nos diferentes momentos históricos, precisou” e valorizou para atender seus próprios interesses na manutenção do *status quo*. Assim, nas comunidades primitivas, Lancillotti (2003, p.48) afirma que os intensos e habituais deslocamentos característicos das sociedades nômades fomentaram que pessoas com alguma deficiência fossem consideradas “um peso morto” para seu grupo social. Logo, as concepções que forjavam as práticas sociais desses grupos não incluíam a manutenção dos deficientes, os quais, provavelmente se viam abandonados à própria sorte.

Na Idade Média, diante dos conflitos morais ditados pela égide da hegemonia clerical, houve uma suposta proteção aos deficientes, uma vez que esses passaram a ser

⁶ Até a presente data ainda não haviam sido divulgados os dados do Censo Demográfico 2010 referente à população que tenha alguma deficiência.

concebidos como dotados de alma. Nesse raciocínio, e convergindo a preceitos da moralidade cristã surgiriam as primeiras instituições asilares assistenciais.

A transição do modo de produção feudal para o capitalismo trouxe “mudanças profundas que vão repercutir em todas as direções e esferas sociais” (BIANCHETTI, 1998, p.33). Implicando alterações também no modelo interpretativo sobre as deficiências que se deslocam mais para o âmbito das patologias: “o divino passou a ser substituído pelo natural” (LANCILLOTTI, 2003, p.49).

Evidencia-se assim, que a deficiência é um conceito que possui seus condicionantes historicamente construídos imbricando-se com a complexidade das condições de vida expressas nas relações do homem com o meio e com os outros, além das relações entre deficiência e trabalho como afirma Lancillotti (2003, p.51):

Desta forma, as deficiências remotamente reconhecidas (a exemplo da cegueira) e aquelas surgidas mais tardiamente (deficiência mental leve) são historicamente determinadas e permeadas pela contradição. Se por um lado os avanços imprimem novas exigências sociais ampliando o ponto de recorte, como é o caso da deficiência mental leve, por outro, permitem que algumas pessoas tenham suas dificuldades compensadas com o acesso à saúde, tecnologia e educação.

Jannuzzi (2006) destaca que o processo histórico da educação dos considerados deficientes, no Brasil, relaciona-se com as condições sociais, políticas e econômicas existentes. Nesse percurso, constata-se um relativo abandono dessas pessoas por parte das políticas educacionais nacionais, observando-se que somente na década de 70 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (BUENO, 1999; JANNUZI, 2006) primeiro órgão governamental responsável pela gestão da política de Educação Especial de abrangência nacional. Enquanto isso, os atendimentos diretos aos alunos PAEE estavam sob os cuidados de educandários locais para cegos (Imperial Instituto de Jovens cegos – desde 1854) e para surdos (Imperial Instituto de Surdos-mudos - desde 1857).⁷ Convém ressaltar, que a fundação do CENESP também foi antecedida por experiências de associações filantrópicas cujas atividades tiveram início na década de 30⁸ (JANNUZZI, 2006).

Destaca-se que no âmbito do atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação coexistiram diferentes projetos educacionais em disputa - modelo clínico e modelo social. Na

⁷ Estes institutos foram fundados, no Rio de Janeiro, durante o governo imperial de Dom Pedro II. Hoje adotam a nomenclatura de Instituto Benjamin Constant - IBC (atendimentos na área da deficiência visual) e Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (atendimentos na área da surdez).

⁸ Dentre as principais instituições específicas para pessoas com deficiência podem-se destacar as criações da Sociedade Pestalozzi (fundada em 1934) e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada em 1954).

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975 (ONU, 1975) podem-se observar, contraditoriamente tanto elementos relacionados ao primeiro modelo, bem como indícios de um modelo educacional social na área da deficiência.

Na perspectiva do modelo clínico, os limites humanos do indivíduo com deficiência se sobrepõem sobre os limites sociais. Semelhante juízo centralizaria na própria pessoa as condições de incapacidade, cabendo, então, à sociedade e ao Poder Público contribuir na melhoria do seu funcionamento. Essa leitura da realidade alinha-se aos postulados da integração, endossada em 1981 com a declaração do Ano internacional das Pessoas Deficiente na qual se postulava que as pessoas com deficiência têm os mesmos potenciais para competir com os não deficientes, bastando capacitá-los. As limitações desse ideário foram sintetizadas na afirmação de Sasaki (2004, p.34):

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nelas existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados.

Por sua vez, o modelo social de educação das pessoas com deficiência desenha-se por outra vertente, na qual há o deslocamento do centro de ações e responsabilidades. Os limites sociais passam a ser preeminentes sobre as limitações de cada indivíduo. Esse outro olhar altera o complexo processo de ensino e aprendizagem como afirma Mittler (2003, p. 26):

O modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas portadoras de deficiência.

A educação dos alunos com deficiência no Brasil, pós-reabertura democrática, tem se ancorado em diversos e contraditórios instrumentos normativos e diretrizes políticas tais como: Constituição Federal (1988); Política Nacional de Educação Especial (1994); LDB nº 9.394/96; Resolução 02/2001 CNE/CEB; Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/01; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto 6.571/2008; Resolução CNE/CEB 04/2009, entre outros.

A Constituição Federal de 1988 assegura no artigo 204 que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e terá como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2007, p.136). Expressando assim, alguns de seus “postulados filosóficos à cidadania e dignidade da pessoa humana” (COELHO, 2008, p.34).

A Carta Magna também expressa que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade de aprender e ensinar; garantia de padrão de qualidade. Orientações que se coadunam com a prerrogativa de universalização do ensino fundamental e da oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (LEITE, 2006; OLIVEIRA, 2007; BRASIL, 2007). Melo (2008, p. 27) também aponta para necessidade de “ressignificar a prática permeando suas propostas e currículos com algumas possibilidades evidenciadas na CF (1988), na LDB nº 9.394/96 e documentos oficiais afins”.

Na Lei nº 9.394/96 e demais dispositivos que normatizam/orientam a Educação Especial no Brasil a partir da década de 1990 observa-se alinhamento com as discussões no cenário internacional. Nesse sentido, Carvalho (2010) afirma

Podemos identificar mudanças na educação brasileira a partir de meados da década de 1990. Decorrentes de todo um contexto socioeconômico e político mundial, em que a educação recebe destaque, pelo menos nos discursos, tivemos a implantação de uma nova LDB, a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), dentre outras iniciativas governamentais que impulsionaram o panorama educacional nacional (p.100).

Considerando as relações entre os normativos brasileiros com os postulados de âmbito global, optou-se por analisar as diretrizes políticas da educação especial e inclusiva a partir das Declarações de Jomtien e Salamanca, elaboradas nas principais conferências internacionais sobre educação ocorridas na década de 1990 e que ainda exercem influência na atualidade tanto nas práticas de formação para/nas escolas como na inclusão da população PAEE.

2.2 Inclusão Escolar: prerrogativas políticas e formação docente

A discussão sobre inclusão escolar encontra-se envolvida em complexas e contraditórias questões pedagógicas, econômicas, ideológicas entre outras. Considerando essa abrangência, optou-se pela análise, mesmo breve, de alguns dos dispositivos políticos mais relevantes para área da educação dos alunos PAEE expostos na Declaração de Jomtien, Declaração de Salamanca e Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação especial – 2008.

2.2.1 De Jomtien à Salamanca: implicações na educação de alunos PAEE

Após duas décadas da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, o som das diretrizes políticas expostas na sua declaração ainda se faz ouvir. Mesmo

com relevantes abordagens já realizadas nesse período (SOUZA & OLIVEIRA, 2009; BUENO, 2008; TORRES, 2000; MENDES, 2002; FRIGOTTO, 2001; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2007; MITTLER, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2004b) lança-se um olhar sobre as relações e contradições entre a referida declaração com as políticas educacionais no Brasil, mais especificamente no aspecto da educação dos alunos PAEE.

Compreende-se que esta discussão ainda está pulsante no Brasil, a ponto de ser palco central de relevantes discussões nos espaços de formação docente, como aconteceu no II Colóquio Internacional de Educação, realizado concomitante com o IV Encontro de Educadores do Maranhão, em 2010, promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática foi “Educação para Todos: um balanço após 20 anos da Conferência de Jomtien”. A escolha dessa temática demonstra a relevância da Declaração nas pesquisas educacionais e na formação do professor e pesquisador da escola.

A Declaração de Jomtien, aprovada no âmbito da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), foi organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) através de seus principais órgãos: Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial.

A ONU admitia oficialmente que o contexto mundial não era animador, pois milhões de crianças não tinham sequer acesso ao ensino elementar, quase um bilhão de adultos ainda eram analfabetos e muitos outros eram analfabetos funcionais. Por sua vez, os índices de evasão e aprendizagem estavam caóticos, sendo que ambas as situações afligiam majoritariamente as mulheres. No plano econômico, as preocupações recaíam no aumento das dívidas dos países, em compasso com estagnação e desigualdades econômicas, quadros de violência e lutas civis (UNESCO, 1990).

Pode-se questionar inicialmente se após 20 anos este cenário sofreu alterações relevantes e, neste caso, para onde se tem caminhado, transcorrido duas décadas de Jomtien? A análise da realidade educacional brasileira realça a contradição nesse caminhar. Constatase, por exemplo, que houve uma importante redução no contingente de crianças fora da escola no país, mas as avaliações oficiais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstra que ainda há péssimos índices de aprendizagem, embora tenha havido melhoras.

No plano social e econômico, observa-se ampliação da desigualdade social, atingindo níveis abismais no mundo, concomitantemente com a redução da miséria no Brasil, segundo relatório disponível no site da Fundação Getúlio Vargas.

Contudo, na parte preliminar da Declaração de Jomtien são apresentados pontos favoráveis para se acreditar num futuro melhor. Dentre estes, destacam-se a ampliação das cooperações internacionais, avanços nas pesquisas científicas e maior visibilidade das mulheres no que tange a seus direitos. Mas, recai sobre a educação básica a centralidade da responsabilidade na promoção da paz, prosperidade e segurança mundial, gerando o desafio de torná-la acessível e de qualidade para todos. Observa-se, assim, que os órgãos multilaterais propagam um ideário reducionista de salvação pela via exclusiva da educação, no qual pode-se, equivocadamente, inferir que a formação de profissionais da escola teria papel determinante (SHIROMA; MORAES & EVANGELISTA, 2007)..

Pode-se dizer que a discussão sobre quantidade/qualidade, de uma forma ou de outra, sempre esteve na agenda das políticas educacionais. É um dos temas para os quais [...] “o tempo constrói e reconstrói significados” (VIEIRA, 2000). Assim, na ótica difundida pela ONU não haveria mais problemas de atendimento às demandas estruturais das escolas, pois os recursos investidos em educação seriam suficientes (ARELARO, 2000). Esse posicionamento, para ser compreendido, demanda uma análise crítica sobre relações de força e tensões presentes nas políticas públicas.

Nesse sentido, as reformas educacionais postuladas nos documentos oficiais poderão contraditoriamente contribuir tanto para qualificar como para desqualificar a escola. Adorno (1996, p. 388) aponta ainda que a compreensão da crise da formação cultural não poderia se restringir à pedagogia ou sociologia, nem se exaurir em questões de métodos e reformas como se faz entende abaixo:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Assim, as mudanças educacionais postuladas especificamente em Jomtien têm como objetivo principal satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) dos alunos. Advoga-se que cada pessoa deveria estar “em condições de aproveitar as oportunidades voltadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p.2).

Segundo a própria declaração, as NEBA compõem-se em instrumentos expressos na leitura, escrita, expressões orais e solução de problemas. Também compreendem conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinais. Ou seja, as NEBA são elementos mínimos a serem asseguradas para inclusão no contexto socioeconômico e cultural com relativa autonomia. O conceito de autonomia acenado em Jomtien não poderia se restringir a satisfazer aos reclames do modo de produção vigente, mas convergir com uma concepção que vislumbre a superação da heteronomia.⁹

Assim, reconhecendo a relevância de satisfazer as NEBA acredita-se que é tarefa histórica da educação elevar o nível de consciência do indivíduo, favorecendo uma leitura crítica da realidade em suas múltiplas determinações, problematizando-a, gerando condições para possíveis transformações. Leitura essa, necessária nos espaços de formação do educador apreendida no bojo de saberes que contribuam para forjar o existir histórico dos homens (SEVERINO, 2008) no qual os sujeitos lutam contra a heteronomia impregnada na sociedade, ainda não democrática (ADORNO, 2010; COSTA V., 2009).

Constatou-se uma ótica que crava exclusivamente na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem o potencial de imprimir no indivíduo valores abrangentes e diversificados:

A possibilidade, e ao mesmo tempo a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em mundo interdependente (UNESCO, 1990, p.2 -3).

Esse entendimento soa como simplificador de questões muito complexas e abrangentes, sobrecarregando a educação de demandas que ultrapassam sua esfera de ação e decisão. Para exemplificar essa assertiva reflete-se sobre o “respeito aos valores humanos” na perspectiva de uma educação que contribua para conscientizar os indivíduos de que “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2010, p. 156). Adorno (2010, p. 119), à medida na qual expõe as reflexões no âmbito educacional deve lutar para que Auschwitz¹⁰ não se repita. Consciente que “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram

⁹ Expressão que encontra amparo em Adorno (2010) ao criticar o Capitalismo na sua tentativa de domesticar o indivíduo, pois mantendo a exploração promove a explosão da violência.

¹⁰ Grupo de campos de concentração construídos, na Polônia, na década de 40, pelos nazistas liderados por Adolf Hitler, constitui um dos principais símbolos do Holocausto ocorrido contra pessoas com deficiência, homossexuais e principalmente judeus, entre outros grupos considerados inferiores e perigosos pelos nazistas.

esta regressão”. Assim, cada indivíduo não deve reprimir o germe da barbárie implantada em si mesmo, mas, superá-la pela autonomia que é “o poder para a reflexão, a autodeterminação”. (p.125).

A gênese da barbárie localiza-se nos próprios princípios de civilização, e a luta contra ela trava-se tanto no plano objetivo, como no plano subjetivo. Dentre as razões objetivas da violência está a falência da cultura, na medida em que dividiu os homens entre os que realizam trabalho físico e os que realizam trabalho intelectual. “Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura” (idem, p.164). Tal pensamento, sinaliza para necessidade de superar a barbárie na formação docente pela reflexão crítica a partir da experiência na qual os participantes não são meros receptores e executores, mas constituem-se em seres pensantes.

Quando se reflete sobre a garantia da “tolerância” apregoada pela Declaração de Jomtien como consequência da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem vê-se que não é tarefa simples acolher as diferenças, pois esta implica considerar relações de gênero, raça, credo, etc. Bem como, ritmos, estilos e interesses de aprendizados diferenciados. Nesse sentido, Silva e Escobal (2008, p.62) afirmam que:

Os professores devem abandonar as práticas que valorizam a simples acumulação de conteúdos e nas quais os alunos ficam isolados. Por outro lado, devem ser planejadas atividades em equipes que possibilitam a manifestação da aprendizagem, diferença e talento.

É relevante destacar que a educação que valoriza as pessoas contribui para inclusão e diversidade humana, na medida em que promove liberdade tanto de educadores como de educandos. Considerando que os indivíduos se constituem a partir das relações entre condições orgânicas e práticas sociais (ADORNO, 2010; SEVERINO, 2006, COSTA V., 2009, FREIRE, 1996). Nesse sentido, a ação educativa, inclusive de formação docente, que visa superar a violência, segregação e exclusão nas escolas supõem mudanças estruturais e culturais nas quais, a prática docente emerge como fruto de relações entre habilitação técnica e a construção da subjetividade do aluno. Nessa direção, Prieto (2006, p.59) ao discutir sobre mudanças na atividade docente argumenta:

Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.

Essa conscientização em nível mais elevado impulsiona a renovação da prática do professor na perspectiva de atender à diversidade de alunos com e sem deficiência.

Envolvendo (auto)reflexões e atitudes de todos da/na escola, iniciando pela democratização de seu projeto pedagógico:

A renovação da prática pedagógica deve ter início na elaboração de um projeto político pedagógico que conte com a participação de gestores, professores, profissionais, funcionários, familiares e alunos e que tenha como objetivo transformar a escola (PRIETO, 2006, p. 65).

Esse projeto poderá representar um caminho para a melhoria da escola quando encarada como uma conquista sociopolítica, mas contraditoriamente expressará um instrumento de transferência de responsabilidade do Estado às escolas, quando são encaradas como mera tarefa. Como afirma Padilha, (2009, p. 63):

Projetos em uma lógica emancipadora pressupõem a gestão democrática e envolvem várias instâncias que envolvem o campo da educação, tendo por objetivos primordiais a autonomia da escola a emancipação, o sucesso escolar, a inclusão e o compromisso social.

Sobre as implicações e os postulados centrais da Conferência Mundial de Educação Para Todos no Brasil, Shiroma; Moraes & Evangelista (2007) chamam atenção para duas questões. Uma delas diz respeito à universalização da escolarização cujo termo em Jomtien é “educação básica”, e no Brasil restringiu-se ao “Ensino Fundamental”. Já a segunda aponta para o conceito dúbio de NEBA, pois poderia fortalecer a histórica dualidade educacional:

Alguns autores compreenderam o conceito de NEBA em função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reedita-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que, se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta (SHIROMA; MORAES & EVANGELISTA, 2007, p.52).

Observou-se que o Plano Decenal de Educação Para Todos, em 1993, no governo do Presidente Itamar Franco possui importante marca daquela conferência. Nesse contexto, Shiroma; Moraes & Evangelista (2007, p.52) afirmam que o Brasil “acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado”. Mesmo se comprometendo com a universalização do ensino fundamental, as metas desse plano relacionadas à educação especial não foram cumpridas, como afirma MENDES (2002, p. 67)

A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola, enquanto alguns poucos estão inseridos em classes e escolas especiais, ou se encontram ao acaso nas classes comuns das escolas públicas. Tal quadro indica muito mais uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educativas especiais na realidade brasileira, apesar do fato de a retórica da integração escolar e, mais recentemente, da educação inclusiva serem recorrentes no País.

Assim, as principais diretrizes políticas da Educação Especial no Brasil que apontam para inclusão escolar emergiram da Declaração de Jomtien e, em especial da Declaração de Salamanca sobre Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 (UNESCO, 1994) como afirma Bruno (2010).

Os movimentos e diretrizes internacionais de Educação para Todos, Jomtien, 1990 e Salamanca, Espanha, 1994, exerceram grande influência no pensamento e na formulação das políticas de Educação Especial em nosso país. Primeiro, quanto à inclusão de todas as crianças com deficiência [...]; segundo com a introdução do conceito das necessidades educacionais especiais (p.2).

A relevância da Declaração de Salamanca impulsiona a analisá-la a partir de suas convergências com o arcabouço político da educação de alunos PAEE e suas relações com a formação dos seus educadores, favorecendo assim, o aprimoramento da lente para leitura da inclusão escolar em andamento no país. Santana (2009, p. 30) compreende que entre os documentos internacionais esta declaração possui forte repercussão na trajetória histórica da Educação Especial no Brasil destacando que:

[...] a influência maior foi a de Salamanca, e a colocamos como forma de apresentar nesta dissertação a força que este documento traz em si, sobre a política e as práticas mais coerentes a serem adotadas na área das necessidades educativas especiais, deixando claras as afirmações e reafirmações que consolidam o direito de todos à educação, independente das diferenças.

O *status* privilegiado desse documento pode ser constatado inicialmente pelo expressivo número de governos (92) e de organizações internacionais (25) envolvidas na sua elaboração. Importância ampliada pela vasta utilização de seus postulados em programas e políticas educacionais de muitos governos, inserindo-se também nas pautas de luta de movimentos sociais por uma educação que inclua todos os indivíduos. Além de merecer análise e/ou menção em diversas produções acadêmicas (BUENO, 2008; MENDES, 2002; JANNUZZI, 2006; MITTLER, 2003; PRIETO, 2010; MELO, 2008; OLIVEIRA, 2007; COELHO, 2008; LEITE, 2006 entre outros).

O destaque acima valida nosso esforço em lançar outro olhar reflexivo sobre essa produção, visto que ainda é notória a influência teórica e metodológica no processo de formação docente e de inclusão de grupos minoritários historicamente marginalizados e excluídos. Em Salamanca entre os princípios comungados pelos participantes, encontra-se a garantia do direito inalienável à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais¹¹, exortando os Estados a assegurarem essa educação como parte do sistema

11 O conceito de necessidades educacionais especiais na Declaração de Salamanca engloba “Crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população

educativo. Essa prerrogativa foi ratificada mais recentemente pelo Decreto n. 186/2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Tanto em Salamanca, como em Jomtien a educação básica é questão central, pelo menos no discurso oficial. Frigotto & Ciavatta (2003) discorrendo sobre as relações das orientações internacionais nas políticas educacionais brasileira afirmam que no período do governo Fernando Henrique Cardoso as políticas educacionais ficaram subjugadas ao mercado econômico:

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (p.103).

Dessa forma, os sistemas educacionais foram mais uma vez conclamados a planejarem de acordo com as exigências do modelo produtivo, o qual pressupunha, para satisfação das necessidades econômicas, assegurarem que a mão de obra dispusesse de aprendizagens básicas. Reside contraditoriamente nessa perspectiva a possibilidade de inclusão escolar dos alunos PAEE na medida em que exige o suporte de uma “pedagogia centrada na criança” (UNESCO, 1994, p.01).

Esse caminho à inclusão cujo suporte está em uma pedagogia centrada na criança remete pelo menos a duas vertentes de análise. A primeira pode implicar em uma exclusiva responsabilidade no campo da pedagogia, como condição suficiente para superar as forças de exclusão e, nesse caso se sustenta a suposição que a formação dos educadores como solução para os problemas educacionais. Na segunda, compreende-se que mesmo sem ser determinante, existe significativa relevância a efetivação de políticas públicas de educação direcionadas à conquista da qualidade com impactos na sociedade. Como afirma Severino (2008, p. 227):

Construir um futuro implica investir em educação, mas sempre na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando à superação intencional e planejada de suas forças de exclusão.

Nessa perspectiva de interesses humanos, Costa,V. (2009) explicita que as políticas educacionais relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, é

nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3).

primeiramente uma questão de direito de cada indivíduo de estar em escolas que celebrem a diversidade. Isso impõe:

Um projeto nacional de desenvolvimento educacional que se volte, sobretudo, para a organização das escolas e a formação dos professores que contemple sua autonomia e a educação de alunos com deficiência, considerando suas diferenças de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, físico/motor e sensorial (p.60).

Esse projeto educacional converge com elementos expressos na Lei nº 9.394/96 ao preconizar que a educação escolar é um dever concomitante da família e do Estado, sendo inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.1).

Esta mesma lei reservou 3 (três) artigos à Educação Especial sendo configurada como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais¹²” (BRASIL, 1996) o que segundo Bruno (2010, p.1) constituiu significativo avanço no âmbito conceitual “ao concebê-la como modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil ao superior”

Apesar do avanço discursivo, a referida lei não impulsionou, de forma mais contundente, o movimento de matrículas dos educandos com deficiência nas classes comuns. Como analisou Ferreira (2002) em 1999 as matrículas de alunos com deficiência no Ensino Fundamental representavam apenas 0,7% do total e:

A concentração de matrículas em modalidades de atendimento consideradas mais segregadas, com 83,1% das vagas: as escolas especiais, predominantemente privadas, com a maioria das matrículas (60,5%), seguidas pelas classes especiais, predominantemente públicas (22,6% das vagas). As matrículas restantes (17,9%) estão junto às classes comuns, com e sem sala de recursos (6,6% e 10,3% respectivamente), no ensino público (p.9).

Essa tendência das matrículas, possivelmente, se centrou na abertura sinalizada no 2º parágrafo do artigo 58 da Lei n. 9.394/96 ao estabelecer que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Contudo, recentemente constatou-se uma evolução das matrículas totais de alunos com deficiência entre 1998 (337.326, representando 0,76% do total de matrículas da

¹² No que diz respeito ao termo “necessidades especiais”. Observa-se uma imprecisão e ambiguidade, pois o mesmo na Declaração de Salamanca incluía um grupo bem mais amplo de pessoas excluídas ou em situação de vulnerabilidade social do que o público-alvo da Educação Especial. Situação analisada por Bueno (2008) e Miletti e Bueno (2010).

Educação Básica) e 2006 (700.624, representando 1,25% do total de matrículas da Educação Básica). Porém, Miletto e Bueno (2010) alertam que

em oito anos, o aumento percentual da educação especial em relação às matrículas totais foi de apenas 0,49%. Se aceitarmos a estimativa da OMS, de 10% da população com algum tipo de deficiência e se esse crescimento for constante, levaremos 16 anos para acréscimo de 1% da demanda, o que redundaria em mais de 100 anos para chegarmos à matrícula de todos os alunos com deficiência na educação básica (p.9).

Destaca-se que a ênfase nas matrículas em classes comuns avançou em 2001 com a aprovação da Resolução 02/01 CNE/CEB que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 2001), pois substitui o termo preferencialmente da Lei n. 9.394/96 pela expressão “deve ser realizada em classe comum” (art.2º). Carvalho (2010, p. 105) destaca ainda que “as escolas e classes especiais são citadas como atendimento de caráter extraordinário. Nas classes especiais, é explicitada a transitoriedade do seu atendimento a previsão de retorno ao ensino comum”.

Novamente corre-se o risco de se ver a escolha do tipo de escola ou classe ficar centrada nos limites humanos dos alunos, como no caso em que as condições específicas dos alunos definirem se o atendimento educacional será mais ou menos segregado. Nessa vertente, minimiza-se a responsabilidade do próprio sistema de ensino em promover mudanças que atendam às demandas de todos os alunos, inclusive os com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No âmbito do estado do Maranhão e do município de São Luís são aprovadas as Resoluções n. 177/97 e 291/02, ambas do Conselho Estadual de Educação (CME) e a 10/04 do Conselho Municipal de Educação (CME), nos quais há vários momentos onde ocorre apenas transcrição de dispositivos das diretrizes nacionais o que faculta acreditar que seriam necessárias mais reflexões que contemplassem aspectos específicos da realidade local.

Essas resoluções enfatizam o papel das escolas no atendimento aos educandos PAEE. Essa ênfase abre possibilidades para disputa por um (maior) compromisso político dos educadores ou representar ainda mais descaso com a escola. Um caminho que aponte para a primeira possibilidade ocorrerá se os membros das escolas, além de ocuparem espaço/tempo para reflexão crítica (como no caso da formação, das reuniões, entre outras) conquistarem, ou pelo menos lutarem por condições objetivas mínimas (âmbitos pedagógicos e financeiros, entre outros) para educarem na/para diversidade. Gerando condições de enfrentando à heteronomia imposta nos modelos reformadores neoliberais (ADORNO, 2010; FREIRE, 1996; COSTA, V., 2009, MELO, 2004; SEVERINO, 2006; SHIROMA; MORAES & EVANGELISTA, 2007).

Há de se manter a esperança na construção de escolas que incluam todos os alunos sem distinção, atacando de frente a barbárie nela inserida. Sendo que esta esperança não se constitui em esperar parado, mas mover-se na “esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005, p.95). Dessa forma, ao analisar estes documentos políticos (Declaração de Jomtien e Declaração de Salamanca) e suas implicações nas diretrizes de formação docente e inclusão escolar poder-se-á favorecer o direito de pronunciar, reconquistar o direito de falar historicamente usurpado da maioria das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.2.2 Tensões e desafios a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Após a Resolução n. 02/2001 CNE/CEB outros documentos oficiais foram produzidos no âmbito nacional com repercussões na educação dos alunos público-alvo da Educação Especial e na formação do professorado para atendê-los. Mas, a diretriz política que tem causado maiores tensões e desafios nas relações que envolvem formação docente e inclusão escolar é a vigente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI), de 2008 (BRASIL, 2008b), bem como, seus desdobramentos em dois instrumentos normativos – Decreto 6.571/08 (BRASIL, 2008a) e Resolução nº 04/09 CNE/CEB (BRASIL, 2009).

A partir desse entendimento, pretende-se analisar como as orientações emanadas da PNEE/PEI - 2008 têm contribuído nas discussões e práticas recentes em torno da escolarização e atendimentos educacionais especializados (AEE) de alunos PAEE, implicando também nas políticas voltadas para formação dos profissionais da educação.

Não há, nessa análise, pretensão de esgotar questionamentos que emergem no exercício da reflexão crítica dos atuais constructos teóricos metodológicos da educação desse segmento escolar, mas busca-se dialogar com elementos que possam contribuir na melhor apreensão do objeto em estudo (relações entre a política de formação continuada e inclusão escolar), contribuindo assim com o desvelamento da realidade local em suas múltiplas relações com o cenário nacional. Para tanto, lança-se mão de olhares de outros pesquisadores que já estão se debruçando na temática (BAPTISTA, 2009; BRUNO, 2010; PRIETO, 2010; ALCÂNTARA, 2011; entre outros).

Para que se possa promover uma análise mais sistêmica da referida Política de Educação Especial esta será comentada a partir das suas principais seções. Infere-se que a concepção de inclusão, que permeia o documento alinha-se à ideia de direito e de ação. Direito de estar juntos, de participar e de aprender em um ambiente sem discriminação. No que diz respeito à inclusão como ação, a PNEE/PEI – 2008 afirma que deve englobar as dimensões política, cultural, social e pedagógica, o que realmente é bastante válida, mas no que se refere às condições mínimas para promoção de uma vida com qualidade e dignidade não se pode abandonar a dimensão econômica como afirma Severino (2008, p.229):

Essas condições mínimas nos remetem a possibilidade de usufruto dos bens naturais, sociais e culturais necessários à produção e a reprodução de nossa existência histórica de entes inseridos na espécie humana. O que exige que estejamos adequadamente situados na esfera econômica da produção, na esfera política da vida social e na esfera simbólica da cultura.

De forma mais específica, a educação inclusiva é apresentada como “espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008b, p. 3). Com esta assertiva remete-se novamente ao problema sobre qual papel se está referindo. Parece mais coerente se estiver ancorado no potencial de escolas abertas à diversidade, contribuir na remoção de barreiras às minorias historicamente excluídas e marginalizadas, tendo nesses espaços profissionais com elevado nível de consciência sobre as condições humanas e objetivas que causam a barbárie ou sua superação. Como destaca Carvalho (2008a, p.03) isso sinaliza uma ocasião propícia para Educação Especial lograr sua própria inclusão na Educação. “O momento é rico em possibilidades para que a educação especial amplie sua atuação aproximando-se mais da educação geral, deixando de ser mais especial para que a educação maranhense seja, de fato e de direito, inclusiva”.

A partir dessa lente de compreensão da realidade, pode-se nutrir a esperança na inclusão escolar, tirando proveito das contradições internas das políticas educacionais, como argumenta Severino (2008, p. 232)

A inclusão real deixa brechas para que melhores condições de existência possam ser apropriadas, num espectro que vai desde o fornecimento de algumas condições objetivas de vida para um número maior de pessoas até então totalmente privadas delas até mesmo a possibilidade de manifestação/construção de uma contra-ideologia.

Para que se faça uso dessas “brechas” é preciso esforço também na garantia de ambientes favoráveis à formação de educadores engajados, tendo os espaços formativos da escola direcionados para autorreflexão crítica capaz de desvelar as condições objetivas materiais e as próprias condições subjetivas de cada indivíduo capaz de reproduzir tanto a

crueldade como a humanização. Não se negando o caráter de atividade histórica complexa como apontou Adorno (2010) se referindo às limitações das produções da área pedagógica de sua época:

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

Essa tomada de posição por uma educação para emancipação não se coaduna com os discursos dos profissionais da educação que ainda é marcado pela perspectiva do despreparo para atuar na inclusão escolar (COSTA, V.,2009; FREITAS, 2010; SANTOS, et all, 2010; FUME, 2010; SCOTT JÚNIOR & MUNHOZ, 2010; ALCÂNTARA, 2011) o que pode indicar uma descrença nas próprias possibilidades de contribuir na melhoria do ensino e na capacidade de se tornar um indivíduo livre pensante. Como revela Costa, V. (2009, p. 68) em sua pesquisa ao apontar que os professores:

Não se percebem autores de sua própria práxis, antes reproduzem práticas instituídas (a maioria produzida no sistema de ensino), contribuindo assim para a manutenção das estruturas sociais vigentes, revelando-se desmotivados, desencorajados, culpabilizando o Estado e eximindo-se de responsabilidade pedagógica.

Resta, desse modo, um grande desafio apresentado na PNEE/PEI-2008, de transformar os atuais sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, implicando diretamente no repensar sobre as classes e escolas especiais, por meio da mudança estrutural e cultural das escolas, uma vez que esses sistemas não satisfizeram as necessidades básicas de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais como apregoadas em Jomtien e Salamanca.

Nos marcos históricos e normativos da PNEE/PEI – 2008 argumenta-se que a escolarização sempre foi um privilégio de grupos, marca da ordem social vigente. Porém, especialmente a partir da década de 90 os sistemas educacionais universalizam o acesso à escola, o que não ocorreu para os alunos PAEE como também argumenta Carvalho (2008a, p.02):

A educação brasileira vai alcançar, na década de 90, uma considerável expansão do acesso à escola, pelo menos para os que não apresentam deficiências, aumentando a taxa de escolarização líquida tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. A educação especial, no entanto, não logrou o mesmo desenvolvimento. Assim, mesmo com as conquistas alcançadas na legislação permaneceram antigos problemas, como a escassez de ofertas educacionais públicas e forte participação da rede privada de ensino, majoritariamente filantrópica.

Ainda segundo o documento oficial, os modelos de segregação e integração se reduzem a formas de exclusão desses alunos, os quais marcaram longo período no país que

abrange o que se inicia no Império, marcando diversas legislações do Século XX. Segundo Bruno (2009), este posicionamento sobre os modelos de segregação não é unânime, pois

tem gerado acalorados debates, conflitos e tensões entre os movimentos sociais e instituições especializadas as quais entendem que, num país democrático, deve haver direito de escolha e múltiplas modalidades de ofertas (p.4).

Cita-se ainda na PNEE-PEI/08 que a Constituição Federal legitimou o direito aos atendimentos educacionais especializados, mas a Política de Educação Especial de 1994 deixou um legado desfavorável ao modelo inclusivo, pois centrou a responsabilidade nas limitações dos alunos (BRASIL, 2008b; BAPTISTA, 2009; PRIETO, 2010). Ainda segundo a PNEE-PEI esse legado começaria a mudar com a Resolução 02/2001 ao apontar o “dever” dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos na escola regular, reduzindo a força do ensino segregado.

Outros documentos oficiais como Decreto 3.956/01; Resolução CNE/CP nº 01/02¹³; Portaria nº 2.678/02¹⁴; Decreto n. 186/2008¹⁵ entre outros, além da criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade¹⁶, em 2003 e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE¹⁷ em 2007 dariam a base para elaboração da atual Política de Educação Especial (BRASIL, 2008b).

Observa-se que o diagnóstico da Educação Especial, exposto no texto de 2008, demonstra avanços no percentual de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns (período de 1998 a 2006) no qual registrou crescimento de 107,0%,

13 A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior em cursos de licenciatura.

14 A Portaria n. 2.678/02 aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille nas modalidades educacionais, repercutindo no projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa. O Decreto n. 186/2008 aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, em 30 de março de 2007 no âmbito da Organização das Nações Unidas.

15 O Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001 promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

16 O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, foi instituído pelo Ministério da Educação por meio da então Secretaria de Educação Especial. Tendo como diretrizes principais disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros (114 municípios-pólo) e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Tem-se como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, ao acesso, permanência com sucesso nas escolas regulares.

17 Lançado em 2007 pelo MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação é um plano sistêmico de médio e de longo prazo, sendo composto de vinte e oito diretrizes, cujo objetivo consiste em melhorar a qualidade da educação no Brasil, com foco prioritário na educação básica. O PDE está sustentado em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social.

destaca-se, porém que mesmo com essa evolução percentual ainda é bem reduzido se comparado com o total de matrículas na Educação Básica. Em relação ao número/percentual de municípios brasileiros com oferta de Educação Especial contabilizou-se que em 1998 eram 2.738 municípios (49,7%), já em 2006 subiu para 4.953 (89,0%). As matrículas desse segmento populacional em escolas públicas elevaram-se de 53,2% para 63,0%.

Esses avanços começam a apontar para o objetivo de assegurar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008b, p.14). Ou seja, ir além da inserção desses alunos, não se restringindo à socialização ou passividade nas relações pedagógicas. Os sistemas de ensino devem responder às necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE pela promoção (BRASIL, 2008b, p. 14):

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior
- atendimento educacional especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas.

Respalhando as orientações acima, o Decreto n. 6.571/08 estabelece que o Ministério da Educação – MEC prestará apoio técnico e financeiro direcionados a atendimento educacional especializado pela:

- I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Nesse sentido, ainda que limitadas, essas ações já estão em andamento como a implantação de salas de recursos multifuncionais; realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE); distribuição de notebooks e livros em áudio aos alunos cegos matriculados nas escolas públicas do Ensino Médio; obrigatoriedade do item acessibilidade arquitetônica nos Planos de Desenvolvimento das Escolas.

Na PNEE-PEI/08 após várias polêmicas se delimitou a população alvo da Educação Especial sendo composta por “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BAPTISTA, 2009; BRASIL, 2008b, p. 15). Baptista afirma que essa categorização só foi alcançada “após um longo debate acerca das vantagens e dos riscos de um conceito amplo como “necessidades educativas ou educacionais especiais” (p.29).

Rodrigues (2008, p. 35) esclarece que em muitos países as categorizações dessas populações servem para melhorar as políticas públicas voltadas para os grupos mais vulneráveis socialmente “as quais deveriam poder usufruir de apoio mais especializado”.

Nota-se também que nas atuais diretrizes da educação dos alunos PAEE constata-se uma ênfase sobre os atendimentos educacionais especializados, que não deverão substituir a escolarização. Terão como função eliminar barreiras para a participação, diferenciando-se das atividades desenvolvidas na classe comum.

No que se refere à transversalidade da Educação Especial, esta apresenta-se na Educação Infantil (etapa propícia para o desenvolvimento físico/cognitivo/emocional, convivência com as diferenças entre outras), assegurando-se complementação por via da estimulação precoce aos que precisam desse atendimento. Citam-se também ganhos nas relações entre Educação Especial na perspectiva inclusiva, com a Educação de Jovens e Adultos, indígena, do campo e quilombola, bem como Ensino Superior.

Todas essas questões expressas na PNEE-PEI – 2008 geram novas tensões e desafios não apenas no que tange à formação inicial e continuada dos educadores, mas exige ainda modificações nos mais variados aspectos da política de educação, bem como nas demais políticas públicas.

Na finalização do documento há sinalizações em relação à qualificação dos profissionais para o AEE cuja formação inicial e continuada abarque “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimento específicos da área” (BRASIL, 2008b, p.17). Nesse sentido, Prieto (2010, p. 76) demonstra preocupação com o reducionismo técnico do saber docente, apontando para uma formação que considere que:

O conhecimento dessa área, em uma perspectiva crítica, permite aos profissionais explorar suas próprias contradições, bem como se ocupa de todo um conjunto de referenciais de natureza filosófica, sociológica, política imprescindível para sua consolidação, inclusive no que tange à adoção de princípios e práticas pedagógicas e não mais clínica-assitencialista.

Na formação continuada requerida pelo Decreto 6.571/08 e endossado pela Resolução n. 04/09 CNE/CEB o professor do AEE deve aprender a elaborar e executar plano

específico, além de ter uma grande responsabilidade, que podem se confundidos com os próprios serviços de todo o setor da Educação Especial como explicitado abaixo:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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

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

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

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

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

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

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

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p.3).

Parece improvável que um professor consiga responder com qualidade todas as funções citadas acima. A exigência de um professor “multifuncional”, requer, mesmo considerando apenas os recursos pedagógicos e de acessibilidade um volume expressivo de trabalho, além de demandar estabelecimento de parcerias intersetoriais, questão essa ainda precária até para as diversas secretarias de educação, entre outras.

Outro aspecto relevante posto no Decreto n. 6.571/08 posteriormente disciplinado na Resolução 04/09 CNE/CEB consiste em que o “financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior” (BRASIL, 2009, p.2). Essa exigência contribui para maior responsabilização do Poder Público com a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, Prieto (2010, p. 72) aponta duas consequências básicas dessa determinação:

Destaque em relação a essa formulação é providencial, pois: de um lado, compromete diretamente a União com seus próprios propósitos, amplamente defendidos em legislação e demais produções da Seesp, mais fortemente a partir de 2007, qual seja: viabilizar a educação especial como modalidade de ensino apenas de caráter complementar e suplementar; de outro lado, os alunos devem estar com matrículas efetivas na educação escolar pública.

Considerando que o financiamento do AEE, tanto a instituições públicas como a instituições privadas só será possível mediante a matrícula concomitante na classe comum do ensino público, acredita-se que essa exigência impulsionará mudanças no cenário da

escolarização dos alunos com PAEE. Assim, realiza-se análise, mesmo de forma provisória, dos dados recentemente publicados no Censo Escolar 2010 através do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que foram publicados no Diário Oficial da União, em 20 de dezembro de 2010, e estão disponíveis no site do referido instituto.

De acordo com a TABELA 01 abaixo, observa-se no período de 2008 a 2009 que ocorreu uma redução de 21,0% de matrículas na Educação Especial (695.699 para 639.718 alunos) contabilizando 55.981 matrículas a menos. No ano de 2010, por sua vez, essa modalidade voltou a registrar aumento de demanda (10%) atingindo a marca de 702.603, fator importante na garantia do direito de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, esse número ainda é pouco expressivo se comparado com as 51.549.889 matrículas de toda a Educação Básica, ou seja, corresponde apenas a 1,3% do total (em 2009 esse percentual correspondia a 1,2%).

Convém destacar que o percentual da população brasileira com alguma deficiência, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Censo Demográfico de 2000 (10% e 14,5% respectivamente) o contingente de alunos na faixa etária correspondente à Educação Básica fora das escolas ainda é muito expressivo (MILETTI; BUENO, 2010).

Corroboram com esses dados os resultados preliminares do “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)” o qual revela segundo Prieto (2010, p. 72) “que de 351.219 pessoas com deficiência na faixa de 0 a 18 anos que recebiam esse benefício de prestação continuada, apenas cerca de 20,0% estavam com vínculo escolar”. O que fornece fortes indícios da grave realidade de exclusão ainda presente na realidade brasileira.

No que se refere, especificamente, aos impactos das orientações/diretrizes da PNEE-PEI/08, do Decreto n. 6,571/08 e da Resolução CNE/CEB n. 04/09 percebe-se que estes têm contribuído de forma importante no quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns, conforme TABELA 01.

TABELA 01- Número de matrículas da Educação Especial por etapa no Brasil 2007 - 2010

Ano	Total	Modalidade Especial						Alunos Incluídos					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096

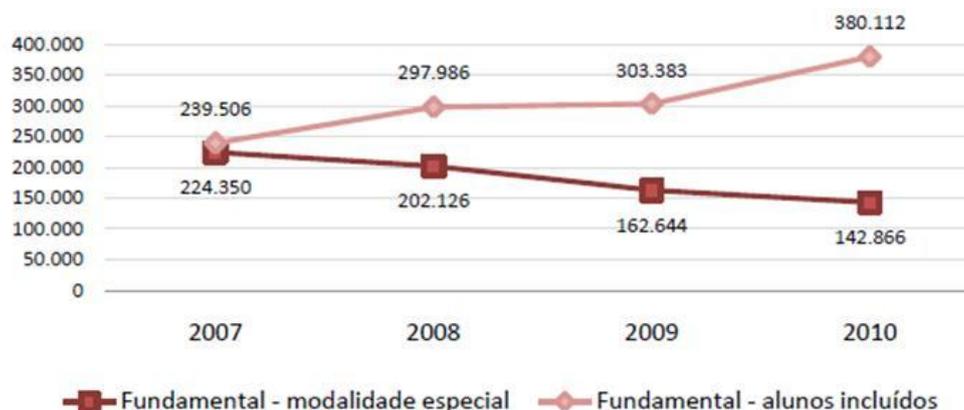
Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota:1) Incluídos - Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

2) Modalidade Especial - Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em Classes ou escolas especiais

No período de 2008 para 2009, o aumento desses alunos nas classes comuns da Educação Básica foi de 3,0%, sendo que em 2010 esse crescimento saltou para 25,0% atingindo a marca histórica de 69,0% do total. A diferença é ainda mais acentuada no Ensino Fundamental onde 72,3% dos alunos já acessaram o ensino comum, de acordo com o GRÁFICO 01.

GRÁFICO 01 – Número de matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental no Brasil 2007 - 2010



Fonte: MEC/INEP/DEED

É razoável acreditar que essa evolução possui forte vínculo com o início, em 2010, da obrigatoriedade de matrícula dos alunos PAEE com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas classes comuns das redes públicas para cômputo dobrado de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB) para os atendimentos educacionais especializados (BRASIL, 2009).

Há indícios de avanço na democratização da educação escolar dos alunos da

Educação Especial pela tendência de crescimento de matrículas nas redes públicas desse alunado, pois se em 2007, correspondia a 62,7% do total de matrículas, em 2010 esse percentual progrediu para 75,8%. Índice aquém da média de matrículas, em escolas públicas, na Educação Básica em geral (85,4%).

De acordo com a TABELA 02, observa-se que em 2010 a maioria das matrículas em classes e escolas especiais situava-se nas escolas privadas (65,5% correspondendo a 142.887) ao passo que a maioria das matrículas nas classes comuns encontra-se nas escolas públicas (94,4% correspondendo a 457.236). Essa divergência sinaliza que a política de inclusão escolar ainda concentra-se nas esferas públicas, constatando-se que as escolas privadas ainda são pouco receptivas para a diversidade de alunos PAEE. Nota-se também que as instituições privadas ainda mantêm escolarização segregada, mesmo diante das demandas de uma educação menos excludente.

TABELA 02- Número de matrículas da Educação Especial por Dependência administrativa no Brasil 2007 - 2010

Dependência Rede	Ano	Matrículas de Educação Especial		
		Total	Modalidade Especial	Alunos Incluídos
Privada	2007	244.325	224.112	20.213
	2008	228.612	205.475	23.137
	2009	184.791	163.556	21.235
	2010	169.983	142.887	27.096
Pública	2007	410.281	124.358	285.923
	2008	467.087	114.449	352.638
	2009	454.927	89.131	365.796
	2010	532.620	75.384	457.236

Fonte:MEC/Inep/DEED

Nota:1) Incluídos -Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos.

2) Modalidade Especial - Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em Classes ou escolas especiais

Essa realidade demonstra-se mais uma vez contraditória para formação continuada e para inclusão nos sistemas de ensino (COSTA, 2009 V,.). Explicitando as responsabilidades do Poder Público em relação ao direito à educação, Prieto (2003, p. 70) aponta que havia sinais preponderantes de matrículas nas classes comuns das escolas públicas:

Esse dado reitera o peso da responsabilidade dos municípios em construir políticas de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, somadas à consolidação de suas ações de melhoria da qualidade do ensino nas diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino que estão sob sua orquestração.

Cabe ressaltar que em novembro de 2011 o governo brasileiro publicou o Decreto

nº 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, abordando sobre questões que tem gerado questionamentos, em especial no que diz respeito a possibilidade de financiamento da escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes e escolas especiais. Todavia, as repercussões deste decreto ainda não podem ser avaliadas criteriosamente devido a sua recente publicação e por ainda está gerando diversas interpretações.

2.3 Formação docente: elementos para discussão sobre inclusão escolar

Considerando a produção deste trabalho na qual se analisa relações entre a política de formação continuada e inclusão escolar dos alunos PAEE tece-se, introdutoriamente, discussão sobre concepções e práticas envolvidas na formação de educadores objetivando fornecer elementos epistêmicos que contribuam na sustentação da opção teórica metodológica utilizada para enxergar o objeto de estudo dessa pesquisa.

Diante da abrangência e complexidade da temática formação de professores preferiu-se realizar um recorte quanto às perspectivas que discorram sobre o professor como um profissional reflexivo, para em seguida apresentar como têm ocorrido as relações entre a formação docente com a inclusão escolar dos alunos que têm direito ao atendimento da Educação Especial no Brasil.

Libâneo (2010, p. 53) alerta para a tendência de ocorrer reducionismos sobre o tema da reflexividade “nas visões do pragmatismo ou reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores”. Para esse autor, há dois tipos básicos dispostos nas questões de reflexividade e formação de professores: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico.

A primeira apoia seu método no âmbito do positivismo, do neopositivismo, ou ainda tecnicismo. Em semelhante direção Ghedin (2010, p. 132) expõe que a racionalidade técnica “defende a ideia que os professores solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos”, reduzindo assim, a reflexão na utilização de instrumental mais imediato, inclusive na proposta de formação docente.

Como desdobramento desse entendimento, a formação de professores torna-se espaço de reflexão somente sobre o cotidiano da sala de aula como condição suficiente para

solucionar os fracassos educacionais, desconsiderando as demais condições objetivas materiais que forjam a constituição das escolas. Nesse sentido, Ghedin (2010, p. 137) afirma que “Teríamos que aceitar que a mera reflexão sobre o trabalho docente em aula pode resultar em insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional”.

Freitas (2011) afirma que os impactos das políticas neoliberais na formação do educador correspondem ao avanço do pragmatismo na formação desse profissional. A partir de Vázquez (1977) pode-se compreender o pragmatismo como um nível de doutrina filosófica na qual o verdadeiro se reduz ao útil; a prática é uma ação subjetiva destinada a satisfazer seus interesses e dissolve o teórico no útil.

Assim, essa reflexividade centra-se na necessidade de os professores desenvolverem capacidades instrumentais, caracterizando-se com a própria racionalidade a qual se propõe romper (SERRÃO, 2010). Nesse sentido, Serrão (2010, p. 154) alerta para o perigo de o professor tornar-se um profissional mecânico:

Um profissional que conhece os processos de trabalho, possui o conhecimento e os instrumentos de produção do que pretende fazer, controla o ritmo e o resultado da sua produção e é capaz de, individualmente, produzir o que se propôs, não necessitando de crítica externa. Mas realiza ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre um mesmo produto.

Nessa perspectiva, os indivíduos não governam a si mesmos e a formação dos educadores esgota-se em uma espécie de forma para formatação (limitar) do pensar e agir, tornando os conteúdos em mercadorias úteis para cada conveniência, limitando-se a uma semiformação como se pode depreender em Adorno (1996, p. 5):

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural, perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo modo, corresponde à sua definição.

A formação docente nesses moldes não é um fim em si mesmo, não contribuindo, assim, na análise crítica da realidade a partir de suas condições materiais, mas ampara-se em receitas e medidas para responder às exigências do contexto imediato.

Por sua vez, a reflexividade de cunho crítico e suas nuances sobre a formação de educadores tem a prática como fundamento e finalidade da teoria, pois, “a teoria encontra fundamentação inesgotável na prática” (VÁZQUEZ, 1977, p. 228) havendo uma unidade indissociável entre teoria e prática como afirma Vázquez (1977, p. 234) “A prática tem

primazia sobre a teoria; mas esse primado está longe de implicar numa contradição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela”.

Destarte, a reflexão está historicamente situada pelo contexto social, político, econômico e histórico. Nesse processo, o ser humaniza-se num vir-a-ser:

O ser humano é fundado nesse movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensando fundamenta-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. (GHEDIN, 2010, p. 130).

Gramsci (1995, p. 38) também discute sobre o vir a ser o Homem, apontando que a humanidade se reflete em cada individualidade sendo composta das relações entre: indivíduo; os outros homens e a natureza. Assim, o homem é um *devir*:

Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” – queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se êle pode “se fazer”, se êle pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos.

A reflexão poderá permitir aos profissionais da educação a elevação do nível de consciência crítica, entendida também “como tendência de procurar por trás dos bastidores” (ADORNO, 1996, p. 12) tendo na formação crítica pressupostos para desvelar as condições sociais e históricas que geram a barbárie na realidade da qual esses profissionais estão inseridos (COSTA, V., 2009).

Nessa vertente, a formação torna-se elemento favorável aos professores pela possibilidade de estes se tornarem intelectuais críticos, indivíduo livre pensante: “Estariamos frente a uma reflexividade emancipadora, a caminho de uma real autonomia intelectual e política do professorado” (LIBÂNEO, 2010, p. 67).

A reflexão crítica que gera autonomia não se reduz a um pensamento contemplativo sobre o cotidiano da escola, mas significa pôr-se no contexto da ação, participando da atividade social e histórica “significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como autores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa” (GHEDIN, 2010, p. 138).

É com esse entendimento que se ousa fazer reflexões críticas sobre a formação dos profissionais da educação no que diz respeito a inclusão escolar dos alunos que constituem população das políticas de Educação Especial, considerando que há uma tendência (ou pelo menos discurso) de inclusão na educação pública desses indivíduos, explicitadas nas diretrizes políticas brasileiras “contribuindo assim para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade justa e humana” (COSTA, V., 2009, p. 60). Assim, a questão

da formação docente para um cenário de respeito à diversidade torna-se ainda mais pulsante e certamente promove tensões e revela importantes desafios. Dando-se conta que a análise crítica da inclusão escolar vai para além do aspecto formativo dos professores, pois engloba todas as demais condições objetivas como financiamento, valorização docente, gestão, políticas de saúde, assistência social, direitos humanos, entre outras (CARVALHO, 2008; MARINHO, 2007; BONATO, 2009; ALCÂNTARA, 2011).

Destarte diversos questionamentos emergem a respeito da inclusão escolar e sobre as políticas de formação docente que contribuam nesse projeto de educação de qualidade para todos. O que impulsiona o exercício de críticas como a realizada, mesmo que de forma incipiente, nesta e em outras pesquisas realizadas (BUENO, 2008; PRIETO, 2003; COSTA, V., 2009; FREITAS, 2010; LOPES, 2009; PADILHA, 2009; RODRIGUES, 2008b; MARINHO, 2007; ALMEIDA, 2004 entre outros) no que tange a essa questão.

Como já discutido em itens anteriores, a Educação Especial no Brasil, principalmente, a partir da década de 90, alinhou-se a orientações gestadas no âmbito das conferências internacionais, destacadamente as que discutiram a “Educação para Todos” e as que se debruçaram sobre as “Necessidades Educacionais Especiais”.

Por sua vez, documentos políticos e normativos elaborados no Brasil a partir daquela década legitimaram dupla possibilidade de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial (classes comuns ou classes/escolas especiais). Contudo, os termos “preferencial”, “transitório”, “extraordinário” fortaleceram a inserção em classes especiais numa perspectiva de integração, cujas características centrais são expostas por Bueno (1999, p. 7):

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular pela afirmação “(...) sempre que suas condições pessoais permitem (...).

O modelo de formação docente emergido a partir dessa concepção valorizou o conhecimento heterônomo próprio da área médica, centrado na deficiência, em detrimento da construção teórica metodológica das ciências pedagógicas (LOPES, 2009). Como destaca Carvalho (2003) que os educadores na perspectiva de transmissão de conhecimentos supunham que precisavam dominar apenas métodos e técnicas adequadas às especificidades de cada deficiência.

Nessa direção Costa, A. (2009) constatou, em sua pesquisa, que mesmo um grupo de professores de classe comum da rede pública de Cruzeiro do Sul/AC que já havia

participado de cursos de formação específica sobre educação inclusiva ainda mantinha uma representação a respeito dos alunos com deficiência associada à anormalidade, inutilidade e lentidão. A partir desse entendimento reivindicavam uma “super-capacitação, ou seja, querem aprender a conviver com o aluno incluído” (p.199). O que suscita a indagação se esse teria sido mais um curso de formatação docente.

Realidade similar identificada em Iranduba, município do interior do Amazonas, investigada por Marinho (2007, p.61) na qual a política de inclusão escolar ainda não havia dado nem os primeiros passos, demandando, entre outras questões, formação continuada para os professores que:

[...] não significa somente passar-lhes conhecimentos universalmente sistematizados, e sim, retomar o conhecimento cotidiano deles na relação com seu aluno, pois, é nesse ponto que essa relação precisa ser determinada, compreendida e estudada criticamente [...].

Nesta perspectiva, as diretrizes políticas e normativas atuais direcionam-se para uma inclusão escolar, na qual os alunos historicamente excluídos passariam a usufruir seus direitos à educação, na mesma sala de aula que os demais alunos. Exige-se assim uma formação que contribua na redução da exclusão própria do modelo produtivo atual e avance em direção à democracia. Para tanto, é indispensável não dissociar quantidade e qualidade como se depreende de Gramsci (1995, p.50) “Não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso”.

Quando se resgatam algumas diretrizes que orientam a formação docente e suas relações com a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação observa-se que na Lei n. 9.394/96 os sistemas de ensino devem assegurar

- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 22).

A referida lei não explicita como seria a formação de professores que os qualifique para modificar o currículo a fim de atender às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial, o que vai ser estipulado somente em 2001 com a Resolução CNE/CEB n. 02/01. Os títulos de “professores especializados” e “professores capacitados” tornaram-se expressões que passam a ser concebidas, por vezes, de formas diferenciadas, dando margem para uma variedade de práticas formativas por todo o país.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n. 02/01 atribuiu às escolas o dever de prever e prover “professores das classes comuns e da educação especial, capacitados¹⁸ e especializados¹⁹, respectivamente, para atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 2). Sendo que esta formação deve estar em sintonia com um projeto pedagógico acolhedor das diferenças cujo currículo seja aberto e flexível, com metodologias, recursos e avaliação diversificada e significativa.

Essa mesma resolução discorre que a organização escolar deve fomentar condições para “reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica” (BRASIL, 2001, p. 2). Nessa vertente, a formação poderá se direcionar para contestação e para resistência também das próprias concepções e práticas docentes que produzem preconceito, exclusão e barbárie (ADORNO, 2010).

Uma formação impulsionadora de práticas conscientes e diversificadas para responder às necessidades de cada indivíduo pela apreensão dos bens simbólicos num ambiente de motivação e aprendizagem. Para tanto, a escola resiste à estruturação que legitima e amplia a dominação e desigualdades entre classes, como infere-se de Adorno (2010, p.170)

[...] mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças. Torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo (ADORNO, 2010, p. 170).

Corroborando com esse pensamento, Carvalho (2003) argumenta que o especial da Educação, não pode se centrar nas características dos alunos, mas deslocar-se para oferta educacional diversificada. Esse oferecimento seria inerente à própria cidadania de todos os alunos.

O que significa que todo professor, como profissional da aprendizagem que é, deve ser especialista no aluno, enquanto ser que evolui, que constrói conhecimentos, que tem sentimentos e desejos e que traz para a escola sua bagagem de experiências de vida e informações (p. 78).

¹⁸ Nessa resolução são considerados professores capacitados os responsáveis pelas classes comuns que tenham alunos com necessidades educacionais especiais. Estes educadores precisam ter recebido, em sua formação inicial, conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: perceber as NEE dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar o currículo; avaliar o processo educativo específico; participar de equipe, inclusive com professores especializados.

¹⁹ Os professores especializados são os que possuem competências para identificar as NEE para “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 5)

Nesse contexto, outro dispositivo oficial da formação docente que sinaliza para diversificação no âmbito da prática pedagógica é a Resolução 01/06 CNE/CP que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura (BRASIL, 2006, p. 2) no qual salienta-se alguns itens postos no artigo 5º:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

V – **reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;**

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a **contribuir para superação de exclusões sociais étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

X – demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças** de natureza ambiental-ecológicas, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (grifos nosso).

Ressalta-se que o curso de licenciatura em Pedagogia constitui-se “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar” (BRASIL, 2006, p. 01). A maior concentração de alunos da Educação Especial nas etapas iniciais de escolarização torna esse curso como primordial na formação de professores para inclusão escolar.

As referidas diretrizes preceituam uma formação profissional com ética e compromisso em contribuir na superação das exclusões por meio do respeito às várias manifestações dos indivíduos, inclusive no âmbito das necessidades especiais coadunando-se assim como na perspectiva de desbarbarizar a escola (ADORNO, 2010). Portanto, o processo de formação docente para atender aos desafios postos pela inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não se reduz ao conhecimento técnico, mas relaciona-se ao envolvimento das pessoas na luta contra a agressividade e o ódio devendo contemplar “a sensibilidade dos professores no atendimento às necessidades educativas especiais e a diversidade dos alunos com e sem deficiência na escola pública” (COSTA, V., 2009, p.67).

Um caminho promissor para emergir essa sensibilidade perpassa pela coragem e determinação dos profissionais da escola em ter experiências com a diversidade. Experiência que, segundo Crohíc (2009, p. 44), não se restringe à vivência, pois “a vivência é a experiência empobrecida, não deixa marcas no indivíduo; a experiência, por sua vez, é possibilitada pela lembrança, pela rememoração, tem que se tornar consciente”.

A experiência destituída de consciência contribui para a manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda comum na escola, visto que o preconceituoso reduz o objeto a seu olhar (CROCHÍK, 2009). Nesse sentido, pode-se pensar que o sentimento de despreparo de muitos professores, mesmo após terem participado de cursos específicos e tendo algum aluno PAEE pode estar relacionado com a escassez de experiências no contexto das formações docentes e nos ambientes escolares.

Assim, mantém-se atrelados, de maneira inconsciente, às práticas tradicionais, conservadoras, excludentes e discriminatórias, impossibilitando a si próprio o pensar sobre a diversidade humana no cotidiano escolar (COSTA, V., 2009, p.68).

Em alguns casos, os próprios profissionais da escola rechaçam a possibilidade da experiência com a diversidade humana pelo clamor por uma formação centrada em procedimentos metodológicos, constituindo-se em um processo heterônomo, assim

[...] a experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outra informação (ADORNO, 1996, p. 102/103).

Existem professores que justificam a segregação dos alunos público-alvo da Educação Especial pelo sentimento de piedade como constatou Santana (2009, p.109) ao analisar os depoimentos de professoras sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual: “o sentimento de dó nas professoras afluou em diversos momentos, ao afirmar que enxergavam aquela criança como se fosse seu filho; que se fosse seu filho elas não iriam querer o ensino regular para ele, pois a sociedade é cruel”.

A formação docente correspondente à inclusão escolar torna-se, neste caso, espaço/tempo para autorreflexão crítica na busca da elevação do nível de consciência. Caminho que se apresenta como favorável para melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem nas escolas, superando práticas autoritárias na perspectiva de construir uma educação para além da reprodução. Como afirma Costa, A. (2009, p. 158)

A meta da inclusão é deixar ninguém de fora do sistema escolar, mas para ter sucesso, não apenas na modificação de estrutura física das escolas, é preciso ter mudança de postura da comunidade escolar. As escolas precisam tornar-se “comunidades conscientes”, que promovam a inclusão não só dos alunos com necessidades educacionais especiais, como também de suas famílias.

Nessa mudança de postura, Freire (2010, p.42) aponta para a relevância dos gestos na formação democrática dos alunos, elemento às vezes desconsiderado pelos professores, pois “o que pode ser um gesto aparentemente insignificante vale como força formadora ou

como contribuição do educando por si mesmo”. Nessa busca de superação da frieza no ambiente escolar, tornando-o propício às experiências por meio do acesso, participação e aprendizagem como orienta a PNEE-PEI/08 os sistemas de ensino são impulsionados a assegurar as condições necessárias para efetivar a inclusão escolar, como destacado por Souza e Oliveira (2009, p. 04):

[...] é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos professores que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva.

O processo de luta por estas condições mais favoráveis à inclusão escolar evidencia a necessidade de se manter atenção e estratégias de resistência contra os mecanismos que responsabilizam unilateralmente os indivíduos da escola pelo fracasso escolar, além de desconsiderarem as exigências de modificações profundas nos sistemas de ensino para melhoria da educação como um todo. Como se depreende em Adorno (2010, p.36):

De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas.

Lopes (2009), fortalece esse juízo ao asseverar que os fatores limitadores da inclusão escolar correspondem às mesmas questões postas à melhoria da qualificação de toda educação, apontando também para a necessidade de escuta de todos os agentes escolares:

Ao analisar as dificuldades mencionadas pelos entrevistados, percebe-se que o desafio de inclusão dos alunos com necessidades educacionais se soma com algumas dificuldades existentes no sistema de ensino atual o que leva a reforçar a idéia de que profundas modificações deverão ser realizadas a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para educando ou para educador. (p. 99).

Nesse sentido, educação de qualidade para todos imbrica-se com a luta de educadores e educandos conscientes e compromissados com a inclusão concebida como um projeto de sociedade acessível. Educação que na expressão de Adorno (2010) se diferencia da ideia de modelagem de pessoas e de simples transmissão de conhecimentos, forja-se na elaboração de uma consciência verdadeira, indicando que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

Esse alerta abre possibilidade de uma reflexão crítica na qual a formação docente e a inclusão escolar não devem apenas funcionar ou ser práticas autoritárias providos pelo externo da escola (heterônoma). Mas, poderá operar seu conceito (tornar-se consciente pela autorreflexão). Caso isso não aconteça, corre-se o risco de ver que os profissionais da escola “se enquadram cegamente em coletivos” convertendo-se “a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 2010, p.129). Sem reconhecerem em si mesmos a possibilidade tornarem-se livres pensantes, autônomos.

Ao concluir esta seção que aborda sobre convergências e distanciamentos entre a política de formação docente com a inclusão dos alunos PAEE, refletiu-se criticamente a respeito de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial e suas relações com a formação docente. Nesse propósito, se explicitou fatos relevantes na trama histórica que vem constituindo a Educação Especial, tendo-se um recorte temporal importante na promulgação das Declarações de Jomtien e Salamanca, além de analisar tensões e desafios inicialmente evidenciados nas atuais diretrizes postas na Política Nacional sobre Educação Especial. Decide-se explicitar o aspecto da reflexividade crítica adotada para enxergar as condições históricas e sociais da realidade e, principalmente, sobre formação docente e inclusão escolar fornecendo a sustentação teórica para análise da realidade empírica desta pesquisa, que começa a ser analisada na seção seguinte.

3 POLÍTICA MATERIALIZADA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR NA SEMED: análises iniciais do campo empírico

A matrícula dos alunos com PAEE nas classes comuns nas escolas públicas brasileira tem ocorrido de forma mais intensa no ensino fundamental. Desta forma, essas matrículas ficam principalmente a cargo das redes municipais de educação, visto que os municípios são responsabilizados, prioritariamente, pela oferta obrigatória de Ensino Fundamental, impulsionado pelo processo de descentralização. Como destaca Vianna (2007, p. 67) se referindo ao deslocamento de responsabilidades entre as esferas públicas

Ainda vigente nos dias atuais, foi marcado pelo movimento da descentralização. O novo modelo caracterizava-se por um redimensionamento das competências entre a União, Estados e Municípios, propiciando um afastamento gradativo do Poder Federal com a conseqüente responsabilização dos Poderes municipais.

Esse significativo fluxo de matrículas de alunos PAEE no Ensino Fundamental (especialmente nas séries iniciais) relaciona-se com a histórica falta de oportunidades educacionais, e pelo grande fracasso escolar da majoritária quantidade de sujeitos dessa população que se tem visto inserida em escolas e classes especiais que, geralmente, sequer possuía seriação (BAPTISTA, 2009). Contudo, o ingresso desses alunos nas classes comuns das escolas públicas possui elementos importantes que apontam para a possibilidade de ser enfrentado o modelo educacional excludente, também por meio da responsabilização do Poder Público com essa parcela. Fomentando a construção de uma educação para liberdade, originalidade, resistência e aberta à diversidade iniciada pelo desvelamento das condições sociais e históricas que geram barbárie. (ADORNO, 2010; COSTA V., 2009; FREIRE, 1996).

Essa reflexão contribui para justificar a escolha da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís como local desta pesquisa. Para tanto, elegeu-se como objetivo específico dessa seção investigar a política materializada de formação continuada da SEMED a partir das demandas de inclusão escolar dos alunos PAEE. Diante desse desafio julgou-se necessário discutir primeiramente sobre o papel do município no âmbito do Ensino Fundamental, compreendendo fatores que fossem relevantes para inclusão escolar e formação continuada. Em seguida, analisa-se o contexto escolar e de formação docente relacionado à inclusão escolar na Rede Pública Municipal de São Luís.

Para percorrer esse caminho lança-se mão de documentos oficiais da Prefeitura Municipal de São Luís tais como: Projeto de implantação do Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” (PSLTQLE) (SÃO LUÍS, 2003), Plano Decenal Municipal de São Luís (SÃO LUÍS, 2004), Proposta Curricular (SÃO LUÍS, 2007), Relatórios de atividades da

Secretaria de Educação, e informações disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de São Luís, entre outros. Bem como, dialoga-se com algumas pesquisas realizadas nessa esfera municipal (ALCÂNTARA, 2011; MELO, 2008; PRAZERES, 2007, LEITE, 2006 e LIMA, SILVA & SILVA, 2005) e a literatura nacional com discussão correspondente à investida nesse trabalho (COSTA,V., 2009, SEVERINO, 2008, GLAT & BLANCO, 2009, entre outros).

3.1 O papel do município no Ensino Fundamental: fatores relevantes para inclusão escolar

Os anos finais da década de 80 e durante a década de 90 foram marcados pelas discussões sobre direitos sociais. No centro desses debates encontra-se a afirmação do direito universal à educação como condição mínima para o exercício da cidadania. Nas disputas relacionadas ao processo de redemocratização muitas vozes de grupos sociais começaram a se fazer presentes no cenário nacional. Dentre essas, apresenta-se a das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, de forma mais sistêmica e abrangente, foi esquecida na elaboração e implementação das principais políticas educacionais.

A Constituição Federal (CF) costuraria uma tessitura de direitos (com destaque aqui os da área educacional) favoráveis à redemocratização do país após um longo período (1964-1984) de centralidade e autoritarismo militar. Nesse movimento, a legalidade da Educação no país se enquadrou nos postulados emanados de acordos internacionais, na década de 90, submetendo-se às agências multilaterais (SHIROMA; MORAES & EVANGELISTA, 2007; TORRES, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; ARELARO, 2000).

Dentre os aspectos apregoados no Brasil pode-se ressaltar a necessidade de universalização do Ensino Fundamental. Para vencer esse desafio defende-se o processo de descentralização educacional, o qual foi propagado por dois vieses. Em um, a descentralização é compreendida como uma desburocratização necessária para romper com a centralização própria do Regime Militar até então instalado, favorecendo um novo modelo de gestão participativa e democrática. O outro lado, ligado à descentralização, também atendia aos interesses das elites brasileiras em compasso com as receitas de redução estatal, desembocando na desconcentração condizente com as exigências do capital.

De qualquer forma, as consequências dessa postura na Política educacional brasileira impactaram com força os sistemas públicos de ensino municipais, pois foram estes que ficaram responsáveis pela maior demanda de alunos; em contrapartida, na maioria dos casos, tornando-se dependentes de complementação financeira da União para operacionalização das próprias escolas. Diante dessa tendência, analisam-se como os dispositivos legais postos na CF e na Lei n. 9.394/96 contribuíram para formar um cenário de municipalização do Ensino Fundamental, realidade essa já presente na maioria dos estados da Região Nordeste antes dessas legislações, uma questão relevante que ampliou as demandas de matrículas de alunos PAEE nas redes públicas municipais. Isso implica na revelação de maiores contradições e tensões no processo de inclusão escolar desses alunos.

Souza e Faria (2003) afirmam que a CF de 1988 doutrinou a organização de sistemas municipais, e estabeleceu legalmente as formas de relações financeiras e de planejamento entre os entes federados. No âmbito da gestão, a CF estabeleceu relativa autonomia dos municípios na formulação de suas políticas educacionais. Essa autonomia ficou constituída a partir da participação no regime de colaboração entre os entes federados; possibilidade de inserção de capítulos específicos sobre educação nas leis orgânicas; elaboração de planos municipais de educação; criação de conselhos municipais de educação e formação de conselhos de acompanhamento e controle social.

O artigo 211 da CF determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2007, p. 58). Tal prerrogativa garante aos entes federados autonomia no âmbito de seus respectivos sistemas, mas determina que a Educação nacional deva ser regida por normas comuns e por meio de colaboração mútua. Saviani (2008, p. 248-249) conclui que essa articulação e coordenação respaldam o estabelecimento de um sistema nacional de educação:

Impõe-se, pois, de forma cristalina e contra todas as resistências, a seguinte conclusão: a idéia de sistema nacional de educação não é inconstitucional. Mais do que isso, a organização do sistema nacional de educação é uma imposição reiterada pelas Constituições da República Federativa do Brasil desde a década de 1930.

Observou-se, todavia, que em alguns casos ocorreu simplesmente o deslocamento de problemas e encargos, sobretudo às esferas municipais, e não compartilhamento de poder decisório como constataram Souza e Faria (2003, p. 66-67):

O regime de colaboração entre os sistemas de ensino, de acordo com o modelo em implantação, vem contrariando os preceitos constitucionais (artigos 211 da CF de 1988), que apontam para decisões compartilhadas entre ensino igual e autônomo entre si. Esta concepção sugere, portanto, para a colaboração, principalmente, nos aspectos da divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas, do planejamento educacional (plano de educação e censos

escolares), buscando o compromisso comum com a qualidade de ensino; da superação das decisões impostas ou da simples transferência de encargos, sem o repasse devido dos meios e recursos necessários, e, ainda, da garantia de participação da sociedade, através dos seus Conselhos, com representação popular e poder deliberativo.

No que tange a garantia de inserção de capítulo específico sobre Educação nas leis orgânicas dos municípios, constitui-se como campo de disputa para melhoria da qualidade do ensino para todos. E, em especial, pode-se tornar elemento sustentador da inclusão escolar, visto que é possível ser ampliado o investimento municipal no atendimento às necessidades básicas e específicas dos alunos, bem como estruturação dos espaços escolares e financiamento dos espaços formativos dos profissionais das escolas.

Por sua vez, a autonomia conferida aos municípios para construção de um plano próprio para sua realidade (Plano Municipal de Educação - PME) além de contribuir nas discussões sobre as demandas específicas de cada município, também impulsionou estes entes federados a participarem da elaboração dos planos nacionais. Os PME apontam para a constituição de um “conjunto de estratégias político-educacionais dos Municípios, de modo a que estas instâncias logrem gestar a educação com transparência e coesa aos anseios locais” (SOUZA; FARIA, 2003, p. 69).

Os PME podem contribuir para a mudança do sistema educacional que marginaliza e exclui significativa parcela de pessoas, na medida em que se constituam documentos que possam expressar a síntese dos debates e diálogos entre os diversos segmentos sociais envolvidos na educação. Tornar-se-á realmente um espaço democrático, rompendo com um modelo centralizador de recursos e desconcentrador de demandas como inferimos a partir de Gadotti (2008, p. 49):

O princípio da gestão democrática e autonomia da escola implicam uma completa mudança do sistema de ensino. Nosso atual sistema de ensino assenta-se ainda no princípio da centralização, em contraste com o princípio constitucional da “democratização da gestão”.

A democratização da gestão passa pela criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME) que se alinha à perspectiva de dinamização da participação social nas decisões concernentes a educação municipal. Tais conselhos possuem posição estratégica na tomada de rumos e monitoramento educacional por meio de suas funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora.

Gadotti (2008) expressa que a corporificação da cidadania relaciona-se diretamente com as formas de participação e democratização educacional. Nesse contexto, os conselhos efetivam-se por meio dos processos de construção coletiva das decisões,

pressupondo “autonomia dos movimentos sociais”; “abertura de canais de participação” e da “transparência administrativa”. Refutem-se práticas reducionistas de criações de conselhos, pois

Em muitas municipalidades se confunde participação com criação de Conselhos. Multiplicam-se os Conselhos, mas diminui a participação, limitadas às mesmas pessoas em todos eles. Não se deve reunir um conselho para decisões técnicas melhores. Os Conselhos existem para criar políticas e não para executarem essas decisões enquanto Conselho (GADOTTI, 2008, p. 51).

Souza e Faria (2003) constataram a relevância da criação e implementação dos CME na democratização nas redes municipais de educação, caminho promissor para assegurar direitos aos estudantes brasileiros que, em sua maioria, se encontram matriculados nas escolas municipais, principalmente no âmbito do Ensino Fundamental. Assim, os CME têm importante papel na municipalização da Educação, combatendo disfunções e limitações, visto que

Favorecem a consolidação de um processo de municipalização assentadas em bases democráticas de gestão (seja em virtude das oportunidades de participação local, seja em decorrência da garantia de transparência e fundamentação das decisões do executivo municipal) (p.70).

Kassar (2001, p.32) também ressalta que a CF apresenta como marca o “movimento de descentralização”, promovendo um gradativo afastamento do poder Federal e responsabilizando os poderes municipais. No âmbito da Educação Especial a referida Carta Magna dissolveu a histórica discussão entre público e privado, em uma nova concepção de Organizações Não Governamentais a saber:

As instituições particulares assistenciais ganham o estatuto de “Organismos (ou Organizações) Não Governamentais” (as “ONGs”) e o que poderia ser apontado como “ambigüidade entre os setores públicos e privados é, a partir daí, apresentada como uma necessária e fundamental “parceria” para o desenvolvimento do país (KASSAR, 2001, p. 32)

Desse modo, os discursos de Educação para Todos que marcaram a década de 90, mantiveram a execução tanto por escolas públicas como por instituições especializadas no que tange aos alunos PAEE (FERREIRA, 2002; CARVALHO, 2010). Assim, as maiores demandas de Educação Especial e formação docente para inclusão escolar recaíram sobre municípios ou foram terceirizadas para Organizações Não Governamentais num processo de distanciamento da responsabilidade do Poder Federal.

Ferreira e Glat (2003) destacam que o processo de transferência de responsabilidades aos municípios atingiu outras políticas sociais como a de Saúde e de Assistência Social, porém na área educacional a descentralização teve maior impacto com a

Emenda Constitucional (EC) 14/1996, e posterior Lei n. 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A partir desse fundo, o maior aporte financeiro da Educação focalizou-se no Ensino Fundamental.

Essa prerrogativa gerou um intenso movimento no sentido de municipalizar escolas, mesmo sem qualquer qualidade, numa ótica mais centrada nos registros de matrículas no censo escolar, visto que este era o parâmetro para recebimento dos recursos do fundo. Como afirmam Ferreira e Glat (2003, p. 382) “A ênfase no aumento de vagas sem melhorias de outras condições favorecedoras de inclusão social comprometerá os possíveis ganhos sociais do processo de escolarização, principalmente nos Municípios mais pobres”.

A superação dos desafios para se construir redes municipais de educação que sejam inclusivas estão ainda mais urgentes, pois, diante dos dados - comentados anteriormente – observa-se a tendência de crescimento das matrículas dos alunos PAEE em classes comum (69% em 2010). Também é significativo indicar que as escolas do Poder Público já absorvem a maioria das matrículas (62,7% em 2007 e 75,8% em 2010). Em especial, as consolidadas nas classes comuns (94,4% correspondendo a 457.236 matrículas).

É nesse cenário de desafios e contradições que se encontra a Rede Pública Municipal de São Luís. Assim, na seção seguinte desta dissertação, realiza-se uma incursão para compreender a contextualização da Rede Municipal de São Luís no que diz respeito à matrícula de alunos PAEE na classe comum e suas implicações na formação dos profissionais da educação. Parte-se da análise dos documentos oficiais (SEMED) produzidos no período de 1998 a 2010 e de pesquisas desenvolvidas nessa rede (ALCÂNTARA, 2011; MELO, 2008, LEITE, 2006; LIMA, SILVA & SILVA, 2005; entre outros)

3.2 Contexto escolar e formação continuada relacionadas com a inclusão escolar de alunos PAEE na Rede Pública Municipal de São Luís.

As primeiras iniciativas no sentido de promover Educação escolar aos alunos PAEE na rede pública municipal de São Luís são recentes, pois em 1984 registram-se apenas uma experiência isolada, ao passo que somente em 1994 houve ações no âmbito da política governamental. Essa constituição emergiu por meio do convênio 914/93 MEC/FNDE/SEMED, no qual a secretaria se propôs em implantar serviços de apoio aos

alunos público-alvo da Educação Especial na referida rede de ensino (MELO, 2008; ALCÂNTARA, 2011). A saber:

Os serviços foram iniciados com atendimento limitado, voltado apenas aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental. Para este atendimento e conforme o Convênio, as escolas foram previamente ampliadas e equipadas e os recursos humanos foram capacitados. A princípio, foram equipadas duas salas – uma para atendimento dos alunos e outra para técnicos – na Unidade Integrada “Justo Jansen”.

A implantação da Educação Especial na rede municipal ocorreu em dois momentos. O primeiro foi de sensibilização, com a realização de Seminários 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, no qual foram divulgados os serviços e programas da Educação Especial, junto aos profissionais e às organizações governamentais e não governamentais (LIMA, SILVA & SILVA, 2005, p. 110).

Essa implantação ocorreu em momento de forte impacto do processo de municipalização do Ensino Fundamental cuja repercussão, na Educação Especial, deu-se por meio de significativo crescimento de matrícula na maioria das redes municipais no Brasil, na década de 90 (PRIETO, 2006). Movimento que até então não correspondia à realidade maranhense, visto que as instituições privadas ainda representavam significativo quantitativo da oferta de vagas aos alunos PAEE (CARVALHO, 2008a).

Para contextualizar a estruturação da Educação escolar dispensada aos alunos público-alvo da Educação Especial no bojo da rede municipal de São Luís opta-se pela análise do setor da Secretaria responsável por essa modalidade, dialogando com outras pesquisas realizadas (LEITE, 2006; MELO, 2008; ALCÂNTARA, 2011; LIMA, SILVA & SILVA, 2005,).

A reconstituição do percurso da Política de Educação Especial na SEMED, desde o seu nascedouro até o momento, poderá ser entendida como um movimento de conquista por espaços, nos quais houve a possibilidade de remoção ou redução da exclusão. Como constatou Melo (2008), em sua investigação, até 1998 a Educação Especial lutou contra o isolamento administrativo a que se via submetida. Nessa ocasião, estava ligada ao Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação.

E, mesmo quando esteve sob a cultura do esquecimento na rede, a Educação Especial enfrentou e ainda enfrenta (de forma bem mais sutil) tal situação. As reivindicações na defesa da participação nos espaços de decisões, quanto às ações da SEMED, agregados aos momentos de estudos das concepções teórico-metodológicas que aproximem a ação pedagógica do sujeito íntegro, com ou sem deficiência, têm representado uma das fortes estratégias da equipe que compõe a Educação Especial. Em síntese, o enfrentamento dos preconceitos e resistências para o atendimento escolar, nessa modalidade de ensino, têm se dado na forma de ocupação de espaços entre sujeitos e setores da rede de ensino e na materialização de suas práticas (p.47).

A resistência do setor de Educação Especial em relação ao isolamento imposto pela própria Secretaria de Educação encontrava-se fragilizada em decorrência do reduzido número de profissionais especializados componentes do setor. Some-se ainda que essa equipe estava obrigada a mesclar dupla atribuição: “[...] agregavam ora a função destinada à equipe técnica interdisciplinar, ora as funções de professor especializado” (MELO, 2008).

Leite (2006) identificou que os professores da rede municipal de São Luís mantinham uma percepção fragmentada com relação aos alunos público-alvo da Educação Especial, pois se viam na necessidade de criar rótulos para esses alunos, sendo essa uma forte manifestação do preconceito, cujo caráter individual possui origem histórica e social, sendo mais uma expressão de barbárie muito presente na realidade escolar (ADORNO, 2010; COSTA, V., 2009b; CROCHÍK, 2009).

Inferese a partir de Leite (2006) que o entendimento de gestores e professores, no que diz respeito aos aspectos conceituais relacionados à participação dos alunos PAEE nas classes comuns foi impregnado pelo discurso preocupante, na medida em que este atribui excessiva capacidade de consecução da inclusão escolar somente por via da formação especializada. Alcântara (2011, p. 181) situa as posturas de alguns professores sobre a formação continuada “vinculadas à governamentalidade neoliberal que institui um sujeito programático, que visa uma formação aligeirada e focada em um aspecto do saber fazer”. Esse tipo de conhecimento se contrapõe à possibilidade de problematização, devido sua dependência voltada para a resolução de problemas imediatos.

Pelo exposto, Leite (2006) constatou que a concepção de inclusão escolar de gestores e professores da rede municipal de São Luís ainda era bem restrita, pois, enfatizavam apenas vantagens decorrentes da convivência (estar em uma mesma sala de aula) entre alunos com e sem deficiências. Os primeiros são vistos como o “outro” e não está ao alcance do professor (ALCÂNTARA, 2011).

No ano de 2002, a Política de Educação Especial da Rede Municipal de São Luís se viu absorvida por uma nova macropolítica da SEMED intitulada de “Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” (PSLTQLE). Segundo a própria Secretaria o PSLTQLE objetivava

implantar a política de formação continuada dos educadores e favorecer a valorização do magistério, a organização e funcionamento da Secretaria e das escolas, com uma proposta que viabiliza o trabalho pedagógico com qualidade e que visa garantir o sucesso escolar dos/as alunos/as da Rede (SAO LUÍS, 2003, p. 25).

Segundo Prazeres (2008), na constituição dessa nova estratégia macropolítica a SEMED, principalmente no que diz respeito a Política de Formação Continuada, seguiu o

receituário dos organismos multilaterais como Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, cujas orientações desenhavam modelos de reformas educacionais, principalmente nos países periféricos. A SEMED, por sua vez, argumentou que os motivos que impulsionaram a implantação de um programa de reestruturação de toda a secretaria emergiu a partir do contexto no qual os maiores problemas educacionais não recaíam sobre a carência de investimentos, mas focavam-se na ordem da gestão e planejamento, como faz entender o recorte abaixo extraído do Projeto de implantação do “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”:

Apesar do investimento realizado e dos esforços despendidos pelos gestores dos sistemas de ensino e profissionais responsáveis pela elaboração e implementação das políticas e programas das Secretarias de Educação, o retorno obtido nem sempre foi o esperado, principalmente quando o objetivo é a qualidade da aprendizagem dos alunos (SÃO LUÍS, 2003, p. 1).

Nessa perspectiva, esta macropolítica da SEMED constituiria uma estratégia de superação da fragmentação das políticas da Secretaria. Elegeu-se então como parceiro a Abaporu²⁰ - Consultoria e Planejamento em Educação que por sua vez definiu eixos de atuação da sua equipe no município de São Luís:

1. Formação dos Especialistas em Educação das Escolas
2. Formação dos Formadores de Professores Alfabetizadores
3. Formação dos Gestores das Escolas
4. Rede Social Educativa
5. Avaliação do sistema de ensino
6. Planejamento Estratégico Situacional (PES)
7. Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís
8. Elaboração de subsídios para o trabalho dos professores (SÃO LUÍS, 2003, p. 2).

No que se refere à Educação Especial, apesar do discurso de centralidade dos processos formativos em todos os eixos estratégicos do PSLTQLE, Melo (2008, p. 67) expõe que a Abaporu não englobou ações teórico-metodológicas necessárias para o avanço conceitual da proposta de inclusão escolar em andamento na rede, especialmente no que se trata da escolarização dos alunos PAEE.

Dos eixos que estruturam o Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” e articulam a política de educação na referida rede, “o Formação” merece destaque no desencadeamento de exclusão da equipe técnica da Educação Especial. A consecução da proposta de formação, sob a orientação da ABAPORU, desenvolvida nos encontros mensais com coordenadores pedagógicos e gestores da rede, não convergia para as demandas de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência.

A equipe de Educação Especial prosseguiu a estratégia de se fazer ouvir e reivindicar espaço correspondente à relevância da modalidade no âmbito da política municipal, apoiada também nos dispositivos normativos em evidência (tais como: Resolução 01/2001

²⁰ Empresa contratada pela Prefeitura Municipal de Educação para prestar assessoria à SEMED.

CNE/CEB; Resolução 291/02 CEE e Resolução 10/04 CME) cuja prerrogativa prioritária tem sido a de matricular os alunos atendidos pela Educação Especial nas classes comuns.

A Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE), setor que congrega a equipe da Educação Especial da referida rede, apresenta como um dos grandes desafios para a própria SEMED, a modificação do olhar em relação aos alunos PAEE que carregam a responsabilidade exclusiva do fracasso escolar admitindo, inclusive, que as concepções e práticas pedagógicas podem reforçar as limitações do aluno:

Um dos grandes desafios da SEMED é caminhar no sentido de desconstruir concepções e práticas pedagógicas que corroboram para a produção das deficiências circunstanciais (não orgânicas), por ela mesma gestada no longo período em que deixou de ser escola, lugar onde se realiza a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, e, portanto, onde todos têm a oportunidade e direito de aprender. Dessa forma, contrapondo-se a escola historicamente deficitária, que reforça as desigualdades, dequalifica e “deficientiza” seus alunos, ao desprezar o princípio de que todos aprendem independentemente de suas diferenças (SÃO LUÍS, 2008, p. 14).

Mesmo com esse avanço conceitual que propaga outro olhar sobre o aluno PAEE, parece ainda haver uma restrita compreensão, na qual se responsabiliza centralmente a escola pela inclusão escolar (escola deficitária, “deficientiza”), de forma especial seus professores, coordenadores e diretores, acarretando à formação continuada um elemento de resolução dos problemas que impedem o sucesso de todos os alunos.

Para Melo (2008), a equipe de Educação Especial tinha consciência que apenas suas intenções em modificar concepções e práticas da Secretaria não seriam suficientes; assim, a então Superintendente da Área de Educação Especial, a partir do início da gestão do então Secretário Municipal de Educação, em 2002, decidiu variar a forma de ação.

Conscientes de que a Educação Especial não avançaria, se continuasse numa paralela aos níveis de ensino, esta professora relata que tirou proveito do espaço político conquistado na gestão do então Secretário de Educação. Este posicionamento encontrou espaços políticos, a princípio, no percurso de elaboração de dois documentos que norteariam as ações da rede: o Plano Decenal e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação. (p. 48).

O conceito de inclusão escolar forjado na Proposta Curricular coaduna-se com a concepção de escola como espaço democrático, de qualidade para todos, incluindo os alunos PAEE. Essa escola é “comprometida com o sucesso dos/as alunos/as e toma a si a tarefa de mobilizar todos os sujeitos e todos os espaços a fim de garantir que todos aprendam, num processo contínuo de avanço e progressão na construção do conhecimento” (SÃO LUÍS, 2007, p. 33).

O Plano Decenal da Rede Municipal de Educação (2004 – 2013) (SÃO LUÍS, 2004) reconhece o processo de municipalização implantado no país a partir da Constituição

Federal, exigindo a reorganização da Educação na esfera local (LEITE, 2006). Especificamente no que diz respeito à Educação Especial esse Plano aponta a necessidade de:

1. Identificar o perfil de seu alunado;
2. Identificar o conjunto das suas necessidades educacionais especiais nele presente;
3. Desenvolver estudos-pilotos que possam resultar em conhecimento acerca de que práticas e procedimentos melhor atenderão às suas peculiaridades, necessidades e possibilidades;
4. Desenvolver um projeto pedagógico consistente com os dados acima mencionados, delineados a atender e a acolher a todos no sistema educacional. (SÃO LUÍS, 2004, p. 71).

A identificação do alunado e levantamento de necessidades educacionais especiais na referida rede tinha optado por um modelo menos clínico e que evidenciasse os fatores que dificultavam a aprendizagem do alunado da Educação Especial. Para tanto, realizava-se a avaliação psicopedagógica, cuja conceituação se expressa no Relatório Técnico da SAEE do período de 2002 a 2008:

Avaliação Psicopedagógica – atendimento especializado realizado por equipe interdisciplinar, com destaque para atuação específica do professor itinerante na classe comum, em parceria com o professor da sala regular, realizada após terem sido esgotadas todas possibilidades de intervenção exclusiva pela equipe pedagógica da escola, visando a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos que não estão se beneficiando a contento do currículo comum. O objetivo principal desta avaliação é conhecer os entraves que inviabilizam o desenvolvimento do educando para que sejam planejadas ações educativas de apoio para prover o aluno de condições de aprendizagens significativas (SÃO LUÍS, 2008, p. 15).

O Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís explicita que os serviços e programas da Educação Especial, na rede municipal, se constituiriam sobre os princípios de inclusão dos alunos PAEE por meio do “acesso ao saber socialmente construído e a conquista da autonomia social, moral e intelectual, fundamentos para o exercício da cidadania e transformação da realidade social” (SÃO LUÍS, 2004, p. 71). Autonomia que é indispensável na luta contra todas as formas de discriminação. Para tanto, dever-se-á enfrentar quaisquer dissociações entre Ética e a capacidade de reflexão/ação sobre si mesmo e sobre a própria realidade, como infere-se de Freire (2010, p. 59):

O respeito a autonomia e dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio do ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*.

No que tange à autonomia das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação através dos movimentos sociais, Lima; Lima, silva & silva (2005) destacam que na constituição e representação dos fóruns e

conselhos gestores/normativos/consultivos das Políticas correspondentes às crianças e adolescentes com deficiência, em São Luís, já existe uma participação mais sistemática da sociedade civil, sendo que:

Com relação à educação, duas [instituições] ressaltaram a atuação com a educação formal, cinco com a educação voltada para a capacitação para o trabalho, duas com ensino profissionalizante, duas com a educação popular e duas organizações informaram outras atividades nessa área (p.205).

A discussão sobre a participação dos movimentos sociais nas esferas de planejamento e monitoramento das políticas educacionais voltadas para os alunos PAEE é legítima e se ampara na concepção de democracia que se contrapõe à barbárie, pois segundo Najjar & Ferreira (2009, p.29) “o combate a ela [barbárie] deve ser feito por toda a sociedade, em vários âmbitos, justamente pelo alargamento dos espaços democráticos nas diversas instituições que a compõem”. Constata-se que movimentos vêm avançando conceitualmente, superando equívocos sobre direitos e práticas assistencialistas (SANTOS & SILVA, 2010).

As relações entre a SEMED e os movimentos sociais poderão encontrar convergência no Plano Decenal Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2004, p.79) no objetivo de “Promover ações de mobilização para a formação de opiniões e construção de consenso da Educação Inclusiva”, especificamente na meta, “estabelecimento de fóruns permanentes de discussão”, nos quais podem ser travadas disputas entre opiniões nem sempre consensuais.

No que diz respeito aos serviços e programas da Educação Especial da SEMED (SÃO LUÍS, 2008), estes se materializam por meio de Avaliação Psicopedagógica, Sala de Recursos Multifuncionais, Classe Especial, Equipe Interdisciplinar, Acompanhamento Itinerante, Atendimento Domiciliar, Educação Profissional, Professor intérprete, Instrutor de Libras, Instrutor de Braille, Acompanhamento às escolas e Formação continuada em Educação Especial.

Dentre os serviços disponibilizados pela rede municipal, as Salas de Recursos são consideradas o local primordial na oferta dos atendimentos educacionais especializados. Melo (2008) identificou uma distância significativa entre concepções e práticas nessa sala, contudo constatou crescimento no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino.

Destaque-se que uma das metas do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís aponta para “Ressignificação de 100% das classes especiais na área da surdez, da Deficiência intelectual, Deficiência Visual e transtornos globais de desenvolvimento” (SÃO LUÍS, 2004, p.78). Esse “processo de resignificação” cujo objetivo principal direciona-se ao “desenvolvimento de uma práxis que vislumbre sempre a inclusão do educando nas etapas dos

ciclos de aprendizagem e/ou mercado de trabalho” contribuiu na decisão municipal de extinguir essas classes, como é possível compreender a partir da análise da FIGURA 01 na qual se constata que a rede municipal de São Luís, a partir de 2010, optou em desativar todas as classes especiais, com exceção das referentes à área da surdez e autismo. A partir dessa evidência poder-se-ia lançar diversos questionamentos sobre quais fatores determinaram essa tomada de decisão e como foi discutida (ou não) entre os profissionais e familiares dos alunos dessas classes extintas.

FIGURA 01 – Número de espaços físicos por tipo de atendimento em 2010



Fonte: Figura retirada do site oficial da Prefeitura Municipal de São Luís.

Parece razoável conceber que essa redução das classes especiais se expressa na possibilidade da SAAE ter adotado imediatamente as novas orientações/determinações do Ministério da Educação no sentido de tornar obrigatória a matrícula dos alunos PAEE nas classes comuns (BRASIL, 2008; 2009). O que pode indicar também uma adesão cega aos dispositivos nacionais, sem que de fato tenha havido maior espaço para autorreflexão da equipe de Educação Especial e das escolas da rede.

O número de alunos PAEE nas classes especiais se esvanece na rede pública municipal de São Luís, ao passo que os números desses alunos nas classes comuns acompanham a tendência de crescimento como se pode observar no mapa da evolução das matrículas sinalizada na TABELA 03.

TABELA 03 – Número de matrículas na Educação Especial da Rede Pública Municipal de São Luís segundo modalidade de atendimento 1998 – 2010.

Anos	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Classe Especial	107	193	212	224	232	340	382	430	385	298	337	260	159
Sala de Recurso	-	07	12	28	187	187	240	187	251	*	*	*	655
Classe Comum	-	07	12	28	289	384	697	1203	1372	1083	1272	1585	1758
Total	107	200	224	252	521	724	1079	1633	1757	1381	1609	1845	1917

Fonte: Coordenação de Documentação e Estatística da SEMED – São Luís

NOTA (1): Para o cômputo total de alunos atendidos não se incluem na somatória as matrículas em “Sala de Recurso”, visto que os alunos desse atendimento já estão inseridos no item “Classe Comum”.

NOTA (2): Os dados de matrículas no período de 2007 a 2009 não foram informados

Constata-se que, do ano de 2001 para 2002, o número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na Classe Comum ampliou-se mais de 10 (dez) vezes, saltando de 28 para 289 alunos (representando 11% e 55% do número total de matrículas da Educação Especial). Esse crescimento pode relacionar-se com a institucionalização da matrícula compulsória de todos os alunos nas classes comuns, inclusive os PAEE²¹, de acordo com a Resolução 01/2001 CNE/CEB, bem como a implantação do PSLTQLE que foi anunciado como uma macropolítica direcionada para melhoria da qualidade da leitura e escrita de todos os alunos da rede pública municipal de educação de São Luís.

O ingresso dos alunos PAEE no ensino comum da rede municipal de São Luís seguiu sua trajetória de ascensão cujo pico está expresso nos números de 2009 e 2010, correspondendo respectivamente a 86,0% e 91,0% das matrículas totais da Educação Especial. Por sua vez, as matrículas nas Salas de Recursos também demonstraram avanço no que tange à cobertura dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns (18,2% em 2006 e 37,2% em 2010), porém, ainda estão aquém do necessário para cobertura de todos os alunos que têm direito a esse serviço.

Sobre esse déficit, a SAEE argumenta que são decorrentes de salas insuficientes, distância geográfica das salas em relação à residência dos alunos; baixo nível de entendimento dos pais sobre o atendimento e limitações do uso do passe livre (SÃO LUÍS, 2008, p.20). Melo (2008, p.74) acrescenta a esses argumentos, problemas relacionados à credibilidade do atendimento por parte da família, falta de respostas por parte da equipe técnica condizentes com as exigências escolares e questões concernentes à fundamentação teórica metodológica

Quando confrontados os dados da matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial com o montante de matrículas da rede municipal de São Luís, conforme TABELA 04, observa-se a mesma problemática, encontrada nacionalmente²², isto é, a baixa cobertura do Poder Público sobre as demandas escolares desses alunos. Pois, os alunos PAEE na rede pública municipal de São Luís correspondiam a menos de 2,00% do total (1,83%, em 2009 e 1,72%, em 2010). Indicadores similares foram encontrados na rede municipal de Campinas/SP, 1,8% em 2008 (PADILHA, 2009). Assim, realçam-se os grandes desafios da

²¹ As matrículas tornaram-se compulsórias com a Resolução 01/02, porém esse mesmo dispositivo previa o funcionamento de classes e escolas especiais, em caráter extraordinário, como analisados na seção 2 desta pesquisa.

²² Como analisado na seção anterior, do total de 51.549.889 matrículas em toda a Educação Básica Brasileira, em 2010, apenas 1,3% dizia respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Esse índice era de 1,2% em 2009.

Educação Especial no Brasil, especialmente nos municípios, de crescerem numericamente com qualidade²³.

TABELA 04 - Relação número de matrículas gerais e específicas na rede municipal de São Luís²⁴

Ano	2009	2010
Matrícula geral da rede	100.314	111.458
Matrícula específica da Educação Especial	1.845	1917

Fonte: Prefeitura Municipal de São Luís

Diante desses e outros desafios, bem como implicações oriundas da mudança na gestão municipal²⁵, a SEMED implanta uma nova macropolítica educacional denominada de Programa São Luís, “Cidade que Educa e Aprende” (PSLCEA). Tal programa, no seu ano inaugural, manteve organização similar ao anterior, sendo composto por eixos gerenciais “Formação Continuada, Avaliação, Gestão e Rede Social Educativa” cujo objetivo consiste em “Garantir acesso, permanência e sucesso escolar de todas as crianças, jovens e adultos atendidos pelo sistema municipal de ensino” (SÃO LUÍS, 2010a, p.07).

Dentre os princípios dessa política encontram-se: Gestão Democrática; Gestão Participativa; Igualdade de Condições; Valorização do Magistério; Inclusão; Liberdade; Transparência; Solidariedade e Valorização do Ser Humano. No que diz respeito ao princípio “Inclusão”, a SEMED expressa que o PSLCAE imbrica-se em:

[...] exigências para a **escola inclusiva** e que respeite a **diversidade**. Uma escola com maiores oportunidades de aprendizagem para os alunos e alunas no período de escolarização obrigatória; que assegure o ingresso mais cedo no sistema de ensino, possibilitando que as crianças alcancem maiores níveis de escolaridade. Mais dinâmica e radicalmente diferente que tenha como função primordial possibilitar ao aluno, além de **acesso ao conhecimento**, uma **socialização** e respeito mútuo. (SÃO LUÍS, 2010a, p.07, grifos nossos).

No que diz respeito ao suporte à inclusão escolar dos alunos PAEE, a SEMED disponibilizou, em 2010, no âmbito da Superintendência de Área de Educação Especial 16 (dezesesseis) professores para atender às 14 (quatorze) classes especiais; 62 (sessenta e dois) professores para atenderá às 61 (sessenta e uma) salas de recursos e 41 (quarenta e um)

²³ A demanda real de alunos PAEE para educação escolar ainda constitui grande desafio no país, pois não há qualquer estudo que tenha esses dados consolidados. Mas, pode-se levar em consideração que a Organização Mundial de Saúde estima haver 10% da população de países em desenvolvimento com alguma deficiência, além do Censo 2000 apontar que exista 14,5% de pessoas com deficiência no âmbito da população brasileira.

²⁴ Tabela criada pelo autor a partir dos dados disponíveis da Prefeitura Municipal de São Luís.

²⁵ A partir de 2009 deu-se início o governo do novo Prefeito Municipal e posse de outro Secretário Municipal de Educação.

professores itinerantes para atender à 122 (cento e vinte e duas) Unidades de Educação Básica que matricularam aluno(s) público-alvo da Educação Especial, totalizando 804 (oitocentos e quatro) salas de ensino regular. Tudo isto se revela um somatório de dificuldades, pois também era reduzido o número de profissionais da equipe técnica da SAEE: pedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas.

A Secretaria Municipal de Educação possui atualmente 05 edifícios, nos quais desenvolve suas atividades administrativas; também compõem a estrutura física dessa Secretaria 170 prédios escolas (Unidade de Educação Básica) e aproximadamente 60 anexos²⁶ de escolas. Contabilizam-se, aproximadamente, mais de 8 mil profissionais relacionados ao Magistério; deste mais de cinco mil são professores em atividade (SÃO LUÍS, 2011).

Dentre as 170 unidades de Educação Básica da rede pública municipal de São Luís, a maioria, segundo dados oficiais, encontrava-se parcialmente adaptada arquitetonicamente correspondendo a 88% das escolas de Ensino Fundamental/Educação de Jovens e Adultos e 54% de Educação Infantil (QUADROS 02, 03 e 04, em anexo).

Ainda no que se refere às “exigências para a escola inclusiva e que respeite a diversidade”, a SEMED elegeu oficialmente a Formação Continuada dos profissionais da Educação como um dos eixos centrais para alcançar uma “Educação de Qualidade para Todos”, assegurando “conhecimentos necessários para a construção de uma escola pública de qualidade” (SÃO LUÍS, 2010a, p.30). Esse entendimento, pelo menos no discurso, se coaduna com a perspectiva de construção de uma inclusão escolar para além da matrícula, como enfatizam Glat & Blanco (2009, p. 17-18):

É importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do alunado com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e *permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico*, e isso só poderá se dar a partir da atenção às *suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento*.

Tendo-se em vista esse entendimento, será possível reconhecer o lugar estratégico, mas de forma alguma suficiente, da formação dos profissionais da educação para construção de uma escola que inclua todos os alunos. Assim, especificamente no bojo da SEMED as ações de formação continuada estão subordinadas à Secretaria Adjunta de Ensino ou ligam-se diretamente pelas Superintendências e coordenações (QUADRO 05, em anexo).

²⁶ A maioria dos anexos das escolas possui precárias condições de funcionamento que vão desde a falta de gestores e/ou coordenadores locais até graves comprometimentos em suas infraestruturas.

Dentre as formações continuadas promovidas diretamente pela Secretaria Adjunta de Ensino destaca-se a destinada aos coordenadores pedagógicos das escolas. Realizada nos três turnos de trabalho, volta-se para as problemáticas das escolas, além de fomentar os temas e metodologias a serem utilizados na formação dos professores específica de cada unidade de educação básica da rede municipal.

Segundo Alcântara (2011) a política de Formação Continuada adotada pela SEMED focou-se no âmbito do saber fazer e da resolução de problemas imediatos. Na mesma concepção, Prazeres (2007, p. 137) compreende que a formação de coordenadores e professores da SEMED centrou-se em discussões sobre o cotidiano escolar também sob a perspicácia de privilegiar seu modelo neoliberal de gestão:

[...] focaliza-se a *gestão* do cotidiano da sala de aula e da escola como um todo numa linguagem coerente com o modelo gerencial adotado. Privilegia-se o que acontece na sala de aula, sem relacioná-lo à escola como um todo e ao contexto social mais amplo.

Assim, a Superintendência da Área de Ensino Fundamental realizou no primeiro quadrimestre de 2010, um total de cinco formações (Correção de Fluxo Escolar; Uso do Livro Didático; Registro escolar; Olimpíadas da Língua Portuguesa e formação de coordenadores pedagógicos para o Programa Mais Educação) para cerca de 700 (setecentos) profissionais da escola, incluindo-se professores, coordenadores pedagógicos e secretários escolares. Já a Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos promoveu, no mesmo período, 3 (três) formações para discutir temáticas específicas de sua modalidade de ensino registrando cerca de 530 (quinhentos e trinta) alfabetizadores, coordenadores e especialistas.

A partir de dados oficiais da SEMED (FIGURA 02, em anexo) observa-se que a Superintendência da Área de Educação Especial foi a que registrou maior quantidade de profissionais em formação continuada (1048 – mil e quarenta e oito), bem como atingiu um público mais diversificado (gestores, professores, coordenadores, especialistas e famílias).

Cumprir destacar que a formação continuada no âmbito da SAEE movimenta-se em três direções distintas: qualificação dos profissionais diretamente envolvidos nas atividades desenvolvidas nos atendimentos educacionais especializados; capacitação dos profissionais das escolas; sensibilização da comunidade em geral. Essa multidirecionalidade pretende convergir na “construção de consenso da Educação Inclusiva” (SÃO LUÍS, 2004, p.79). Consenso esse, se for possível alcançar, não deveria prescindir a possibilidade da experiência, como oriunda da autorreflexão crítica.

A maior demanda de formação no âmbito da SAEE, em relação aos demais setores da Secretaria de Educação, poderá encontrar explicação em pelo menos três fatores

não excludentes entre si e possivelmente complementares. O primeiro seriam as crescentes exigências das escolas, no que se refere à operacionalização (saber fazer) da inclusão escolar, em muitos casos sob a perspectiva perigosa da falta de preparação, como já discutido (COSTA, V., 2009; FREITAS, 2010; SANTOS, *et all* 2010; FUME, 2010; SCOTT JÚNIOR & MUNHOZ, 2010; ALCÂNTARA, 2011). Outro fator, intimamente relacionado ao anterior, diz respeito às implicações teóricas metodológicas da opção da SAEE em matricular, quase que exclusivamente, todos os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede municipal.

Também, o volume de formações (não necessariamente suficiente para atender as implicações de uma escola de qualidade para todos) pode apontar indícios da gradual elevação do nível de consciência crítica da equipe da Educação Especial da rede municipal de São Luís, na perspectiva de compreender que não será apenas com a formação continuada que se alcançará a inclusão escolar, mas que também pode se tornar espaço de luta dentro da própria secretaria (MELO, 2008).

Em articulação com a formação continuada, a SAEE, expressa que desenvolve 4 (quatro) projetos de apoio à inclusão em parceria com escolas, famílias ou instituições externas que são: Falando com as Mãos; Vendo com as Mãos; Caminhar Juntos e Oportunizar (QUADRO 06, em anexo). Por sua vez, as atividades técnico-pedagógicas da Superintendência de Educação Especial da SEMED se desenvolvem direcionadas para 4 (quadro) públicos-alvo diferenciados que são alunos, escolas, famílias e comunidade em geral.

Oficialmente a SAEE dispõe suas atividades técnicas direcionadas a alguns dos principais componentes da educação escolar: alunos, escolas e famílias. Em relação aos alunos, o diagnóstico da rede municipal de São Luís baseia-se no modelo educacional cujo objetivo consiste em levantar as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE na perspectiva de subsidiar as práticas em classe comum e nas salas de recursos. Tal objetivo pode representar um avanço conceitual, mas contraditoriamente pode reduzir a discussão de inclusão escolar nas limitações humanas e apenas da escola. Recentemente, desde 2009, a SAEE iniciou sua atuação na área da Educação profissional por meio do Projeto Oportunizar que objetiva preparar, qualificar e encaminhar jovens e adultos com deficiência ao mercado de trabalho.

A SAEE registra que sua atuação nas escolas direciona-se aos professores com orientações e acompanhamento especializado. Junto às famílias realizam-se visitas,

atendimento e reuniões no sentido de fornecer aos pais ou cuidadores saberes relacionados às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na comunidade, a SAEE informa que participa de espaços de discussão coletiva como conselho municipal da pessoa com deficiência.

De acordo com um relatório da Superintendência da Área de Educação Especial (SÃO LUÍS, 2008) dentre as metas a serem consolidadas até 2012, ano de comemorações do quadricentenário da cidade de São Luís, podem-se destacar como as mais relevantes as que dizem respeito a:

- Garantia de matrículas no ensino regular de alunos [público-alvo da Educação Especial] em **100% das escolas municipais;**
- Garantia do acesso curricular no **ensino regular** a 100% dos alunos [público-alvo da Educação Especial]
- Adaptação arquitetônica, de 100% das escolas municipais;
- Estabelecimento de parceria e interface com a política de assistência social para atendimento de 100% do alunado da Educação Especial na efetivação do Benefício de Prestação Continuada. (SÃO LUÍS, 2008, grifos nossos).
-

As duas primeiras pretendem consolidar a tendência nacional e local de matricular todos os alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular. Considerando que a SEMED mantém apenas classes especiais para alunos com autismo e com surdez, pode-se inferir que a pretensão oficial é de não haver mais exceções. Essa decisão certamente implicará em acirradas disputas com alguns movimentos de pessoas surdas as quais advogam que as classes comuns não garantem o respeito às suas especificidades linguísticas, culturais e de identidade, requerendo, assim, salas e/ou escolas específicas.

Por outro aspecto, se alcançadas, essas metas representarão importante contribuição na acessibilidade à Educação pública para essa parcela estudantil historicamente abandonada pelo Poder Público e segregada ou excluída pela sociedade. Para tanto, constituiu-se em condições mínimas que realmente 100% das escolas estejam adaptadas (como se propõe a Secretaria), inclusive os mais de 60 prédios denominados anexos que são um assombroso descaso com os alunos e um contrassenso com o discurso oficial de qualidade.

Discurso também enfraquecido quando ainda existem milhares de alunos com deficiência beneficiárias do BPC²⁷ que nem sequer ingressaram nas escolas, entre outras questões recorrentes como as apresentadas por Carvalho (2010, p. 119):

²⁷O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC-LOAS é um benefício da Assistência Social, integrando o Sistema Único da Assistência Social – SUAS, efetuado por meio da União, sendo operacionalizado o pagamento de um salário mínimo por meio do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS. É um direito de idosos e pessoas com deficiência cujo objetivo é assegurar condições mínimas de vida com dignidade. Estima-se que só na região metropolitana de São Luís existam cerca de 2400 pessoas com deficiência até 18 anos que estão fora da escola.

A situação em que vivemos requer a continuidade de políticas específicas de educação especial, inseridas nas políticas educacionais gerais, visto que a consolidação da área não é satisfatória para que a educação seja, de fato, para todos, inclusive, os que apresentam necessidades especiais. A reestruturação do sistema de ensino e de organização administrativa e pedagógica da escola; a melhoria das condições de trabalho e de remuneração; a formação de docentes e demais componentes da comunidade escolar e o estabelecimento de parcerias da escola com a família são alguns dos elementos fundamentais para que a educação seja inclusiva.

A análise inicial sobre a formação continuada e a denominada inclusão escolar dos alunos PAEE na SEMED fornecem elementos relevantes para desvelamento do campo empírico dessa pesquisa, visto que se apresentam dados importantes sobre a realidade das escolas e os postulados oficiais. Tais informações foram coletadas a partir de documentos oficiais e pesquisas acadêmicas. Dessa forma, o autor busca fazer críticas iniciais considerando o contexto da política educacional para a Educação Especial da Secretaria, observando que existem avanços no enfrentamento da exclusão nas escolas municipais, concluindo que ainda existe necessidade de maior investimento, consciência e compromisso do Poder Público e da Sociedade, na perspectiva de remover barreiras arquitetônicas e atitudinais consolidadas na escola pública.

4 INCLUSÃO ESCOLAR E POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA SEMED: o que se re(des)vela a partir da análise dos dados

É com a intenção de analisar relações entre a política de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís com a Inclusão Escolar dos alunos PAEE nas classes comuns que se passa a desvelar o que os gestores pedagógicos informam sobre estas temáticas, bem como, eles concebem Educação Especial, alunado PAEE, Inclusão Escolar, quais as condições de suas escolas, como avaliam a política municipal sobre formação continuada e inclusão escolar entre outras.

4.1 Metodologia

A relevância e alcance dos objetivos propostos no âmbito das pesquisas nas Ciências Sociais relacionam-se intimamente com a forma de abordagem teórica metodológica escolhida pelo pesquisador. Essa complexa e decisiva questão imbrica-se com a visão construída (em processo de construção) sobre o objeto de estudo e seu nível de consciência sobre os contextos que os cercam. É com esse indispensável esclarecimento e, considerando que o objetivo desta pesquisa consiste em analisar relações entre a política materializada de formação continuada com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede municipal de São Luís, além de selecionar-se como categorias de análise: alunos público-alvo da Educação especial, inclusão escolar, política de formação continuada, autonomia e emancipação que se considerou coerente optar por uma abordagem qualitativa de investigação, mesmo sabendo que:

Caracterizar a pesquisa qualitativa não é fácil. A dificuldade começa pela variedade de denominações que compõe essa vertente: naturalista, pós-positivista, antropológica, etnográfica, estudo de caso, humanista, fenomenológica, hermenêutica, ideográfica, ecológica, construtivista, entre outras. Além disso, essas diferentes denominações refletem origens e ênfase diversas, o que resulta em uma grande variedade de definições, características consideradas essenciais a estratégias de pesquisa. (ALVES, 1991, p. 54).

Compreende-se que a abordagem escolhida funda-se no pressuposto de que os participantes não são autômatos, mas, movimentam-se de acordo com suas concepções de mundo, forjada por suas experiências, conhecimentos, crenças, sentimentos e valores. Assim, suas palavras são relevantes, pois expressam o sentido que dão ao objeto de estudo.

Também é relevante considerar que nesse percurso tem-se esclarecimento que pesquisados e pesquisadores não agem neutramente como afirma Garnica (1997): “Assim, não existirá neutralidade do pesquisador em relação à pesquisa - forma de descortinar o

mundo-, pois ele atribui significados, seleciona o que do mundo quer conhecer, interage com o conhecido e se dispõe a comunicá-lo”.

Nessa direção Lüdke e André (1986) destacam dentre as características da pesquisa qualitativa que há maior ênfase no processo, além da valorização do significado que as pessoas dão a sua própria realidade. Por essas e outras questões é possível afirmar que a abordagem qualitativa constitui-se em uma contraposição a uma visão estática de mundo.

Segundo Alves (1991, p 55) “a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma visão holística, que leve em consideração os componentes de cada situação em suas interação e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estáticas”.

Entende-se assim que, essa abordagem converge com as exigências de investigar a escola por uma vertente crítica, considerando as suas múltiplas relações com as condições objetivas e subjetivas inerentes a esse ambiente de ensino-aprendizagem. Levou-se em conta também o necessário rigor teórico metodológico para análise das opiniões dos gestores pedagógicos das escolas da rede Pública municipal de São Luís no que tange às relações entre a política de formação continuada com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Reconhecendo nesses sujeitos a possibilidade de se expressarem de forma autônoma ou heterônoma sobre o objeto de estudo, local onde se dão contraditoriamente concepções e práticas de emancipação e barbárie (ADORNO, 2010).

Objeto de estudo

Relações entre a política materializada de formação continuada com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da rede pública municipal de São Luís.

Sujeitos da pesquisa

Compõe o grupo de sujeitos informantes desta pesquisa 22 (vinte e dois) participantes, sendo 8 (oito) diretores de escolas e 14 (quatorze) coordenadores pedagógicos, ambos denominados nessa pesquisa de gestores pedagógicos.

Esses profissionais atuam no Ensino Fundamental das escolas da rede pública municipal de São Luís. Considerando os objetivos dessa investigação e a opção teórica

metodológica, as escolas (Unidades de Educação Básica) foram selecionadas a partir dos seguintes critérios cumulativos, a saber:

- a) Inseridas em um dos núcleos urbanos da cidade, por absorver alunos e professores de localidades variadas;
- b) Com registro de matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação;
- c) Com salas de recursos, considerando que este espaço/atendimento é posto como indispensável para o sucesso dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como seu caráter complementar e/ou suplementar faz-se entender que há uma presença mais consolidada dos serviços e programas da Educação Especial na escola.

QUADRO 01 - Caracterização dos sujeitos informantes da pesquisa

Ordem	Escola	Nome ²⁸ⁱ (Idade)	Função	Formação		Tempo de atuação (anos)			
				Graduação/Pós-Graduação	Ed. Especial/Inclusão	No geral	Na SEMED	Na Escola	Com alunos PAEE
01	Antio Quia	Maria (não informou)	Diretora	Pedagogia	Deficiência intelectual	6	6	3	6
02		Ana (57)	Coord.	Matemática; Análise	Não	10	10	10	10
03		Abigail (56)	Coord.	Pedagogia	Não	20	20	20	3
04	Beréia	Madalena (59)	Diretora	Pedagogia; Administração Escolar	Não	20	7	7	7
05		Rebeca (62)	Coord.	Pedagogia; Orientação Educacional	Não	29	29	29	7
06		Raabe (47)	Coord.	Pedagogia; Psicopedagogia; Gestão e Supervisão	Cursos SEMED	9	9	5	5
07	Jerusa Lém	Marta (62)	Diretora	Pedagogia; Supervisão e gestão	Cursos	36	20	14	14
08		Evódia (66)	Coord.	Pedagogia; Psicopedagogia (incompleto)	Extensão e congressos	25	19	19	19
09	Listra	Orfa (41)	Diretora	Pedagogia Empresarial; Psicopedagogia	Cursos pela SEMED	05	05	05	04
10		Tamar (50)	Coord.	Pedagogia; Coordenação Pedagógica	Não	24	22	10	10
11		Lídia (40)	Coord.	Pedagogia; Psicopedagogia	Não	12	8	8	8
12	Malta	Mical (62)	Diretora	Letras; Administração e Supervisão	Sim	14	14	6	6
13		Noemir (36)	Coord.	Pedagogia; Supervisão	Libras; Braille; Educação	9	9	9	9

²⁸ Os nomes das escolas e dos sujeitos informantes nessa pesquisa são fictícios para assegurar-lhes o anonimato conforme consta nos termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Arbitrou-se livremente em utilizar nomes de cidades e personagens bíblicos, em correspondência, respectivamente, para as escolas e sujeitos. Cabe ainda ressaltar que não houve, intencionalmente, quaisquer associações entre personagens e sujeitos.

					Especial				
14		Raquel (37)	Coord.	Pedagogia; Formação de professores	Palestras	6	6	3	6
15	Macedônia	Ester (47)	Diretora	Letras; Gestão Escolar	Não	7	7	7	7
16		Isabel (51)	Coord.	Pedagogia; Educação Especial, Inclusão e Libras	Palestras pela SEMED	5	5	5	5
17		Débora (43)	Coord.	Pedagogia; Gestão e Coordenação escolar	Congres- sos; Libras	20	10	3	10
18	Feli- Pos	Tiago (41)	Diretor	História	Palestras SEMED	5	5	2	5
19		Barnabé (não informou)	Coord.	Pedagogia	Não	5	5	3 (meses)	0
20	Salamina	Síntique (39)	Diretora	Letras; Gestão, Administração, supervisão e Orientação.	Não	13	13	6	13
21		Sara (35)	Coord.	Pedagogia; Gestão de Políticas Públicas	Não	12	8	6	6
22		Silas (50)	Coord.	Pedagogia; Educação Superior	Vários	15	5	2	15

Elaborado pelo autor.

A partir da análise do QUADRO 01 observou-se que a expressiva maioria dos sujeitos informantes eram mulheres (86,40%), sendo apenas 3 (13,60%) do sexo masculino. Assim, verifica-se predominância feminina no âmbito das escolas pesquisadas, realidade essa que possivelmente é comum no Ensino Fundamental. Essa diferença poderá ser explicada pela ideia comum que o magistério seria uma profissão mais apropriada às mulheres, talvez caminhando pela concepção social que associe a docência mais com maternidade do que com uma formação acadêmica.

No aspecto da formação acadêmica inicial constatou-se que todos possuem formação na área pedagógica, com preponderância do curso de Pedagogia (77,30%), além de graduados nos cursos de Letras (13,60%), Licenciatura em História (4,50%) e Matemática (4,50%). No que diz respeito aos que possuem função de coordenadores pedagógicos a maioria absoluta 13 (93,00%) possuem formação condizente legalmente com a função, ou seja, são graduados em Pedagogia. Esses números favoráveis são decorrentes das recentes realizações (2002 e 2009) de concursos públicos no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís para os cargos de Professor e Coordenador Pedagógico (com exigência do curso de Licenciatura em Pedagogia). Já a formação dos sujeitos que ocupam a função de Diretor(a) Escolar apenas a metade 4 (50,00%) são formados em Pedagogia. Considera-se relevante frisar que a SEMED ainda procede com a escolha de diretores por meio de decreto do Poder Executivo municipal, obviamente esses elementos identificados não respaldam uma análise mais consistente sobre a questão, contudo a inquietação a respeito do necessário

processo de participação de toda a comunidade escolar na escolha de diretores escolares no Brasil não deixa de ressoar.

Com relação à formação em Pós-Graduação, a maioria (82,00%) já é especialista em alguma área, porém nenhum possui mestrado ou doutorado. Situação que endossa a expansão dos cursos de especialização em todo país, tornando-se contraditoriamente tanto fator de aprimoramento da formação pedagógica, mas, também não é novidade a certificação em massa por meio de um ensino aligeirado nos moldes neotecnicista. Paralelamente evidencia-se a baixa oferta de formação em nível de Pós-Graduação *Strictus Sensu* para os profissionais do Magistério.

No que diz respeito à formação dos gestores pedagógicos na área de Educação Especial e/ou Inclusão Escolar 54,50% informaram que participaram pelo menos de palestras sobre as temáticas, ao passo que 46,50% afirmaram que nunca tiveram qualquer formação sobre as temáticas, inclusive palestras. O que causa preocupação no caso desse segundo grupo é verificar que se trata de profissionais experientes, inclusive com alunos público-alvo da Educação Especial com uma média de 7 anos (3 a 13 anos, com exceção de um coordenador que nunca teve essa experiência) de atuação.

Instrumentos de coleta de dados

Um dos elementos centrais de uma pesquisa cientificamente válida, é que ela possa ter relevância social e isso diz respeito às escolhas das técnicas e instrumentos de coleta de dados constituídos a partir de um referencial teórico que os sustentem.

Realizou-se, então, uma pesquisa bibliográfica que convergisse com os objetivos e objeto de estudo, além das categorias de análises expostas nesta pesquisa: Adorno, 1996; 2010; Costa, V., 2009; Costa, A., 2009; Prieto, 2009; Jannuzzi, 2006; Carvalho, 2008a; 2008b; 2010; Carvalho, 2003; Freire, 1996; 2005; Dall'acqua, 2009; Padilha, 2009; Vianna, 2007; Santana, 2009; Alcântara, 2011; Melo, 2008, Coelho, 2008, entre outros.

Foi feita também, análise crítica de documentos oficiais da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, visto que estes expressam as formulações e concepções postas nas políticas de formação continuada e de inclusão escolar dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular.

Dentre os documentos analisados, incluem-se: Projeto de implantação do Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” (SÃO LUÍS, 2003); Plano Decenal Municipal de São Luís (SÃO LUÍS, 2004); Proposta Curricular (SÃO LUÍS, 2007),

Relatórios de atividades da Secretaria de Educação (SÃO LUÍS, 2010a; 2010b; 2010c; 2010d), e informações disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de São Luís, entre outros.

O instrumento utilizado na pesquisa de campo junto aos gestores pedagógicos das escolas da SEMED foi constituído a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) contendo dados de identificação e 9 (nove) perguntas referentes à política materializada de formação continuada da SEMED e suas relações com a inclusão dos alunos PAEE.

A entrevista constitui-se como instrumento básico na coleta de dados, sendo uma das principais técnicas adotadas na maioria das pesquisas no âmbito das Ciências Sociais (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; SILVEIRA, 2002). Uma das explicações para tal aceitação é a possibilidade que o pesquisador tem de suscitar opiniões e entendimentos dos entrevistados sobre o objeto de estudo.

Nessa pesquisa, optou-se por utilizar entrevista semiestruturada, pois ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Durante a realização da entrevista foi indispensável informar cada entrevistado sobre os objetivos e aspectos científicos e éticos da pesquisa, especialmente sobre o anonimato, o qual promove um ambiente tranquilo e favorável à participação consentida e esclarecida dos sujeitos informantes (RUMMEL, 1977). Contudo, o pesquisador está consciente de que os sujeitos não são ingênuos ou neutros.

Silveira (2002, p. 139) discorre que durante a entrevista ocorre um jogo interlocutivo, no qual o entrevistador quer saber algo propondo que o outro (entrevistado) preencha lacunas.

Para esse preenchimento, os/as entrevistado/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que atravessaram e ressoaram em suas vozes”

Nesse jogo, o pesquisador não se destitui de sua visão de mundo e referenciais teóricos metodológicos, para assim poder enxergar/ouvir as vozes e atribuir juízo de forma a contribuir no desvelamento das condições objetivas e subjetivas implicadas com o objeto de estudo.

Etapas da pesquisa

Os primeiros passos na constituição dessa investigação deram-se com a instituição prévia e provisória da delimitação do tema, objetivos, referencial teórico metodológico e procedimentos técnicos sinalizados no anteprojeto de pesquisa.

A segunda etapa amparou-se no levantamento bibliográfico e seleção das teses e dissertações convergentes com o objeto de estudo.

Por sua vez, a terceira etapa constituiu-se no levantamento de documentos oficiais que contribuíssem para compreensão do campo empírico, especialmente nas questões que envolviam política de formação continuada e inclusão escolar dos alunos PAEE nas classes comuns do ensino regular da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís.

Como quarto procedimento elencou-se as escolas nas quais se entrevistariam seus respectivos gestores pedagógicos, de acordo com os critérios anteriormente informados. Para tanto, solicitou-se informações à Superintendência da área de Educação Especial da SEMED.

A aplicação e gravação em áudio das entrevistas com os gestores pedagógicos em suas respectivas escolas fazem parte da quinta etapa da pesquisa. Esses procedimentos foram precedidos por prévio agendamento em dia e horário, confortável para os entrevistados, e pela leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A sexta etapa expressou-se nas transcrições das falas dos entrevistados, seguida da análise dos dados obtidos. Por fim, produziu-se a redação final da dissertação, incluindo revisão da língua portuguesa e normalização nos padrões da ABNT.

4.2 Inclusão Escolar e Política de Formação Continuada na SEMED: uma análise a partir das perspectivas dos gestores pedagógicos.

Esta seção objetiva apresentar a análise e discussão dos dados extraídos a partir da entrevista semiestruturada aplicada junto aos gestores pedagógicos das escolas pesquisadas da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, na qual se discute sobre relações entre a política materializada de formação continuada e inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Destaca-se inicialmente que as entrevistas foram realizadas individualmente, abrangendo o período de novembro e dezembro de 2011 e os entrevistados foram esclarecidos sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejassem. Sendo livres para recusarem-se a participar, retirarem seu consentimento ou interromper a qualquer momento, não implicando

em quaisquer penalidades ou perdas de benefícios. Garantiu-se também o sigilo total de suas identidades e solicitou-se a permissão para gravação em áudio, bem como a leitura e assinatura do Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE A).

Ao considerar as concepções desses profissionais realizam-se relações necessárias com o referencial teórico metodológico escolhido na pesquisa na perspectiva de perscrutar criticamente sobre as formas de materialidade da denominada inclusão escolar dos alunos PAEE nessa rede e suas intervenientes com a formação continuada das escolas.

A análise dos resultados da pesquisa com os sujeitos informantes seguiu a sequência das questões expressas no roteiro de entrevista (APÊNDICE B) que por sua vez foi construído considerando as categorias de análise da pesquisa: As respostas foram agrupadas considerando suas aproximações e relações relevantes, tecidas a partir de ingredientes teóricos e impressões críticas do autor.

No bojo da primeira temática abordam-se questões de natureza conceitual relacionadas à Educação Especial e Inclusão Escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. No questionamento inicial junto aos gestores pedagógicos pretenderam-se apreender quais são as concepções desses sujeitos no diz respeito à “Educação Especial”.

As respostas à primeira arguição foram agrupadas, a partir de seus nexos relacionais, em três blocos. O primeiro situa as concepções de Educação Especial como um olhar sobre os alunos diferentes/PAEE; o segundo relaciona-se à identificação da Educação Especial na qualidade de modalidade educacional nos moldes das legislações vigentes e o último e de maior frequência de respostas converge para a Educação Especial com uma conceituação de Educação Inclusiva.

Dentre os que concebem a Educação Especial como um olhar sobre os alunos, a fala de Marta representa bem seu modo de pensar sobre essa modalidade educacional.

É aquela voltada para os alunos com necessidades especiais que deve ter, não um estudo, mas, um olhar diferenciado com essa crianças, porque são alunos que vêm com essas necessidades e a escola tem que se preparar para isso... (MARTA).

É um olhar que a gente tem que ter para aquela pessoa que a gente sabe que tem uma certa deficiência ou dificuldade, seja de aprender, seja de se envolver com os colegas, e a gente saber lidar melhor com essas pessoas. Pra mim, a inclusão, a Educação Especial já tá dizendo, é uma educação que se deve dar uma atenção dobrada. Casos especiais, né? (RAQUEL)

É possível fazer duas inferências contraditórias sobre esses pontos de vista. Primeiramente, a preocupação com o discurso desses profissionais, os quais exercem funções tão relevantes no ambiente escolar, atribuem irrelevância do “estudo” (conhecimento) quando se está diante da Educação Especial. Tal posicionamento não converge com a necessidade

histórica de mudança do modelo excludente posto aos alunos PAEE, exigindo assim rigor na apreensão dos conhecimentos de natureza morais, racionais entre outros para consolidar um novo modelo de Educação Especial como aponta Dall'Acqua (2009, p.75):

A ruptura do modelo de Educação Especial como sistema paralelo ao sistema educacional geral, por uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das pessoas com deficiência decorrentes dos prejuízos da marginalização e da segregação sistemática desses indivíduos com status minoritários, fundamenta-se em bases e argumentos morais, racionais, empíricos e legais.

Sem essa fundamentação em conhecimentos validados cientificamente contribuir-se-á para manutenção da ingenuidade e ignorância sobre a população que tenha alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deixando a sociedade ainda mais vulnerável à massificação e à construção de estereótipos e manifestação do preconceito (ADORNO, 2010; COSTA V., 2009; CHOCÍK, 2009).

A questão relacional entre Educação Especial com um olhar diferenciado também pode direcionar a análise para uma perspectiva emancipadora, na medida em que aponte para o “desenvolvimento da sensibilidade e da identificação com os indivíduos, possibilitando a elaboração de concepções por parte dos alunos e professores na experiência com a diversidade humana e cultural no combate à violência” (COSTA V., 2009, p.72). Nessa perspectiva, esse olhar diferenciado não se origina e manifesta como uma visão reducionista e violenta dos alunos PAEE como coitadinhos ou dependentes de piedade, como argumenta o gestor pedagógico Silas ao expor sua leitura das relações de alguns pais de alunos atendidos pela Educação Especial:

Qualquer coisinha eles acham que estamos recriminando, eles tem a visão que os filhos deficientes são coitadinhos... [...] Então, aquela coisa, tudo isso interfere, entendeu? Ai você já viu como é que fica a situação, aí a escola pública tem que vir voltada pra esse povo, pra mim a educação vem pra libertar, eu ainda sou da visão freireana que é pra libertar esse povo, que é libertar? Levar, sensibilizar da sua capacidade política, da sua capacidade de sair dessa visão submissa, é, de coitadinho, pra uma de mais ativo.

O segundo bloco de respostas sobre as concepções de Educação Especial identifica, como as falas abaixo, essa Educação como modalidade educacional, estando assim em consonância com as orientações atuais que conceituam a Educação Especial enquanto modalidade de ensino que é transversal aos demais níveis e modalidades além de realizar “o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

Uma modalidade na educação voltada para atender alunos que apresentam algum tipo de deficiência (BARNABÉ).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que está direcionada aos alunos que necessitam de um atendimento diferenciado, para que haja um aprendizado eficaz (ORFA).

Esse entendimento pode expressar uma compreensão na qual essa modalidade não substitui, mas interage com os demais níveis, etapas e modalidades na perspectiva de garantir também o atendimento às necessidades específicas dos alunos PAEE, sem descaracterizar a obrigação legal, moral e social da escola com a diversidade de alunos que dela têm direito. Pois, a educação dos alunos PAEE reclama também suporte de um atendimento complementar ou suplementar que contribua na formação humana de docentes e estudantes. Como é possível inferir do discurso da gestora pedagógica Ester:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino necessária, e nós precisamos melhorar o atendimento às crianças especiais, porque elas têm a necessidade de inclusão, porque são seres humanos, têm direitos à cidadania, e, a escola tem que fazer a sua parte, complementando o trabalho da família, né? Facilitando o trabalho da escola (ESTER).

Essa modalidade de ensino que se coaduna com humanização e direito à cidadania não se descola dos reclames postos às Políticas Públicas no sentido de qualificar a continuidade de ações comuns ao processo de escolarização e inerentes aos programas e serviços específicos para o alunado PAEE, não limitando sua discussão a fatores isolados, mas considerando as condições objetivas limitadoras a uma educação de qualidade. Como afirma Carvalho (2010, p. 119):

A situação em que vivemos requer a continuidade de políticas específicas de educação especial, inseridas nas políticas educacionais gerais, visto que a consolidação da área não é satisfatória para que a educação seja, de fato, para todos, inclusive, os que apresentam necessidades especiais. A reestruturação do sistema de ensino e da organização administrativa e pedagógica da escola; a melhoria das condições de trabalho e de remuneração; a formação de docentes e demais componentes da comunidade escolar e o estabelecimento de parceria da escola com a família são alguns dos elementos fundamentais para que a educação seja inclusiva.

Ainda no que diz respeito aos conceitos de Educação Especial o terceiro grupo que se compreende como relevante para esta análise localiza-se na convergência entre Educação Especial com Educação Inclusiva. A princípio cabe destacar o cuidado de Padilha (2009, p. 43) no que diz respeito à ampliação conceitual e das práticas correspondentes com a inclusão escolar (inserção sociocultural) que não se restringe à questão da matrícula dos alunos PAEE nas classes regulares ou acesso a vagas no mercado de trabalho para jovens e adultos, destacando que:

O acesso à escola e ao trabalho é condição necessária, mas insuficiente para inserção sócio-cultural dos deficientes como o é para qualquer criança, adolescente ou adulto, da sociedade considerada letrada. A educação não pode e não deve ser encerrada no terreno estrito da Psicologia ou da Pedagogia; da Sociologia ou da Política, da Antropologia ou das Ciências da Saúde – exige que os estudos e as práticas levem em conta várias áreas do conhecimento.

As convergências dentre Educação Especial e Inclusão Escolar na perspectiva dos gestores pedagógicos caminham para duas trilhas contraditórias: uma compreende a Inclusão Escolar de forma implicitamente restrita e a outra se ampara em uma visão mais ampla sobre essa temática. Com relação à primeira vertente lista-se algumas falas abaixo:

É aquela que integra e interage com o diferente. Agora não é fácil, os professores ainda não tão bem preparados, tem que ter ainda uma mudança de paradigma, né? É uma coisa que com o tempo, né? As próprias escolas ainda não estão ainda bem preparadas. (EVODIA)

O que está pra Educação Especial e o que está dentro da Educação Inclusiva, essa educação inclusiva surge do congresso da UNESCO de Jacques Delors [...]. Mas, eu ainda tenho questionamentos a respeito dessa inclusão, porque, como incluir em uma sociedade excludente? Não é? Mas, a opção que fizeram foi trazer aqueles que têm deficiência para um meio socializado, com aqueles considerados normais (SILAS).

É uma educação dirigida ou a pessoa com deficiência auditiva, ou deficiência visual ou mental, e tem que ter... e ele passa a estudar com os considerados normais e isso passa a ajudar até a convivência. Nós temos, por exemplo uma aluna que ela já ouve... já fala e com certeza todas essas habilidades ela foi adquirindo na convivência com os outros alunos, ela conversa, ela brinca, tá entendendo [...]. Ela é uma aluna que não dá trabalho, não tem nota baixa. Agora, já tem outros que dão trabalho, que acontece (REBECA).

Na análise da fala de Evódia constata-se sua identificação com os postulados bem comuns que advogam a falta de preparação das escolas, incluindo seus professores no que concerne ao acesso dos alunos PAEE às classes comuns, situação essa observada por outras pesquisas (SANTANA, 2009; FREITAS, 2010; FUME, 2010; SCOTT JÚNIOR & MUNHOZ, 2010, entre outras). Esse tipo de argumento tem sido mais favorável à precarização das instituições e fuga de responsabilidades de seus agentes do que contribuído para uma concepção fundamentada nas possibilidades de crítica aos limites sociais e estruturais impostos às escolas, visto que nega a possibilidade dos profissionais participarem efetivamente da tomada de decisão sobre a escola, como se pode inferir a partir de Gadotti (2008, p. 62):

Num sistema fechado de ensino, os usuários (pais e alunos) e os prestadores dos serviços (os professores e funcionários) não se sentem responsáveis, por isso não participam. Num sistema aberto, o *locus* fundamental da educação é a escola e a sala de aula, possibilitando a tomada de decisão pela comunidade escolar.

Concepção também restrita foi a apresentada pelo depoimento de Silas ao limitar a abrangência da Educação Inclusiva aos postulados inseridos na Convenção de Jomtien “congresso da UNESCO de Jacques Delors”, pois, mesmo informando que possuía questionamentos sobre a Inclusão, demonstra uma aceitação não refletida e heterônoma ao encerrar a discussão somente por causa da decisão já tomada externamente. O entrevistado parece não demonstrar uma preocupação na ordem de: para onde essa educação deve conduzir no sentido de identificação com um projeto educacional para emancipação ou reprodução? Quais interesses essa educação deve levar em consideração: de uma elite minoritária ou do coletivo? Observa-se assim, que não há uma atenção com o “Para quê” da Educação Inclusiva, deslocando a discussão para sua periferia como se pode inferir em Adorno (2010, p. 139-140).

Quando sugeri que nós conversássemos sobre: "Formação — para quê?" ou "Educação — para quê?", a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.

Por sua vez, na análise das respostas do outro grupo de sujeitos observam-se que no que diz respeito às suas concepções de Educação Especial podem-se coadunar com uma visão abrangente e crítica sobre Inclusão Escolar como demonstram as falas selecionadas e expressas abaixo:

Eu acho que é uma responsabilidade da sociedade, do governo como um todo, das três esferas. Porque já foi o tempo em que uma criança especial tinha que ficar alijada do processo social, ela tinha que ficar em casa. Hoje não, ela tem que ficar na escola, nos mesmos espaços da criança considerada normal (MADALENA).

É a educação que procura incluir os alunos com necessidades especiais, o que acontecia anteriormente era as salas especiais, e todos os alunos com déficit, sei lá, mental, físico iam pra essa sala, na verdade a gente percebeu que isso não trouxe benefício que era melhor incluir ele no ensino regular, e aí sim, dentro do ensino regular ele ter uma avaliação, um apoio diferenciado (TIAGO).

Educação Especial pra mim é abrir a escola pra inclusão. É aceitar o diferente e trabalhar com isso. Porque não é fácil, mas através de atividades diferenciadas a gente consegue (LÍDIA)

No posicionamento da gestora pedagógica Madalena pode-se destacar dois elementos relevantes: o primeiro se refere à responsabilidade da sociedade e do Poder Público, e o segundo direciona-se à superação do alijamento do processo social das crianças PAEE. Por sua vez Tiago afirma que a mudança de concepção sobre uma escolarização não segregada trouxe entendimento e tomada de decisão no sentido de incluir essas crianças.

Decisões como as apresentadas por Lídia ao categorizar que essa abertura para inclusão exigiu iniciativas como a de, por exemplo, promover atividades diferenciadas.

As falas acima sinalizam para construção de uma educação que contribua na superação de formas de exclusão escolar historicamente constituída à milhões de brasileiros e, em especial aos alunos PAEE, demandando a união de ações das três esferas do Poder Público juntamente com posicionamentos e atitudes da sociedade civil na perspectiva de transformação do atual sistema educacional. Dessa forma, convergem com o pensamento de Najjar & Ferreira (2009, p. 40) ao afirmarem que:

Muito se fala sobre a democracia e sobre a gestão democrática em educação, sendo esta última, inclusive, um princípio constitucional segundo o qual deve organizar-se a educação pública. Entretanto não basta que estas expressões estejam contidas na letra da lei. Práticas democráticas devem ser implementadas na dinâmica cotidiana das escolas, desde a forma como ela e seu trabalho se organizam, passando pelas relações humanas que acontecem no seu interior e chegando até a maneira como são definidos seus objetivos de médio e de longo prazo.

A discussão sobre inclusão escolar será retomada e aprofundada ao analisar-se a compreensão dos gestores pedagógicos, especificamente, quando questionados sobre suas concepções em relação a essa temática. Diante disto, também é relevante destacar o conhecimento dos sujeitos informantes sobre quais alunos pertencem ao público-alvo da Educação Especial, visto que a informação contribui na interpretação das demais concepções e práticas investigadas nessa pesquisa.

Como já analisado nessa dissertação, a discussão e definições sobre a população a ser atendida por Políticas Públicas de Educação Especial gera muitas tensões e foi recentemente delimitada no Brasil, pelos normativos nacionais de educação como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pelo grupo de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008; BAPTISTA, 2009; RODRIGUES, 2008).

Observou-se uma diversidade de delimitações do PAEE por parte dos gestores pedagógicos que podem ser combinados, a partir de inferências, em dois grupos principais que são: somente alunos com deficiência; uma variedade de condições entre as quais se incluem deficiências, superdotação, dificuldades de aprendizagem, agitação, autistas. Com relação à restrição do PAEE aos alunos com deficiências as falas transcritas abaixo podem representar o grupo:

São todos, qualquer que tenha uma deficiência. Nós temos aqui na escola alunos com deficiência mental (MADALENA).

Quando fala de público da Educação Especial a gente imagina logo que essa criança tenha alguma deficiência (ISABEL).

São aqueles que têm uma deficiência (RAQUEL).

Alunos com DM, cegos, surdos, hidrocefalia, com problemas de locomoção (RAABE).

Essa delimitação, apesar de desconsiderar os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação pode representar um avanço na medida em que os profissionais das escolas não insiram deliberadamente na população alvo da Educação Especial alunos que não tenham deficiência, incorrendo no erro como matricular indevidamente alunos nos atendimentos educacionais especializados, prejudicando-os e ocupando vagas de outros alunos que realmente precisem do atendimento. Com essa identificação da deficiência, poderá ocorrer também a manifestação do preconceito (COSTA V., 2009; 2010; CROCHÍK, 2009) por parte de alguns professores como afirma Ester:

Há resistência de alguns professores, nós temos problemas no começo do ano quando os professores já olham as listas de alunos e veem do lado do nome que ele tem deficiência, há essa resistência. Alguns ainda concebem que esses alunos deveriam ser atendidos por uma sala que só teriam alunos especiais. Ainda há muita resistência dos professores em trabalharem com alunos especiais (ESTER).

Outros introduzem no público–alvo da Educação Especial uma série de condições estranhas aos postulados no âmbito das principais legislações e produções acadêmicas demonstrando, conforme transcrições abaixo, até certo ponto revelam desinformação/não formação/descuido por parte desses gestores.

São crianças portadoras de deficiência mental. Aquele que a gente pode dizer... com síndrome de down, deixa eu ver... alunos com dificuldades de aprendizagem [...] uma agitação; também é considerado público-alvo da Educação Especial um chamado autista, também um aluno com QI elevado [...] superdotado, a gente também chama ele de especial, não só aquele aluno que tá ali na sala e a gente olha pra ele e acha que ele tem um problema mental, pra mim e pro próprio contexto são estes os alunos da Educação especial, o com deficiência mental, o com síndrome de down, o surdo-mudo, e também o com cegueira, o autista e o superdotado (SÍNTIQUE).

Podem ser alunos que encontram dificuldades, aqueles alunos que têm alguns problemas de acompanhamento, que precisa de ajuda para que ele possa realmente acompanhar o andamento da série que ele se encontra. Pode ser aluno especial aquele que tem um conhecimento elevado, também é considerado um aluno especial, aquele que é superdotado também é um aluno especial em relação a nosso aluno normal (ABIGAIL).

São as crianças com dificuldades de aprendizagem [...] é que a Educação Especial trabalha com dificuldades de aprendizagem. (LÍDIA).

[...] com DM, não temos alunos com problemas de mobilidade, mas, é autista, com síndrome de down, e DMs em geral (TIAGO).

A ampliação indevida de grupos de alunos aos quadros que necessitam também de atendimentos da Educação Especial foi marcada na história da educação brasileira pela incorporação de sujeitos em atendimentos segregados simplesmente por questões de ordem social ou em decorrência do fracasso dos próprios processos pedagógicos como afirma Bueno (1997, p. 174):

Este aspecto fica evidente nas chamadas classes especiais para deficientes mentais “leves”, as quais com raras exceções, sem qualquer característica mais precisa de déficit intelectual. Ao colocar essas crianças no âmbito do atendimento escolar do deficiente mental, a educação especial contribui decisivamente para a disseminação da concepção de “dificuldades de aprendizagem” inerentes a indivíduos e, conseqüentemente, de avalizadora da função seletiva dos processos regulares de ensino, num sistema educacional que, até hoje, tem como uma das suas características básicas, a produção massiva do fracasso escolar que recai, fundamentalmente, sobre as crianças das camadas populares.

Entre os relatos, os sujeitos citam alunos com deficiência mental como PAEE. Isso se dá, provavelmente, pela prevalência estatística desse alunado nas escolas brasileiras, também encontrados nas escolas dos entrevistados. Apontam, ainda, corretamente os alunos com autismo, com síndrome de down e os com superdotação. Contudo, há pelo menos duas questões preocupantes nessas concepções que inserem os que precisam “acompanhar o andamento da série” e ao considerar superdotado “um aluno especial em relação a nosso aluno normal”. Primeiramente por ainda conceberem a escolarização dos alunos PAEE atreladas a alcançar um ritmo que pode ser estranho/heterônimo ao seu (ADORNO, 2010; COSTA V., 2009) descaracterizando assim a proposta de Educação Inclusiva como afirma Prieto (2006, p. 40):

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

O segundo ponto de preocupação reside na percepção que o posicionamento de Abigail não representa um caso isolado quando destaca que o aluno “especial” parece não ser “nosso aluno”. Então se o aluno PAEE não é da escola comum, de quem será? Da escola especial? Da classe especial? Da família? Ou da Secretaria de Educação? Tal estranhamento e exclusão do alunado PAEE dilata as expressões de violência com relação a todos os sujeitos das escolas, à medida que se desumaniza ainda mais um ambiente o qual tem entre suas funções históricas e políticas contribuir na humanização.

De igual modo, os sujeitos foram arguidos em relação a suas concepções de inclusão escolar. A partir das respostas emitidas foi possível reuni-las em dois grupos

consideradas nessa pesquisa como distintos – uma concepção abrangente e outra reducionista, bem como se observaram importantes relações entre as formas de conceber essa inclusão como as próprias experiências consideradas exitosas ou não por esses profissionais no bojo de suas respectivas escolas.

Inicialmente analisam-se os posicionamentos que apontam para uma visão reducionista de inclusão escolar dos alunos PAEE relacionando também a seus depoimentos sobre as condições das suas escolas em relação à inclusão escolar daqueles alunos. Para representar esse primeiro grupo, extraíram-se as palavras de Sara, Tamar e Orfa. Destarte, transcreve-se a fala de Sara sobre sua conceituação de inclusão escolar:

É justamente que essas crianças [...] que necessitam de apoio psicológico, crianças surda-muda, necessidades audiovisual, cadeirantes [...] frequente uma classe regular juntas com as crianças que não necessitem de apoio psicológico.

Veja-se que a inclusão no âmbito das instituições de ensino para Sara representa acesso às classes regulares. Esse entendimento, mesmo limitado, também apresenta elementos relevantes para a crítica que pretende revelar as condições nas quais se encontra a educação para o segmento de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Primeiro porque é notória e amplamente debatida sobre as formas históricas de exclusão, também escolar, de milhares de brasileiros dentre os quais se encontram as pessoas citadas no que diz respeito ao usufruto dos bens econômicos, sociais e culturais (SEVERINO, 2008). E, mais especificamente, por registrar-se que os alunos PAEE foram historicamente segregados em ambientes de negação da diversidade humana. Assim, o que se pode extrair de relevante nessa leitura que concentra inclusão escolar em um ingresso em classes comuns pode residir na quebra da invisibilidade dos alunos PAEE em relação ao ambiente escolar. Considerando também que ainda não foi superada a discussão e luta desse alunado para pelo menos se matricular em uma escola que não lhe barre na entrada sob pretexto de deficiência e despreparo.

Como se pode extrair de Mendes (2006) e Prieto (2010) no que diz respeito a essa discussão sobre acesso às escolas públicas brasileiras, a população alvo da Educação Especial ainda luta contra índices de forte exclusão, mesmo quando se trata do Ensino Fundamental, etapa que a estatística oficial assegura que desde a década de 90 já foram alcançados *status* de universalização, mas Carvalho (2008, p. 101) alerta que:

Se para o ensino regular houve ampliação do acesso à escola, não se pode dizer o mesmo sobre a educação especial. Houve aumento de matrículas em termos percentuais, mas o déficit era muito grande, de modo que continuamos com um número reduzido de pessoas com necessidades educacionais usufruindo o seu direito à educação.

Na mesma direção de um entendimento restrito sobre inclusão escolar encontram-se as falas de Orfa e Tamar, transcritos abaixo. A primeira também compreende que a inclusão dos alunos PAEE no ambiente da escola acontecerá com a inserção, Tamar por sua vez mesmo sabendo que esse processo não se encerra com a colocação de alunos, transfere as responsabilidades pelo não isolamento do aluno a terceiros, supostamente com conhecimentos específicos. Ela chega a expressar que o professor da classe comum não pode se dedicar para o aluno com dificuldade, pois os alunos “normais” ficariam com seu ensino a desejar, expressando uma clara e bárbara cisão num mesmo espaço escolar.

O próprio nome já diz menção Inclusão, ato de incluir, inserir no contexto escolar, ou seja, a inclusão escolar é inserção do aluno no convívio escolar (ORFA)

Inclusão seria inserir esses alunos nas salas de alunos normais, alunos sem nenhuma dificuldade, mas que esse aluno não fosse jogado isolado, mas, com um amparo, com alguém que tenha um conhecimento de alunos com dificuldades especiais, para que esse aluno não se sentisse tanto a mercê do processo de ensino. Porque... é, é... por menor que seja a dificuldade daquele aluno, o professor vai procurar atender a maioria da sala, porque numa sala de alunos, é, é... normais, ela não pode se dedicar exclusiva para o com dificuldade, ai os outros ficam a desejar (TAMAR).

Na tentativa de compreender os elementos que estão contribuindo na elaboração de concepções restritas, e mesmo desumanizadoras sobre inclusão escolar dos alunos PAEE, por parte de importante grupo de gestores pedagógicos, uma das questões levantadas na entrevista pode ampliar a análise feita, sem, contudo esgotar as diversas interveniências que forjam a forma de pensar e agir diante dessa temática. Então, ao argui-los sobre como avaliavam as condições de suas respectivas escolas no que se refere à inclusão escolar dos alunos PAEE, constatou-se que para Sara os maiores problemas encontram-se principalmente no grau de agressividade dos alunos, fruto também da desestruturação familiar, além de apontar falhas no acompanhamento da equipe de Educação Especial da SEMED:

Os que nós temos geralmente são casos de alunos muito agressivos, acaba desencadeando esse comportamento, às vezes acaba não avançando, eles ficam bloqueados, às vezes ele é tratado com violência em casa, isso nós sabemos por depoimento que eles são filhos de pais drogados, alcoolizados, pais são violentos batem nas crianças demais, isso faz com que as crianças ou fiquem depressivas ou fiquem agressivas isso faz com que as crianças se tornem agressivas mesmas[...] Os professores têm uma aceitação muito boa dos alunos, na medida do possível eles dão aula do mesmo jeito pra todos, né? Agora dizer que eles têm uma formação específica pra essas crianças, não tem. Até porque nós tivemos um caso e pedimos apoio pra SEMED vir fazer uma formação aqui na escola, mas a SEMED não veio, e estamos esperando até hoje, nunca veio.

Não sei se é falta de profissionais capacitados pra tá acompanhando as escolas, talvez isso, mas, é assim... Infrequente nas escolas, né? Quando vem é quando a gente chama mesmo porque a coisa já tá... ai vem deixa uns encaminhamentos, mas, não volta pra dá devolutivas pra nós, ai a gente fica assim...

As considerações de Sara têm sua importância, pois as mudanças das condições desfavoráveis não dependem exclusivamente da escola e da formação da mesma (MAZZOTTA, 2010; ADORNO, 2010; COSTA V., 2009), mas tal desvelamento não poderá subtrair dos educadores suas possibilidades de luta por condições objetivas mais dignas que sustentem um processo educacional inclusivo, além da busca de rompimento com a dependência extrema de agentes (autoridade) externos ao ambiente escolar, como se ainda desejasse manter-se em uma minoridade intelectual como se pode depreender a partir de Adorno (2010, p.176-177):

O modo pelo qual — falando psicologicamente — nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. [...] É o processo — que Freud denominou como o desenvolvimento normal — pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de minoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens.

Tamar afirma que as condições precárias da escola Listra na qual é gestora pedagógica materializam-se tanto na falta de treinamento dos professores para trabalhar com os alunos PAEE, como reside nas questões, por ela denominadas estruturais, a exemplo da necessidade de a escola ter outros profissionais tais como os fonoaudiólogos:

Eu gostaria de poder dizer que as condições são ótimas, mas, eu digo que são precariamente regular, porque por mais que nós tenhamos o número reduzido na sala e você colocar um aluno com dificuldade, os nossos professores não fizeram treinamento nenhum pra trabalhar com esses alunos, a não ser a professora da Sala de Recursos, que vem trabalhar as dificuldades do aluno em contraturno às atividades da escola. Hoje eu não posso dizer que tenha nenhuma inclusão, porque deveria ter toda uma estrutura, atender toda uma necessidade, de fonoaudiólogo e qualquer, pra poder suprir essa necessidade do aluno pra se dizer realmente que é uma inclusão (TAMAR).

Esse entendimento relaciona-se com sua visão restrita de inclusão escolar como apenas inserção, anteriormente comentada, um elemento novo extraído de seu discurso e que poderá apontar para novas problematizações, corresponde à leitura que os profissionais estão fazendo sobre os professores das Salas de Recursos, como se observa na fala de Orfa, abaixo:

As condições de nossa escola são condições favoráveis para que as atividades escolares direcionadas a este público alvo aconteça. Afinal, temos excelentes professores na sala de recurso. Embora, precisamos de materiais, tais como: papéis, tintas, lápis, computadores, impressoras, etc (ORFA).

Questiona-se até que ponto esses professores de Sala de Recursos podem se tornar um novo “bode expiatório” de profissionais que renunciam viver experiências com a diversidade humana presente em suas salas de aulas sob pretexto de despreparo, o que vem revelando a inaptidão escolar na educação de qualquer aluno. Emerge dessa constatação que não será a mera lamentação que produzirá as bases fundamentais de uma educação que poderá problematizar as raízes históricas da exclusão, mas exige uma formação humana para além da transmissão de conteúdos (COSTA, V., 2009). Nessa direção é válido ponderar sobre o que Mazzotta (2010, p. 84) discorreu sobre limites e alcances da escola ao afirmar que:

Vale, ainda, salientar que a despeito de sua potencialidade dinâmica como impulsionadora de mudanças estruturais não se pode esquecer que a escola é apenas uma dentre as instituições sociais que pode até desencadear mudanças para obtenção de resultados mais imediatos. No entanto, isoladamente pouco poderá fazer, enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizados e continuarem se exercendo como já instaladas.

Ainda no que diz respeito às concepções de inclusão escolar, bem como sobre as condições das escolas passa-se a analisar as respostas que podem ser reunidas por seus postulados mais abrangentes nas quais é possível depreender que a inclusão escolar não se reduz ao acesso, mas também contempla a experiência, a elevação do nível de consciência, a busca de parcerias e responsabilidades compartilhadas da escola com o Poder Público, dentre outras. Nesse contexto, selecionaram-se as falas de Marta, Débora e Noemir. A primeira concebeu inclusão escolar da seguinte forma:

É incluir os alunos com os demais alunos normais, porque eles são normais, apenas tem alguma necessidade especial. E ele tem capacidade tanto quanto o outro, e nós professores e pedagogos temos que trabalhar de uma forma diferenciada, ter um olhar diferente com essas crianças, com esses jovens, né? Na questão da avaliação, na questão do acompanhamento, sabe? Essa questão do dia-a-dia dentro do processo ensino-aprendizado, esse olhar diferente que nós temos que ter (MARTA).

Nesse fragmento, é válido destacar na compreensão que os alunos PAEE demandam inclusão escolar por sua condição indisponível de “normalidade” que se pode ler “humanidade” como os demais alunos, sendo visto também mais pela ótica de suas capacidades do que de suas limitações. Assim, Marta apresenta o desafio aos profissionais da escola Jerusalém para promover um trabalho diferenciado no que diz respeito à avaliação, metodologia, acompanhamento, entre outros como se observa em suas considerações sobre as condições de Inclusão Escolar:

Na verdade existe todo um trabalho dentro da escola, acompanhamento, formações, a própria Secretaria vem dando esse apoio no sentido de nós educadores trabalharmos essas crianças com necessidades especiais de uma forma diferenciada sem eles perceberem que eles estão sendo diferenciados na questão da metodologia,

na questão da avaliação, na questão do acompanhamento, nesse dia-a-dia, no processo ensino-aprendizado, pra que essa criança não sofra nenhum prejuízo. E, a gente percebe que eles são lentos, mas, que eles são capazes, são. Tanto é que nós temos alunos que estão até na universidade, tem alguns com muitas dificuldades, mas conseguem (MARTA).

No caso da escola Jerusalém observa-se que além do apoio (exigido) especializado da SEMED, os educadores da escola são os que fazem a diferença a partir de uma mudança de postura teórica metodológica, incluindo um olhar de maior credibilidade sobre o alunado PAEE, construída a partir de suas experiências na/com a diversidade, convergindo assim com um ensino (mais) inclusivo como expressa Brasil (2005, p. 22):

Ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente e por isso deve ser compreendida como uma “arte” que envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia a dia da escola e da sala de aula.

Converge com essas premissas de aprendizagens contínuas e vivência de experiências com criação de conhecimentos novos, a fala de Débora ao discorrer, emocionada, sobre sua concepção de Inclusão Escolar, fortemente oriunda de sua recente atuação com os alunos PAEE na escola Macedônia. Assim, transcrevem-se abaixo fragmentos de suas respostas sobre concepção de Inclusão Escolar e condições da escola para essa inclusão:

É dar vida, é dar vida, ah gente! Porque as experiências que nós temos vivido aqui são emocionantes. Inclusão é muito sério, é muito marcante pra nós que estamos fazendo aqui na escola, a gente tem visto a inclusão acontecer, sabe, e as crianças que as famílias têm consciência dessa inclusão na escola, as que têm consciência dessa inclusão, elas realmente aproveitam, elas têm aproveitamento bem maior. (DÉBORA).

É... eu vejo assim... que esta escola estava nos meus sonhos, era a escola que um dia eu desejava trabalhar, e graças à Deus quando eu cheguei aqui eu descobri que eu não era formada pra trabalhar com alunos. [...] A escola tem um perfil de democratização, de organização. Nós podemos conversar, opinar e propor. [...] mas aqui tem preconceito. E, eu preciso estudar mais pra entender como é que o ser humano pode fazer essas coisas. É pouco, mas acontece. Tem professores que dizem: “Ah, eu não quero fazer atividades diferenciada”, mas a gente tem superado, a gente tem superado devagar. (DÉBORA).

Observa-se que o conceito de Inclusão Escolar formulado pela gestora pedagógica Débora conclui-se em “dar vida” ao considerar dois fatores centrais num processo de qualificação da educação para atender às exigências de humanidade inerentes a ela – experiência e consciência. Merece destaque também o reconhecimento da sua necessidade de estar em processo de formação considerando a complexidade e dinâmica da própria educação. Débora revelou que entre alguns professores ainda existe a manifestação de preconceito, que

vem sendo enfrentado e até superado, mas Crochík (2009, p. 42) alerta que “O problema é que se a discriminação mais visível pode ser combatida, a que passa despercebida não pode ser acusada”.

É importante evidenciar as conquistas no âmbito da participação na gestão pedagógica da escola Macedônia, visto ser um ambiente no qual é possível “conversar, opinar e propor”, pensar juntos a partir das suas experiências, com isso elevando o nível de consciência dos profissionais de forma a possibilitar uma autorreflexão mais livre. Nessa direção, a Inclusão Escolar perpassa pela possibilidade não estreita de pensar, conscientizar e experienciar, fatores indispensáveis para emancipação como se infere em Adorno (2010, p. 151):

Creio que isto se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

O pensamento de Adorno é revolucionário para uma compreensão crítica sobre Inclusão Escolar, especialmente quando se relaciona aos alunos PAEE, pois o que se tem observado, majoritariamente, a partir da empiria e nas diversas pesquisas científicas é justamente a hesitação de expressiva parte dos profissionais das escolas em capacitar-se por suas próprias experiências com a diversidade humana que sempre compõe as salas de aula, ou seja, muitos têm abdicado da condição e exigência de pensar “fazer experiências intelectuais”, com isso, opta-se por um projeto societário para a não experiência que é o mesmo para exclusão.

Nas palavras de Noemir infere-se uma compreensão não restrita de Inclusão Escolar dos alunos PAEE, pois para ela a inclusão vai além da oportunidade de esses alunos estarem juntos com os demais, pois também perpassa pelo sentimento de pertencimento e de poder de contribuir no ambiente educacional.

É fazer com que esses alunos que possuem esses tipos de necessidades sejam inclusos dentro do ensino regular, tenha a mesma oportunidade que os alunos das salas regulares. Que eles se sintam aceitos, capazes de opinar, de dar sua contribuição juntamente com os colegas, não deixar ele a margem, né, da educação. (NOEMIR).

Eles [alunos PAEE] têm bastante participação nas atividades, eles demonstram bastante interesse, né, e pedimos também a colaboração dos pais no sentido de estarem acompanhando [...]. Por isso, os pais precisam dar um suporte pra gente, não é nem suporte, eles precisam dar um apoio pra gente, nesse sentido de estar acompanhando, então os pais nos ajudando o trabalho flui melhor aqui dentro, no sentido de mandar o aluno pra escola, não faltar o material do aluno [...]. Então os alunos têm bastante participação, e a escola, ela dá esse suporte de acompanhamento, na medida do possível, né, porque a gente dá, mas também a gente precisa, né, que a secretaria nos forneça algumas informações para que aconteça (NOEMIR).

Constata-se igualmente que na escola Malta, onde Noemir é uma das gestoras pedagógicas, os alunos PAEE têm a oportunidade de demonstrar que são indivíduos participantes e interessados na sua própria formação, superando pela experiência estereótipos que lhes atribuem características pejorativas e de incapacidade. A gestora pedagógica expressa ter consciência de que é indispensável existir colaboração entre Secretaria de Educação, pais e escola no aprendizado desse alunado, não recaindo sobre esta última todas as responsabilidades. Essa tripla solidariedade poderá reduzir as tensões causadas pelo habitual deslocamento de responsabilidades para outrem, em um momento no qual se reconhecem a existências de experiências de Inclusão Escolar, mesmo incipientes e frágeis. Fragilidade evidenciada na necessidade constante de justificá-la, desconsiderando que a Inclusão Escolar é uma exigência humana.

Após as análises realizadas sobre as concepções, movimentando-se em torno das temáticas “Educação Especial e Inclusão Escolar”, dos gestores pedagógicos, foi possível desvelar que entre estes profissionais existem construções de pensamento convergentes com uma visão mais ampla sobre as temáticas, o que contribui para um processo de emancipação. Podem-se observar, também, visões restritivas sobre a educação que se propõe inclusiva para os alunos PAEE, centradas em âmbito pragmático e heterônomo.

A partir das descobertas evidenciadas acima, continua-se a exercitar a crítica agora posta sobre a temática Formação Continuada de acordo com os subtemas: política de formação continuada da SEMED e constituição das formações continuadas em suas respectivas escolas, o qual enfocou: planejamento, temáticas, metodologias, participação docente e confluências com Inclusão Escolar.

Assim, foi solicitado aos sujeitos que opinassem sobre a Política de Formação Continuada desenvolvida pela SEMED. Por meio da sistematização das opiniões expressas julgou-se coerente agrupá-las em dois grupos – insatisfeitos com a política de formação (46%) e satisfeitos com a política de formação (41%). Inicialmente cabe ressaltar que estes grupos apresentam um direcionamento geral diferenciado, mas que também é possível observar

convergências como explicitado posteriormente. Existe uma minoria (13%) que não se manifestou ou o fez de forma muito difusa, por isso optou-se por não realizar sua análise nessa dissertação.

Dentre os fatores que mais foram citados pelos GP que manifestaram insatisfação com a Política Geral de Formação Continuada da SEMED\São Luís encontram-se: falta de compromisso político da Secretaria; impedimento por parte da Secretaria em relação ao exercício autônomo da formação continuada nas escolas e desconsideração da opinião dos profissionais das escolas sobre a Formação. Em relação ao primeiro fator, alguns trechos das falas das gestoras pedagógicas Ester, Débora e Rebeca expõem um pouco dessa realidade:

Do meado de 2009 pra cá deu uma decaída na formação, eu creio que por questões políticas e outras coisas, a SEMED resolveu investir na Feira do Livro que é um gasto muito grande, mas, preocupação com professor eles têm deixado muito por conta da escola (ESTER).

Hoje tá capenga, hoje tá muito preocupante. [...]. Só que hoje com todo um problema que nós vivemos, político, e eu não tenho dúvidas nenhuma que é um problema político e tem afetado todos nós. Até o forro da SEMED quebrou, e foi uma tragédia pra todos nós, foi terrível, até o material que era xerocado não tinha mais. Ficamos muito tempo sem formação, a gente tinha todo um calendário de formação. Nossa formação na escola era sempre depois do da SEMED, tu entendeu? Hoje é como um filho que tá sem pai [...] (DÉBORA).

Olha, no início eu achava melhor, em 2002, olha sei lá tinha mais compromisso. Olha mês passado não teve a formação, por vários motivos. E, isso, desmotiva a gente. Vai ter agora que vai acontecer a semana pedagógica no próximo ano, e nem as próprias formadoras não comunicaram por que falta tudo, falta papel, falta limpeza, falta água. E, isso, deixa a gente até triste, né? Porque, o material que foi dado pra gente foi tirado com próprio dinheirinho dos formadores, o que antes não era assim, porque todo o material, até pra eles tinha. Tinha até merenda. (REBECA).

As manifestações acima podem ser situadas dentro de engrenagens que se movimentam de forma contraditória possibilitando tanto exclusão como inclusão visto que o desvelar desse descaso do Poder Público com a formação contínua dos profissionais das escolas poderá contribuir para o enfrentamento do processo de precarização das instituições educacionais na medida em que se torne elemento de (auto)reflexão, discussão e reivindicação de melhores condições de trabalho e valorização docente. Mesmo conscientes de que esta formação não irá por si só dirimir mazelas históricas impostas à educação brasileira, como se infere a partir da crítica feita por Adorno (1996, p. 3) ao processo de desumanização implantada pelo Capitalismo ao negar aos trabalhadores sua formação, bem como pelas tentativas pedagógicas ingênuas que se nutriam “da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente construída”.

Essa constatação, contudo, não nega a posição estratégica da formação na humanização dos educadores, contribuindo na constituição de indivíduos críticos, capazes de ir para além da superficialidade dos fatos, por meio de um pensamento de longo alcance que não se conforme com o imediatismo de receitas para solucionar problemas aparentemente simples. Professor cada vez mais capaz de pensar, viver suas próprias experiências, social e historicamente, pois “A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza” (ADORNO, 2010, p. 19).

Ainda diante do relato de Ester observa-se que a SEMED de São Luís teria optado em concentrar sua atenção mais para um evento pontual (Feira do Livro), mesmo reconhecendo sua relevância para uma possível elevação de oportunidades de leitura num âmbito municipal, em detrimento de sua própria política de formação continuada e suporte às questões sistêmicas que envolvem professores, como se evidenciou na citação de Ester: “mas, preocupação com professor eles têm deixado muito por conta da escola”.

Suspeita-se que os vultosos recursos financeiros investidos no então Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – 2002 à 2008, principalmente quando se encontrava sob a égide da consultoria Abapuru (PRAZERES, 2008; MELO, 2008; ALCÂNTARÁ, 2011) estão bem mais escassos como sinalizado pela gestora pedagógica Rebeca uma vez que algumas formações deixaram de acontecer porque “falta tudo, falta papel, falta limpeza, falta água”, em alguns casos os próprios ministrantes é quem deveriam pagar para a formação acontecesse. Nesse processo de desassistência, observa-se uma ligação tênue e de dependência que há entre a formação dos coordenadores pedagógicos da SEMED com a formação dos professores de algumas escolas, como no caso da escola na qual Débora é uma das gestoras pedagógicas ao expressar que “Nossa formação na escola era sempre depois do da SEMED, tu entendeu? Hoje é como um filho que tá sem pai”.

Ao que parece, é esse tipo de ligação, pouco crítica, que se encontra no cerne das principais justificativas de aprovação da Política Geral de Formação continuada da Rede Municipal de São Luís para outra parcela dos entrevistados. Para revelar essa realidade, transcrevem-se falas das gestoras pedagógicas Tamar, Lídia e Raquel, respectivamente:

Pra mim foi um ganho, uma conquista, porque eles dão um **parâmetro** de como a gente **administrar questões corriqueiras** como: diário de classe, a questão do registro, a questão da criança com dificuldade de aprendizagem... e eram questões que eu acho importante pra nós [...] (TAMAR, grifo nosso).

Agora a formação atende as necessidades da escola, antes não atendia, pois se trabalhava **assuntos mirabolantes, e eu, chegava vazia na escola, meu Deus onde é que eu vou empregar isso?** Mas, agora mudou, eu sei onde empregar e vejo

resultados, então a gente sempre tá tocando uma ou outra professora: “professora a senhora tá lembrando que a gente trabalhou isso na formação? Tá lembrando?” Parece que ela não aprendeu o que a gente aprendeu aqui (LÍDIA, grifo nosso).

Eles cobravam pra trazer pra escola o que acontecia lá, e a direção da escola sempre me perguntava o que foi tratado lá, assim **ela observa se a gente tá aplicando**, e, como a escola é pequena é fácil da gente interagir, conversar, ela é muito maleável, **chama pra conversar** (RAQUEL, grifo nosso).

Vê-se que a formação geral da SEMED, para coordenadores pedagógicos, agregava também a função de disseminar nas escolas da rede municipal de São Luís um referencial para administrar “questões corriqueiras”, situadas mais na esfera da técnica reprodutivista do que do fomento de práticas solidamente fundamentadas em um referencial teórico que se coadune com a dinâmica das próprias escolas. Nessa direção, Freitas (2011, p.102) alerta para o modelo de formação docente centrado numa falsa prática social, ou seja, para ela:

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos.

Provavelmente, seja sobre uma formação teórica que Lídia estivesse afirmando ser “mirabolante”, a qual lhe dava a impressão de estar “vazia”, visto que o estar “cheia” residia na possibilidade de empregar os conteúdos e ver resultados, numa clara perspectiva mercantilista de formação. A superação de tal reducionismo sobre a formação, e sobre a educação é radicalmente complexa, exigindo não somente luta por melhores estruturas, mas também por espaços onde a possibilidade de pensar livremente seja um referencial. Tal questão encontra-se na mesma ordem de superação dos mecanismos de exclusão, apontados por Linhares (2011, p. 10):

Para a superação destes complexos mecanismos de exclusão [trabalhadores sem trabalho, estudantes sem estudo, cidadãos sem cidadania] – extremamente solidários entre si – faz-se urgente a concretização de projetos emancipatórios que avancem articulando a esfera da produção material com o campo da elaboração simbólica, dentro e fora da escola (LINHARES, 2011, p. 10).

No âmbito da escola Malta, a possibilidade desse tipo de elaboração simbólica defronta-se contraditoriamente com formas de domínio e interação, como constatado no depoimento da Raquel sobre a aplicação dos conteúdos da formação de coordenadores da SEMED na formação específica da escola, havendo, portanto uma cobrança (SEMED) e observação (diretora) “pra trazer pra escola” as informações da formação geral. Em contrapartida, germinam brechas de oportunidade para interagir e conversar sobre essas

questões, abrindo caminhos para rompimento com determinismos sobre a escola. Tal postura dos profissionais das escolas exige deles o desenvolvimento de análises radical, rigorosa e de conjunto da sua própria realidade de forma a resistir à massificação do pensamento sobre educação como algo isolado do contexto sócio-econômico e cultural.

Não se pode negar, com base nos documentos oficiais analisados anteriormente e nos depoimentos de vários sujeitos, que a formação continuada na SEMED possui avanços na sua constituição como política permanente (como expresso no depoimento da Marta, transcrito abaixo) permitindo assim sua crítica (PRAZERES, 2008; MELO, 2008; ALCÂNTARÁ, 2011) e por isso mesmo poderá se tornar lugar revolucionário para o engajamento e elevação do nível de consciência sobre as condições objetivas que envolvem essa política.

A formação continuada vem se consolidando como uma política permanente dentro da rede. E, essa formação ela é necessária, porque através dela nós obtemos um diagnóstico das práticas desenvolvidas pelos professores para identificar os pontos de avanços ou dificuldades que elas apresentam, certo? É isso que é a formação. E, na verdade a rede tem se preocupado muito com essa formação dos professores (MARTA).

No decorrer da entrevista também se solicitou aos gestores pedagógicos que comentassem se julgavam positivas ou negativas as formações continuadas possivelmente desenvolvidas pela equipe da Educação Especial da SEMED em suas escolas, com ênfase para a inclusão escolar. Para a análise desta questão optou-se em relacionar de forma mais direta, com as opiniões emitidas por estes gestores, sobre a política geral de formação continuada da rede, acima comentadas. Inicialmente cabe ressaltar que dos 8 (oito) sujeitos que manifestaram satisfação com a política geral de formação, 6 (seis) mantiveram tal posicionamento no que diz respeito às formações desenvolvidas especificamente pela equipe da SEMED em suas escolas, 1 (um) demonstrou insatisfação e outro parcial aprovação.

Quanto aos insatisfeitos com a macropolítica de Formação Continuada da SEMED 6 (seis) não tinham a mesma perspectiva sobre as contribuições de formação desenvolvida pelo setor de Educação Especial, 1 (um) expressou satisfação parcial e 2 (dois) sinalizaram opinião confusa sobre a questão. No geral, entre os gestores pedagógicos que informaram estarem satisfeitos com as formações realizadas em suas escolas, as justificativas mais comuns apontam para: promoveu experiências e crescimento (4); tiveram apoio dos profissionais da Educação Especial que estão preparados (apenas eles) e ensinam como trabalhar com o alunado PAEE (4); representou um começo para a inclusão (2); entre outras. Dos que estavam parcialmente satisfeitos o argumento residiu no reduzido contingente de

profissionais especializados. Por fim, Tamar e Síntique estavam insatisfeitas em relação à formação específica em sua escola, pois ela nem sequer aconteceu:

Eu já até solicitei, porque alguns pais têm rejeição em aceitar que seus filhos são especiais... e até pra ensinar os professores como fazer pra trabalhar com esses alunos, mas eu nunca fui atendida (TAMAR).

Estiveram dando atendimento aos coordenadores e pais, mas, não foi uma formação (SÍNTIQUE).

A opinião da gestora pedagógica Órfa situa-se entre as que estão parcialmente satisfeitas, pois aponta que a formação específica promovida pelo setor de Educação Especial relacionada à Inclusão Escolar estaria centrada para atender às necessidades apenas das professoras da Sala de Recursos afirmando que: “Em relação à formação das professoras da sala de recurso, acreditamos que está acontecendo, porém a formação continuada no que tange a Educação Especial deveria ser estendida a todos os funcionários da escola”. A formação desse grupo de professores é pertinente, visto o momento histórico no qual os alunos PAEE passam a ter o atendimento educacional especializado como complementação ou suplementação de sua escolarização que se deseja inclusiva. Nesse caso, duas questões merecem importante atenção e vigilância, uma delas diz respeito à supervalorização dos professores das Salas de Recursos, com o sobrecarregamento de tarefas e excesso de expectativas sobre suas atividades em ambientes especializados; a outra corresponde à possibilidade de maior esvaziamento da formação dos professores das classes comuns para atenderem às contradições do processo de Inclusão Escolar em curso no Brasil (BRASIL, 2009; COSTA A., 2009).

A análise das impressões de contentamento de alguns sujeitos sobre possíveis formações dos profissionais nas/das escolas promovidas pelo setor de Educação Especial gerou o desvelamento de dois vieses contraditórios. Um já apresenta indícios de convergência com uma leitura de formação continuada como imersa por uma reflexividade crítica e outra se coadunando com uma reflexividade heterônoma, como percorridas a seguir. Ilustram bem esse segundo grupo as falas das gestoras pedagógicas das escolas Jerusalém, Macedônia e Beréia transcritas parcialmente abaixo:

Vem contribuindo muito, bastante nessa questão de inclusão. **Eles já estão preparados** e, aí eles vêm pra escola no sentido de dar toda uma orientação, de **como trabalhar** uma prática pedagógica nesse dia-a-dia, para que esse aluno não sofra nenhum prejuízo, para que esse aluno se sinta bem, para que ele se sinta um aluno incluso [...] (MARTA, grifo nosso).

Nós tivemos aqui no ano passado, foi muito interessante. Eu tenho muito material sobre Educação Especial, mas, **eu não me acho capaz pra isso**. Eu acho que cada função é uma função, eu não sou capacitada pra isso, nós temos consciência disso, e

de certa forma é por isso que nosso trabalho tem andado, e a gente não quer, **não pode pegar assuntos de outros**, tu tá entendendo? Pra mérito nosso (DÉBORA, grifo nosso).

[...] aquelas que são dadas na escola, por um técnico dentro de uma determinada área, caso Educação de surdos, Educação de cegos, conforme a gente monte um calendário, aí a gente tem na escola. E **atendeu** as necessidades, **porque** os professores viram **como trabalhar** com o soroban, a reglete, inclusive isso foi uma solicitação no nosso PDE, uma formação em braile (MADALENA, grifo nosso).

É mister realçar a complexidade desta análise, pois exige atenção as falas anteriores destes sujeitos, identificando inclusive divergências com suas opiniões anteriores, o que revela as contradições da própria formação desses profissionais, e com isso poderão caminhar para uma base mais coerente e sólida teórica e metodologicamente. Como afirma Prieto (2010, p. 76) ao comentar sobre os reducionismos de uma abordagem meramente técnica da formação de professores para atuar com alunos PAEE, assim ela destaca que:

O conhecimento dessa área, em uma perspectiva crítica, permite aos profissionais explorar suas próprias contradições, bem como se ocupa de todo um conjunto de referenciais de natureza filosófica, sociológica, política imprescindível para sua consolidação, inclusive no que tange a adoção de princípios e práticas pedagógicas e não mais clínico-assistencialista.

É nesse panorama que Marta aponta contribuições de uma formação específica sobre Educação Especial/Inclusão Escolar focada na preparação do “outro” (especialista) que instrui a escola em “como trabalhar”, coadunando com uma racionalidade que advoga que o professor precisa desenvolver capacidades e competências instrumentais (SERRÃO, 2010). O posicionamento desta gestora pedagógica poderá esclarecer sua opinião sobre qual “olhar diferenciado” a Educação Especial precisaria ter sobre os alunos PAEE como demonstrou conceber em questão anteriormente discutida, enxergando a formação continuada da SEMED como uma política permanente.

Em igual vertente Débora afirma sua incapacidade “para isso”, compreendendo que as temáticas sobre Educação Especial/Inclusão dizem respeito a “assunto de outros”, contradizendo, assim sua opinião sobre Inclusão Escolar a qual se constitui a partir de experiências vividas de forma “emocionante”. A questão do sentimento de despreparo dos profissionais da educação para educar alunos PAEE não é uma questão nova (COSTA, V., 2009; FREITAS, 2010; SANTOS, *et all*, 2010; FUME, 2010; ALCÂNTARA, 2011) ele está de acordo com um projeto educacional heterônomo e excludente, pois não contribui na vivências de experiências indispensáveis para uma educação para emancipação (ADORNO, 2010).

Observa-se que as necessidades de formação que deveriam ser supridas pelo setor de Educação Especial na escola, na ótica da gestora pedagógica Madalena, parece convergir com uma reflexividade heterônoma, pois se concentra em aspectos procedimentais (como trabalhar) e nas que dizem respeito às especificidades oriundas das limitações humanas dos alunos PAEE (soroban, Braille), silenciando-se as questões mais abrangentes, de natureza teórica metodológica, relacionadas às condições objetivas da realidade das escolas, como as levantadas pela própria Madalena ao advertir ser “responsabilidade da sociedade, do governo como um todo” o combate ao alijamento das crianças PAEE do processo social.

Na perspectiva de uma reflexividade exógena a escola as formações específicas não contribuem para superação de estereótipos e preconceitos sobre os estudantes PAEE, inclusive por restringir a solução de problemas cotidianos pela via do pragmatismo que fragmenta teoria da prática (VÁZQUEZ, 1977; GHENDIN, 2010). Corresponderão, dessa forma, as demandas do modelo produtivo e não da população, como se depreende em Freitas (2011, p.101):

Neste processo [reconstrução econômica], tenta-se passar a idéia de que o professor deve ter autonomia, que a administração deve ser descentralizada, participativa, mas, no entanto, esse processo “democrático” deve servir a interesses centralizados e não aos interesses dos professores, alunos ou classes populares. Em suma, aumento do controle central combinado autonomia na execução local.

A despeito desta perspectiva heterônoma sobre as contribuições (ou não) da formação possivelmente desenvolvida pela equipe de Educação Especial nas escolas, observa-se nos depoimentos dos sujeitos Tiago e Rebeca alguns elementos que podem indicar uma vinculação de suas concepções com uma reflexividade crítica. Para tanto, se inicia pelo argumento de Tiago:

Eu aprendi na formação que nós precisamos ter um olhar diferenciado, na avaliação, no conteúdo, no trato. Por outro lado também não se pode ter uma conduta diferenciada do aluno de inclusão pro aluno regular, como se ele fosse assim “um brinquedo de porcelana”, do ponto de vista pedagógico deve-se tratá-los da mesma maneira, funções, regras, tem que ter a percepção que tem regras, quais são as condições de quebrar essas regras [...] (TIAGO).

Destaca-se que este gestor pedagógico se compreende na posição de aprendiz, sem, contudo delegar a outrem a necessidade de construir outro olhar sobre a diversidade humana, como já havia expressado ao apontar, após arguição anterior, sua conceituação de alunos PAEE que não podem ser marginalizados por conta de sua deficiência, mas urge a necessidade de reconhecimento de suas especificidades. Tais especificidades não poderiam se materializar em comisseração em relação a este alunado, pois não seria “um brinquedo de porcelana”. Nota-se que sua admoestação sobre um olhar diferenciado recai tanto sobre os

profissionais das escolas (avaliação, conteúdos, trato) como sobre o Poder Público, pois advogara, em item anterior da entrevista, que “falta um olhar mais sério do poder público” na questão da Inclusão Escolar. Estas exigências sobre escolas e Poder Público também são expostas por Prieto (2010, p. 71) ao discorrer sobre a previsão e provisão de políticas públicas direcionadas a esta questão:

No campo da elaboração e implantação de políticas públicas para o atendimento desse alunado há diferentes setores, agentes e rubricas envolvidas quando se trata de prover-lhes apenas acessibilidade arquitetônica e transporte adaptado, bem como propiciar-lhes condições de usufruir outros bens e serviços sociais. Todavia quando se trata de garantir-lhes os meios necessários de acesso pleno ao currículo escolar, isto pode requerer a inserção de equipamentos, materiais, formas diversas de ensino, de organização do espaço e do tempo escolar, bem como a introdução de outros profissionais na sala de aula e/ou na escola (intérprete, guia-intérprete, “cuidador” para lhes atender em relação aos cuidados de higiene, alimenta e locomoção, como exemplos).

É justamente considerando a presença do intérprete de língua de sinais e a participação na formação continuada que a gestora pedagógica Rebeca informa na fala transcrita abaixo que a escola Beréia não teria problemas com as práticas pedagógicas dos professores. Tal argumentação, mesmo demonstrando restrição conceitual e dependência de outros sobre o que deveria ser inerente a toda e qualquer escola, germina uma possibilidade de emancipação na medida em que expressa um movimento na perspectiva de superação das dificuldades postas no processo educacional. Movimento este que se vincula com a própria história institucional de “não rejeição” dos alunos PAEE, como informado em pergunta anteriormente feita durante a entrevista.

Foi maravilhosa [formação promovida pelo setor de Educação Especial], foi maravilhosa, e os professores que participaram trabalham direitinho com os alunos. Mas, eu não posso dizer que todos os professores das escolas participam das formações, mas os que estão participando, não tem problema nenhum, já sabem quem tem problema, eles já sabem que tem o intérprete. A dificuldade que tem maior é quando não tem um intérprete. Mas, eu acho que nossa escola eu acho que... está de parabéns. Aqui nós temos dificuldades, mas não é de deixar de acontecer [...](REBECA).

Essas contradições evidenciam os grandes desafios e tensões postos à escola pública na perspectiva de tornarem-se capazes “de se contrapor à exclusão escolar, historicamente imposta aos alunos com deficiência” (COSTA, 2010, p. 121), desmoronando concepções e práticas pedagógicas arcaicas e excludentes construídas no “longo período em que deixou de ser escola” (SÃO LUÍS, 2008, p. 14). Considerando que a luta contra a heteronomia, não se resume aos limites das escolas, pois na sociedade atual o indivíduo é massificado, não-emancipado, como aponta Adorno (2010, p. 1979): “Talvez se possa ver o problema da minoridade hoje ainda por outro aspecto, talvez pouco conhecido. De uma

maneira geral afirma-se que a sociedade, segundo a expressão de Riesman, ‘é dirigida de fora’, que ela é heterônoma”.

No decorrer da entrevista solicitaram-se informações aos sujeitos sobre a constituição da formação continuada em suas respectivas escolas de maneira a possibilitar o desvelamento de como esta vem se materializando e se relacionando com uma Inclusão Escolar gestada na rede municipal de São Luís. Assim, dentre os elementos levantados encontram-se questões que versam sobre: planejamento, temáticas, metodologias, participação docente e confluências com Inclusão Escolar. Como na análise das questões anteriores, não é possível categorizar rigidamente as concepções e práticas materializadas de formação continuada das escolas, no entanto, se confirmou mais uma vez que esse processo formativo encontra-se envolto com suas próprias contradições, pois numa mesma escola há indícios tanto da busca por uma autogestão como de dependência externa exacerbada. Assim, a elevação do nível de consciência sobre tal realidade não deve ser temida, nem entendida como invalidação da qualidade da escola, mas contribuirá na autorreflexão de todos os indivíduos que fazem a escola, numa perspectiva que combata a violação da humanidade de cada pessoa (ADORNO, 2010; COSTA, A., 2009; FREIRE, 2005; GADOTTI, 2008; FREITAS, 2010; LINHARES, 2010; entre outros).

No que diz respeito ao planejamento da formação continuada das escolas pesquisadas observa-se a forte vinculação e, na maioria dos casos, dependência destas em relação à Formação Geral de Coordenadores Pedagógicos promovidos pela SEMED. Entre os que reproduzem na íntegra as pautas da formação geral de coordenadores pode-se destacar a escola Listra como evidenciado nas falas de suas gestoras pedagógicas:

O planejamento da formação continuada, ela é literalmente atrelada as orientações que eu recebo na formação lá da SEMED. Uma informação lá da SEMED, registro, preenchimento de caderneta, as dificuldades do aluno, então isso pra mim é a temática pra trabalhar na formação da escola e também não foge as dificuldades dentro da escola que se relacione com a sala de aula, tá entendendo? Ai é isso... eu não tenho calendário é isso, isso, isso, na verdade o que é falado na formação da SEMED nós fazemos aqui, porque eles conhecem todo tipo de dificuldade, eles conhecem [...] (TAMAR).

Geralmente nós recebemos a orientação do grupo de formadores [SEMED], a partir daí nós organizamos nossa pauta, tudo direitinho. [...] O que eu aprendi lá, eu faço um filtro e vejo o que eu posso trabalhar aqui com as professoras, às vezes elas não acham que é importante, mas é importante. Na formação de coordenadores, eles nos perguntam o que a gente gostaria que fosse trabalhado, assim, eu também pergunto pra nossas professoras o que elas querem que a gente trabalhe na formação (LÍDIA).

Nitidamente na fala de Tamar observa-se que na sua escola ocorre um processo de formatação daquilo que seria a formação continuada na escola, pois a gestora pedagógica

segue rigidamente as orientações emanadas da SEMED. Não está se negando a possível relevância da formação que congregue todos os coordenadores das escolas, mas criticando essa adesão cega a visão do mundo oficial, demonstrando um encantamento e fascinação pelo conhecimento exterior ao também gestado pela escola, pois “eles conhecem todo tipo de dificuldade, eles conhecem”. Tal posicionamento heterônomo relembra a seguinte afirmação de Adorno (2010, p. 62):

Muitas vezes estimulei sem qualquer reserva estudantes que me perguntavam se podiam emitir também suas próprias opiniões nos seus trabalhos, e que então acabavam colocando em dúvida sua própria autonomia por meio de afirmativas como, por exemplo, a de que Voltaire, que conseguiu o fim da tortura, carecia de um autêntico sentimento religioso. Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delinea-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias.

Provavelmente seja essa ausência de reflexão intelectual que impulsiona a gestora pedagógica Lídia a condicionar a organização da pauta de formação continuada de sua escola nas orientações da formação geral de coordenadores, pois informa que fazer uma espécie de filtragem do que deve trabalhar não consegue resistir a conceber como importante, mesmo aquilo que suas companheiras de escolas advogam não ser, ofuscando a si e os indivíduos que vivem as experiências escolares reais. Lídia também manifesta a reprodução das posturas observadas na formação geral, como disse: “eles nos perguntam [...], assim, eu também pergunto [...]. Distancia-se de uma concepção crítica sobre a formação, pois “na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996).

Ainda no âmbito da questão do planejamento das formação continuada nas escolas pesquisadas, constata-se que nas escolas Salamina (Sara) e Jerusalém (Marta) existem tentativas de conciliar as necessidades de professores e alunos com aquilo que é solicitado pela SEMED como se pode notar pelas transcrições abaixo:

Geralmente na jornada pedagógica que acontece no começo do ano a gente senta com as professoras aí se tira um momento pra definir a nossa pauta, a gente cumpre o que vem lá da SEMED em determinados pontos, em determinado aspectos. A gente vai vendo, por exemplo, projeto político pedagógico, não vamos trabalhar, o que mais ele [SEMED] tá pedindo que eu trabalhe, ah! Isso. “Professoras o que vocês acham que estamos precisando?” É isso? Tá, de acordo com a nossa realidade? (SARA).

[...] dentro da jornada pedagógica a gente elenca todas as temáticas que os professores desejam que sejam trabalhadas, certo? Não deixando de lado as informações que a SEMED passa na formação de coordenadores. Então, a gente trabalha tanto as temáticas que os professores gostariam, como as temáticas que a própria SEMED orienta. Nós trabalhamos tantas formações quanto for preciso em um assunto, até a gente ter um entendimento, porque isso, vai afetar no processo ensino-aprendizado. Nós temos autonomia (MARTA).

As gestoras pedagógicas Sara e Marta buscam alternativas para promoverem um planejamento um pouco mais autônomo em suas escolas, na medida em que dão ouvido aos professores sobre as reais demandas da escola, mas em alguns momentos “passam” para os professores o que aprenderam na formação geral da rede. Nota-se, contudo, que já existem experiências de planejamento de formação continuada nas escolas pesquisadas nas quais existe uma maior atenção para não reproduzir o que é gestado distante do “chão” da escola, como argumentam Mical e Noemir, discursando sobre planejamento e principais temáticas, apontando para uma resistência à ofuscação das necessidades da própria escola.

De acordo com a necessidade... a necessidade a ser trabalhada pelos professores, porque a gente não precisa trazer uma temática própria [só do coordenador ou diretor], mas a gente parte da necessidade... porque nós não vamos trazer um processo prontinho e adaptar aos professores. Mas, a gente procura trabalhar a necessidade... muitas das vezes a gente ia pra uma formação e, o cara trazia uma questão lá de Minas Gerais que não tinha nada a ver conosco. Nós temos que botar os pés no chão (MICAL).

A Secretaria, ela manda os temas, mas a gente vê se é a realidade da escola. Porque a gente também tem que ter autonomia, e a gente fala tanto em democracia, então porquê tudo a gente tem que aceitar, aceitar, né? Eu sempre debati isso aqui. Por isso, que eu sempre falei que tem que ter a opinião do público-alvo [da formação de coordenadores] sobre as principais necessidades (NOEMIR).

Mical destaca que os gestores pedagógicos não trazem temáticas prontas a fim de se impor aos professores, numa perspectiva de adaptação docente aos conteúdos sugeridos/exigidos pela SEMED. Nesse sentido, ela destaca o cuidado em não executar algo, simplesmente porque o formador vinha de outra região do país. Por sua vez, Noemir é ainda mais contundente em afirmar que ela, como profissional da educação, precisa ter autonomia, problematizando sobre a real existência da democracia num contexto de restrição de opiniões sobre questões da própria formação do indivíduo. Resistir, então, a um modelo que se impõe sutilmente constitui-se tarefa histórica bastante complexa, visto exigir do indivíduo um crescente nível de compreensão da realidade, desvelando-a a partir da correlação de forças postas na sociedade e de forma mais específica nos interesses particulares inseridos nas políticas públicas. Assim, quem luta pela emancipação encontra resistências enormes, como explicitado por Adorno (2010, 185) ao afirmar que:

[...] não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação — evito de propósito a palavra "educar" — é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico.

Esses embates em direção a maior independência da escola poderá encontrar fôlego (ou não) no momento de execução da formação continuada. No caso específico aqui investigado, observou-se que diante das problemáticas no âmbito da seleção de conteúdos, algumas escolas gestaram uma metodologia favorável a uma maior participação docente, e favorecendo assim uma educação para diversidade, já outras escolas mantiveram uma postura metodológica para homogeneização dos indivíduos. Para evidenciar esta segunda realidade apresentam-se abaixo algumas falas dos sujeitos:

Roda de leitura pra socializar o que tá lendo, depois a palestra, pausa, depois planejamento (TIAGO, Felipos).

Primeiro a gente dá uma leitura, sempre a gente começa por uma leitura, ai tem o registro de como foi o encontro anterior, depois eles tiram dúvidas (REBECA, Beréia).

Nós seguimos os moldes das formações da SEMED. Temos uma pauta, leituras, dinâmicas (ESTER, Macedônia).

Eu faço a pauta igualzinho a da formação de coordenadores. (LÍDIA, Listra).

Este tipo de prática de reprodução nega o indivíduo a si mesmo, visto que lhe destitui da autorreflexão intelectual da sua própria realidade. Tal ofuscamento e crença cega na “ciência” é histórica tanto na formação de professores, como na educação das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em ambos os casos, os indivíduos (professores e alunos PAEE) eram/são vistos como incapazes de produzir um saber próprio que nasça na prática social concreta dos homens, de se revestir teoricamente e retornar como prática teorizada. Assim, professores e alunos, nessa visão heterônoma, encontram-se em minoridade e por isso dependem de tutores devidamente “preparados” para lhes ensinar o “como” sobre o cotidiano sem exigência de fundamentação ou reflexão sobre o porquê ou para quê (VÁZQUEZ, 1977; ADORNO, 2010; GRAMSCI, 1995; COSTA, V., 2009; JANNUZZI, 2006).

Dentre os relatos que indicam a possibilidade de enfrentamento das forças heterônomas instaladas desde o planejamento na formação contínua das escolas pesquisadas, apontam-se experiências relatadas nas escolas Antioquia e Malta nas quais se constatam que a metodologia compreendia momentos como apresentações, palestras, documentários e principalmente mantinha-se uma “postura de discussão”, em que os educadores podiam se posicionar sobre temas, textos e experiências vividas na própria realidade local, onde os alunos e condições históricas e sociais estão materializadas como se pode observar pelos relatos apresentados abaixo:

Usa apresentação de slides. Grupos produtivos, a gente sempre reuni elas em grupos por etapa. E a gente sempre tem uma postura de discussão de problemas, aonde elas mesmas colocam as necessidades, aonde a gente avalia a necessidade dos temas a serem trabalhados. (ANA, Antioquia).

Palestras, documentários, discussão em cima dos textos, é um encontro bem informal, porque eles tem bastante oportunidades para concordar, discordar. Já aconteceu que os trocavam experiências, sobre como fizeram em suas salas de aula. (RAQUEL, Malta).

Vázquez (1977, p. 216) discorreu que “o progresso do conhecimento teórico [...] aparece vinculado com as necessidades práticas dos homens”, por isso, que a teoria que se contrapõe a uma ciência cega, como analisada anteriormente, encontrará sua fundamentação constante na experiência concreta dos homens. Nesse contexto, as práticas sociais de formação docente vividas e refletidas nas escolas contribuem para desbarbarizá-las, possibilitando antecipação ideal de uma nova Educação, uma Educação Inclusiva, por meio de uma nova teoria, já elaborada em sua íntima vinculação com os processos históricos e culturais. Criam-se assim mecanismos de resistência ao “empobrecimento da formação profissional da Educação, o qual se vê limitado a cursos práticos de curta duração para sua preparação ou a uma imersão acrítica na realidade da escola” (FREITAS, 2011, p. 104).

Quando se solicitou aos sujeitos para comentarem se percebiam a existência (e como seria) de relações entre a formação continuada nas escolas com a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, novamente salientaram-se as contradições da formação profissional e humana dos gestores pedagógicos, pois assim como se enxergava essas relações por uma perspectiva de reflexão acrítica da realidade escolar, também se fez notórios pontos de vistas que apreenderam as relações numa vertente mais emancipada. Em relação àquela primeira forma de olhar, optou-se em transcrever a fala da Ester conforme abaixo:

Ainda é mais forte [as relações] quando vamos tratar de questões sobre inclusão, e, é quando vêm mais professores, porque é um desafio, **eles vêm nem que seja pra criticar**, pra dizer que não concordam. São temáticas que **mexem com a gente**, porque é **um mundo que não é o nosso**, é um mundo que não é muito comum, né? E eles [professores] se veem meio que **obrigados a ter um aluno especial** em sala [...](ESTER, grifo nosso).

A gestora julga que os professores vêm em maior número para os momentos formativos da escola quando a temática a ser abordada diz respeito à Inclusão Escolar, cujo interesse residiria provavelmente para manifestarem sua discordância com a obrigatoriedade de “ter um aluno especial”. Esta postura de negação da diversidade humana parece encontrar respaldo de igual modo na fala que concebe a inclusão como algo que “mexe com a gente”

porque os alunos PAEE estão em um “mundo que não é o nosso”. Em contrapartida, a visão de Raquel sobre as interrogações feitas pelos professores perpassa por um viés cuja experiência é além de vida, pensada pelos profissionais da escola como se pode extrair do depoimento transcrito em seguida:

Nos momentos das formações **os professores colocam situações** sobre alunos com deficiência, **em cada temática nós pensamos nesses alunos**. A gente até brinca porque a gente coloca sem querer nome de alunos, são poucos casos que a gente não consegue associar na formação. **Surgem muitas interrogativas** dos professores, mas, eu acredito que tudo **é uma questão de experiência**, de lidar com a situação pra mais na frente saber resolver, então acalma, é realmente é a **experiência que irá nos levar ao aprendizado** (RAQUEL, grifo nosso).

Segundo o depoimento acima, em sua escola os alunos PAEE eram considerados em todas as temáticas e, não apenas quando havia alguma formação específica realizada pela escola ou pela Secretaria de Educação, pois as interrogações dos professores pareciam ser vistas como inevitáveis e necessárias. Compreende-se também no entendimento crítico, no que tange a esta questão, que a gestora concebia a possibilidade de enfrentamento das problemáticas locais por meio da vivência de experiências que gerava aprendizado. Esses tipos de conhecimentos fundamentados teórica e metodologicamente dos professores não são suficientes, mas indispensáveis na superação do modelo de ensino e aprendizagem que exclui todos os indivíduos de um saber mais condizente com a diversidade humana, contribuindo assim na geração de mais violência contra vítimas e algozes na medida em que os desumaniza. Essa compreensão da realidade como uma construção teórico-prática, evidencia o caráter político da teoria em relação à prática, pela possibilidade de descortinar as condições que produzem este processo de desumanização (desigualdades, injustiças, segregação, exclusão, barbárie), mas este “conhecimento precisa ser crítico, implicando uma autorreflexão sobre si próprio, seus compromissos e seus limites” (LIBÂNEO, 2010, p. 57).

É a partir da necessidade de autorreflexão sobre si, incluindo seus compromissos e limites que se elegeu como último tema exposto no roteiro de entrevista deste trabalho a provocação junto aos sujeitos para falarem como eles avaliavam o trabalho da gestão pedagógica da própria escola em relação à formação continuada e inclusão escolar, ou seja, necessariamente também deveriam promover uma autoanálise, pois logo no início da conversa foi esclarecido que nesta pesquisa se delimitava como “gestores” os coordenadores pedagógicos e diretores. A princípio destaca-se que apenas a gestora pedagógica Débora autoavaliou o trabalho da gestão pedagógica como insatisfatório em decorrência da falta de preparação no trabalho com alunos PAEE e desânimo, com o enfraquecimento da Política de Formação da SEMED. Assim, contatou-se que 36% dos sujeitos não se conceberam na

condição de gestor ou preferiram delegar a responsabilidade pela Formação Continuada e a Inclusão Escolar para a diretora de sua escola, como se pode perceber nas falas de Silas e Isabel:

Quanto a isso a direção praticamente ela é aberta, é, porque a gente segue determinadas regras determinadas pela SEMED, você não pode de maneira nenhuma ir contra determinada [...] (SILAS).

Avalio de forma satisfatória, a gestora procura participar em todos os eventos escolares, tais como: seminários, formações, ações sociais. Em relação a inclusão escolar esta (diretora) procura de todas as maneiras dar condições para que de fato e de direito a inclusão escolar aconteça (ISABEL).

Silas além de não realizar uma autorreflexão, atribui a abertura da direção para as questões de formação continuada e Inclusão Escolar a impossibilidade de se “ir contra” as regras determinadas pela SEMED. Por semelhante modo Isabel avalia como satisfatório o trabalho da gestão pedagógica, apenas pela atuação da diretora da escola, inclusive delegando a esta o poder de procurar “todas as maneiras de dar condições” para a materialização da inclusão. Entendimentos como estes estão cunhados pela histórica falta de participação nas escolas brasileiras, nas quais os diretores são compreendidos como os “donos” da escola, sendo escolhidos por critérios questionáveis, com frágeis sistemas de avaliação de seus trabalhos e restritas possibilidades de participação efetiva e consciente da comunidade escolar na elaboração, execução e avaliação das questões de ordem políticas e pedagógicas. Não é possível negar também evidências da fuga de responsabilidades dos gestores pedagógicos sobre temáticas inerentes a suas funções, além de se considerar suas titulações acadêmicas e tempo de exercício no âmbito da educação formal.

Outro grupo de sujeitos (23%) centrou sua avaliação em seu papel dentro da dinâmica escolar, inclinando-se para uma concepção individualista do trabalho coletivo da escola. Dentre estes se encontra o gestor pedagógico Barnabé que afirmou tentar “fazer um trabalho mais efetivo quanto à temática”. A gestora Maria que reconheceu que o trabalho em sala de aula diz respeito ao professor, assim como Barnabé, concentrou a ideia de gestão pedagógica unicamente em si, expressando o que: “eu sou uma gestora que eu enfrento qualquer desafio, e de receber, eu recebo qualquer aluno com necessidade especial”. Nesse sentido, os sujeitos estão realizando uma reflexão instrumental, pois mesmo reconhecendo o conhecimento destes profissionais admite-se que eles sozinhos não desfrutam de todas as condições para realizar o trabalho escolar, demonstrando desta forma sua falta de autonomia (SERRÃO, 2010, ADORNO, 1996).

Por fim, encontra-se o grupo (41%) que, neste tema final da pesquisa (avaliação do trabalho da gestão pedagógica), suas falas são mais convergentes com uma autorreflexão crítica sobre si, sobre seus compromissos e sobre seus limites (LIBÂNEO, 2010). Seleccionam-se para exemplificar esta parcela de gestores pedagógicos as declarações de Ester e Raabe que afirmaram o que se segue:

Há uma preocupação em nossa escola em **trabalhar o coletivo**, é uma das características que têm garantido que a nossa escola tenha um trabalho bom. Essa relação começa bem aí, a gestão e a coordenação pedagógica tem um **coletivo forte**, se não tiver esse coletivo não tem como a gente conseguir. **Há falhas? Muitas.** Discordância de ideia, mas, há muita boa vontade para acertar. **Nós sempre buscamos, avaliamos, reavaliar, auto-avaliamos** (ESTER, grifo nosso).

[...] mas assim a coordenação e a direção estão sempre juntas, graças à Deus a gente tem um **diálogo muito bom**, e a gente busca assim essa **parceria** com as professoras e tenta responder com elas essas questões, e **resolver as problemáticas que não são poucas**.[...] E aí a gente busca fazer um trabalho sempre de parceria, coordenação, gestão e equipe de professoras, ou seja, é positiva (RAABE).

Observa-se que as gestoras pedagógicas possuem uma preocupação em desenvolver um “coletivo forte”, que contribui para um bom trabalho da escola. Para tanto, enfatizaram a conquista de um “diálogo muito bom” por meio do estabelecimento de parcerias entre os próprios profissionais da escola. Estes gestores não negaram as limitações encontradas nas escolas e em si mesmas, reconhecendo que as “problemáticas não são poucas”, além de expor que possuem “falhas” e “discordância de ideias” dentro do ambiente educativo. Estes fatores promovem uma tessitura de uma autorreflexão crítica, inclusive por que se nota que há consciência e compromisso que se revela político com um processo constante de (auto)avaliação e reavaliação. Nesta perspectiva, cabe destacar que Libâneo afirma que uma visão crítica da realidade significa:

[...] considerar os determinantes políticos e sócio-culturais, não apenas no sentido *externo* de que as decisões tomadas na escola, nas salas de aula são decisões “políticas”, mas também no sentido *interno* de que as próprias práticas de ensino, de gestão, de convivência, são políticas (LIBÂNEO, 2010, p. 77).

Estas práticas de gestão, teoricamente fundamentada a partir das práticas sociais, contribuem na direção de rompimento com modelos de formação dos profissionais da educação centrados em uma racionalidade instrumental, elemento relevante para se contraporem às políticas educacionais e escolas marcadas pela tradicional divisão excludente do trabalho, ou seja, é desmorar mitos e construir o saber docente sobre novos alicerces como expõe Ghedin (2010, p. 135) que:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com um modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o

educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (GHEDIN, 2010, p.135).

Esta possibilidade de emancipação pode ser um combustível de esperança para todos aqueles que, conhecendo de perto e por dentro as possibilidades e limitações das escolas, bem como de seus profissionais, ainda tem a ousadia de fazer a crítica sobre sua própria realidade na perspectiva de libertar, ainda que pouco, sua capacidade de pensar, ou seja, de viver experiências práticas e, sobretudo intelectuais, na convivência digna com a diversidade humana, seja por questões de deficiência, altas habilidades, transtornos, credos, gêneros, étnicos, regionais, entre outras. Desfrutem assim, de toda beleza e complexidade do conhecimento que podem alcançar por meio da luta política e teórica prática, reconhecendo na conquista deste conhecimento um fim em si mesmo e não um mero instrumento de transformação das condições objetivas. Diante desta conquista, os indivíduos poderão criar condições históricas e revolucionárias de mudar primeiramente sua própria concepção de mundo que certamente está impregnada de preconceito, além de acionar uma nova forma de agir e existir sócio-histórico e culturalmente no mundo.

Assim, a análise das perspectivas dos gestores pedagógicos sobre a Política de Formação Continuada e Inclusão Escolar na Rede Pública Municipal de São Luís, revelou de forma impactante as contradições da própria formação do educador, situando-se em cenário de luta contra a desumanidade na escola e em si mesmo, ao passo em que estes gestores tentam elaborar e exercer uma (auto)reflexão que não se esgote na técnica, mas vá além do aparente e do ordenado. Nesse percurso, muitos esbarram nas fragilidades de uma sociedade heterônoma e numa democracia frágil, demonstrando conceitos e práticas que contribuem para maiores limitações na formação docente e na Inclusão Escolar dos alunos PAEE.

Encontram-se indícios de emancipação no âmbito das escolas pesquisadas em resistir à massificação, a mera execução de ordens e pela promoção de espaço de diálogo e parcerias que iniciam entre os sujeitos das escolas. Constatou-se ainda que as matrículas dos alunos PAEE nas classes comuns já é uma realidade e que a Inclusão Escolar marca presença nas pautas de formação das escolas da rede pesquisada. Tais experiências, mesmo que fragmentadas, podem contribuir para a superação de barreiras que existiam anteriormente, mas que estão sendo desveladas agora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação escolar é uma das práticas sociais para as quais os discursos e debates sociais e políticos mais se direcionam, por isso ela é apresentada tipicamente como o caminho para ascensão social e sucesso profissional. Também existem os que advogam ser esta a maior responsável pelo processo de manutenção da paz, da redução dos índices de doenças entre outras anunciadas valorizações. Sem negar os potenciais da Educação, mas sem concebê-la por um prisma tão ingênuo, compreende-se que no plano sócio-histórico, econômico e cultural observa-se que ela se encontra sitiada por diversas disputas que representam interesses postos em projetos políticos-pedagógicos contraditórios.

Dentre estes se pode destacar que a Educação poderá estar convergente com ditames gestados para manutenção do “status quo”, conformando-se aos pressupostos do modo de produção capitalista, que se fundamenta em uma racionalidade instrumental. Direção esta que aponta para a construção de um falso indivíduo autônomo, visto que suas reflexões sobre a realidade limita-se ao contexto imediato, estão restrito a dimensão do saber fazer amparado em uma perspectiva pragmática divorciando teoria da prática. Evidencia-se uma reflexividade utilitarista, o que repercute no aprofundamento dos mecanismos de exclusão e marginalização historicamente cristalizados nas escolas.

Neste campo de confronto, também foi possível inferir que outro projeto educacional emerge-se a partir de formas de resistência, de luta histórica pelo desmoronamento dos postulados ideológicos hora impostos. No bojo deste, a Educação fundamenta-se na unidade indissolúvel entre teoria e prática ao conceber e despontar um indivíduo com a possibilidade revolucionária de ser capaz alcançar a liberdade de seu próprio pensar, desfrutando de premissa de ver para além dos disfarces constituídos sobre a realidade. Neste contexto, a Educação não é anunciada como salvadora das mazelas criadas pelo próprio modelo produtivo frio e perverso, mas é encarada como elemento indispensável para humanização. Neste caso, a luta que hora conclama-se também neste trabalho reside no enfrentamento das barreiras que impedem cada indivíduo de pensar criticamente.

Tal conquista não prescinde a urgência de vivenciar experiências que elavem o nível de conscientização de cada educador, pressupondo o desvelamento das contradições implícitas nas condições materiais desiguais. É em um conhecimento radical como este que se encontra o germe de superação da barbárie, da exclusão, da desumanização. Considerando estas contradições e tensões, cabe aos que estão tornando-se gradualmente mais conscientes

da função social da escola posicionar-se diante do desafio histórico de construção de uma educação para emancipação.

No bojo deste cenário encontra-se a Educação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que entre os achados desta pesquisa constatou-se que a partir da década de 90 diversos fatores de natureza política, econômica e social cooperam para se postular internacionalmente, inclusive no Brasil, sobre a garantia legal da Inclusão Escolar destes alunos nas classes comuns do ensino regular, o que vem acontecendo recentemente, mas com velhos embates e tensões, uma vez que sua materialização representa uma contribuição relevante na constituição de indivíduos e uma sociedade mais digna, na qual a diversidade é concebida como inerente, indispensável e desejável para inauguração da humanidade.

Considerando que a Inclusão Escolar dos alunos PAEE começa a se materializar na matrícula destes alunos nas classes comuns, constatou-se nas análises realizadas que sua maior frequência, no Brasil, acontece nas redes públicas municipais. Dentre estas, a rede municipal da capital do estado do Maranhão apresenta um número crescente de alunos que já despertou o interesse de algumas pesquisas como anteriormente exposto. Foi a partir destas e outras reflexões que o problema desta pesquisa se gestou qual seja: quais as relações entre a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns com a política de formação continuada da rede municipal de São Luís? Esta e outras questões norteadoras desafiaram o pesquisador a buscar indício que contribuíssem para encontrar respostas. Entendeu-se, então, que o objetivo geral da pesquisa seria analisar relações entre a Inclusão Escolar dos alunos PAEE nas classes comuns e a política materializada de Formação Continuada da rede municipal de São Luís.

Em um primeiro momento ousa-se refletir criticamente sobre a Inclusão Escolar de alunos público-alvo da Educação Especial e suas relações com a formação docente em uma arena mais teórica, com aporte na literatura científica produzida e consciente da leitura possibilitada pela opção teórica metodológica adotada. Nesta pretensão, caminha-se por entre tramas da constituição histórica da Educação Especial, debruçando-se brevemente sobre concepções e mitos forjados historicamente a respeito dos alunos PAEE. Deparou-se que as formas de exclusão e segregação desta população, em muitos períodos, foram legitimadas a partir dos perversos interesses do modos de produções então vigentes, repercutindo diretamente na precarização das escolas brasileiras, em especial, aos alunos “diferentes”.

Quando a Inclusão Escolar tornar-se pauta central de importantes eventos internacionais gestados pelas agências da ONU a questão se evidenciou ainda mais no Brasil, por isso ao se debruçar sobre as Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) constatou-se que a discussão sobre inclusão é tão complexa como contraditória, inclusive no que diz respeito às questões pedagógicas, econômicas, ideológicas. Observaram-se também importantes tensões e desafios emanados pela implantação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Tais documentos contribuíram para a mobilização de ações em diversas direções no Brasil, e mais recentemente tem ocorrido o aumento de matrículas dos alunos PAEE nas classes comuns das escolas públicas e mesmo ainda não condizendo com a possível demanda deste alunado, já representa um fator importante na democratização da escola brasileira. Há de se reconhecer que nas contradições deste processo de inclusão, abrem-se brechas para revelar a desqualificação da escola para atender a qualquer aluno, podendo assim engajar-se para sua transformação.

No desafio histórico de transformar a Educação brasileira a questão da formação dos educadores de longe não determina seu sucesso, mas certamente ocupa posição estratégica neste processo. Com esta consciência, com o compromisso político e esforço intelectual o autor optou discutir sobre algumas concepções e práticas de formação continuada. Com a gradual revelação no decorrer da pesquisa da envergadura da temática e as intenções propostas compreendeu-se coerente demarcar a discussão a partir do debate a respeito do professor na condição de um profissional reflexivo, para então, expor argumentos que explicitam as relações entre esta Formação, como a Inclusão Escolar. Explicita-se que a tendência de reflexão neoliberal coaduna-se com uma visão reducionista sobre a Inclusão Escolar, ao passo que a partir de uma reflexividade crítica encontram-se elementos para conquistas intelectuais, éticas e profissionais dos educadores, convergindo com os postulados de uma escola que esteja aberta à diversidade, não apenas no plano instrumental, mas a partir da reflexão sobre “porquê” e “para quê” pensa e experiencia.

Depois que se realizam estas reflexões iniciais direciona-se para outro objetivo específico da pesquisa que consiste em investigar a Política Materializada de Formação Continuada da SEMED a partir das necessidades de Inclusão Escolar dos alunos PAEE em suas classes comuns, na perspectiva de promover uma caracterização do campo empírico da pesquisa.

Constatou-se que o maior acesso de alunos PAEE, ainda acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental evidenciando a presente violência contra estas pessoas,

indigna-se com a constante rigidez dos sistemas de ensino, desde suas metodologias autoritárias e homogêneas, até avaliações que são concebidas para punir todos os que destoam da “normalidade” ou do perfil de aluno que “não dá trabalho”. Contraditoriamente se revela um crescente ingresso dos alunos PAEE às escolas públicas possibilitando, desvelar suas fragilidades e lutar em prol de seu potencial de superação da barbárie. O momento então é revolucionário, pois mesmo reconhecendo as dificuldades do sistema educacional não se poderá mais adiar a entrada de todo e qualquer estante às escolas, acredita-se que somente com os conflitos e tensões geradas com o ingresso dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns das escolas regulares que o Poder Público e a sociedade decisivamente se envolverão com a escola, agindo com mais determinação, rompendo com o ciclo de invisibilidade imposto a esta parcela estudantil.

Evidenciou-se então que esta e futuras investigações na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís continuarão proeminentes visto que a referida rede encontra em um cenário de contradições. Com este entendimento, observou-se que a Rede de São Luís está significativamente afetada pelo processo de descentralização do Ensino Fundamental, com crescente número de matrículas, inclusive dos alunos PAEE. Tal constatação foi possível também pela análise de documentos oficiais, dados estatísticos e pesquisas abordando a dinâmica de constituição da Política de Formação da SEMED e da estrutura de Educação oferecida aos alunos PAEE.

Ressalta-se que a constituição de uma Política de Educação que atendesse às necessidades comuns e específicas daqueles alunos dá-se por embates internos que buscam superar marcas de exclusão que se iniciam dentro da própria Secretaria, e se estendem para dinâmica das escolas. No que diz respeito à Política da SEMED para Formação Continuada direcionada as questões de Inclusão Escolar, notou-se que o setor de Educação Especial foi responsável pelo maior contingente de profissionais que participaram de algum momento formativo. As ações pretendiam qualificar os profissionais dos atendimentos educacionais especializados; profissionais das escolas; e promover a sensibilização da comunidade em geral. Cabe destacar que somente a oferta de cursos e palestras não poderá ser concebida como suficiente para romper com as políticas e práticas que historicamente vem excluindo o alunado PAEE, mesmo com estas restrições, é indispensável que a formação constitua-se em espaços/tempo de interação entre os profissionais da Educação, nos quais poderão servir para promoção de escuta mútua e autorreflexão sobre si, reavendo seus compromissos e suas

limitações, a partir daí politizar a formação como uma das estratégias de enfrentamento das condições objetivas que são adversas.

A análise crítica a partir das perspectivas dos gestores pedagógicos sobre a Inclusão Escolar e a Política materializada de Formação na SEMED de São Luís revelou importantes questões. Em relação ao conceito de Educação Especial, um grupo de sujeitos via esta modalidade de ensino como um olhar sobre os alunos diferente/PAEE, já o segundo conceitua a Educação Especial nos moldes das legislações vigentes, e o último não distingue esta do conceito de Inclusão Escolar. No que diz respeito à conceituação da população alvo, localiza-se o entendimento dos entrevistados em dois grupos: um deles reduz esta população aos alunos com deficiência e o outro classifica equivocadamente outras condições encontradas nas escolas como demanda para a política de educação Especial.

Os dados sobre as concepções de Inclusão Escolar revelaram a existência contraditória de uma concepção abrangente e outra reducionista. Há relevantes indícios de que a primeira concepção vincule-se às oportunidades que alguns gestores deram a si próprios de vivenciarem experiências de democracia e inclusão no bojo das escolas. A visão reducionista ainda se ampara num distanciamento do outro considerado diferente, de mundo diferente, sendo assim, fator favorável à competitividade, aversão, agressividade, e manifestação do ódio. Esta postura poderá ser enfrentada por uma postura de resistência e engajamento. Nesta direção, mesmo reconhecendo as limitações humanas dos educadores, bem como as barreiras objetivas que lhes são impostas, ainda é possível, ou mesmo inadiável lutar por uma educação (mais) inclusiva.

No que diz respeito à opinião dos gestores pedagógicos sobre a Política de Formação Continuada desenvolvida pela SEMED, uns manifestaram satisfação e outros não. As insatisfações respaldaram-se especialmente no notório enfraquecimento da política de formação de coordenadores e diretores das escolas, situação intimamente ligada aos indícios de fragmentação da atual macropolítica da SEMED, que entre outras questões vivencia constantes mudanças de Secretários de Educação, diversas denúncias de precarização das condições infraestruturais das escolas e dos espaços de formação continuada. Sobre esta última os dados revelam inclusive falas de gestores pedagógicos saudosos do modelo adotado entre 2002 a 2008.

Os fatores de aprovação da política de formação continuada da SEMED centraram-se mais numa dependência das escolas em relação às orientações postas na formação geral direcionada aos coordenadores escolares, o que acentua as dificuldades de

caminhada para transformação da Educação escolar. Notou-se também um elevado índice de contentamento com a formação específica promovida pela equipe de Educação Especial nas escolas pela promoção de experiências e crescimento; apoio de profissionais especializados sob o argumento de não se sentir preparado ou saber como trabalhar com alunos PAEE. Realçando as contradições desta formação, pois se para alguns os momentos contribuem para que os profissionais vivenciem experiências rompendo com estereótipos e mitos sobre os alunos PAEE, também ainda é trivial a rejeição destes alunos sobre a frágil alegação de despreparo.

Estas contradições também se expressaram na análise dos elementos constitutivos da formação continuada das escolas pesquisadas, cujas concepções e práticas materializadas apontam indícios tanto de empoderamento como de dependência extrema de fatores externos. Assim, urge a necessidade de elevação do nível de consciência sobre tal realidade, para poder desvelá-la a tal ponto que permita aos sujeitos melhor autorreflexão e engajamento contra as diversas formas de violação da humanidade de cada pessoa.

Destarte, quando se propôs a possibilidade de os sujeitos expressarem a avaliação do trabalho da gestão pedagógica, ou seja, também de sua própria atuação na escola, notaram-se posicionamentos divergentes, pois alguns só consideravam os diretores como gestores, outros demonstraram uma centralidade em si mesmos, mas alguns já tratam da gestão a partir de uma ótica coletiva, num direcionamento à democratização da escola que se constitui um dos fatores determinantes a modificação da Educação para todos os alunos, inclusive os com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Concluindo, a luta pela democratização escolar, ainda frágil no país, poderá estar sendo usurpada em muitos espaços pelos discursos reducionistas de reformas educacionais focadas em ações paliativas e não sistêmicas. Porém, a análise realizada sinaliza que vive-se um momento revolucionário, pois com as antigas discussões e incipientes experiências de Inclusão Escolar reavivam as tensões e desafios postos sobre as políticas públicas, em especial de Educação para combater as raízes históricas que negam à humanidade o seu desabrochamento em cada indivíduo, pessoa, professor, aluno.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 5.reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Revista Educação e Sociedade**. n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.

ALCÂNTARA, Ramon L. S. **A ordem do discurso na Educação Especial**. 2011. 214 F. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ALMEIDA, Maria A. (Org.): **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

ALMEIDA, Maria A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, 2004. n°24. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/r2.htm>

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC, n° 77, p. 53-61, maio, 1991.24.

ALVES, Soraia. Educação Para Todos: um discurso predominante na década de 90. **Revista Educação e Emancipação**. UFMA, São Luís, v. 3, n.º 1/216, jan./dez. /2004.

ARELARO, Lisete Regina G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar no Século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BAPTISTA, Claudio R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva In: MARTINS, Lúcia A. R. et al (Org.): **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. EDUFRN; Natal, RN, 2009.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I.M. **Um olhar sobre a diferença** – Integração, trabalho, cidadania. Campinas: Papius, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pela Emendas Constitucionais n° 1/92 a 55;2007 e pela Emendas Constitucionais de Revisão n° 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições técnicas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educar na diversidade**: material de formação docente/org. Cynthia Duk. – Brasília: MEC, 2005.

_____.**Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____.**Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares.Brásília, 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 15 de maio de 2006.** Brasília: MEC, 2006.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4 de outubro de 2009.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2 de 11 de setembro de 2001.** Brasília: MEC, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2 de 27 de agosto de 2004.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Saberes e práticas da inclusão.** Educação Infantil. Dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, 2004a.

BRITO, Nazineide. Formação docente para uma educação inclusiva no ensino superior: análise de uma realidade. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

BRUNO, Marilda M. G. **A política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf>> Acesso em 13 fev. 2011

BUENO, J.G.S. Políticas de educação inclusiva: prerrogativas da educação especial? In: BUENO, J.G.S; MENDES, G. M. L e SANTOS R. A. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Brasília: CAPES –2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? In: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Piracicaba: UNIMEP, 1999. v.3, nº5.

CALAZANS, Maria J. C.. Planejamento da educação no Brasil – novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia, et al. **Planejamento e educação no Brasil.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Mariza B. W. B. Educação inclusiva: uma análise da política de educação especial maranhense. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, São Carlos, 2008. **Anais...** São Carlos, 2008a.

CARVALHO, Mariza B. W. B. As peculiaridades da educação especial na política educacional do Maranhão (1997-2002). In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008b.

CARVALHO, Mariza B. W. B. Políticas Públicas de Educação Especial, formação de professores e inclusão: a experiência da UFMA nos projetos CAPES-PROESP/PROCAD-NF. In: COSTA, Valdelúcia Alves et al (org.). **Políticas Públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva;** Niterói: Intertexto, 2011.

CARVALHO, Mariza B. W. B. Professores de Educação Especial: aspectos da política educacional maranhense. In: SILVA, Marilete G; CARVALHO, Mariza B. W. B.(org.). **Faces da Inclusão**: EdUFMA; São Luís, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Removendo barreiras para aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

COELHO, Washington L. **Política maranhense de inclusão escolar**: com a palavra, as professoras. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

COSTA, Ademarcia L. O. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul - Acre**. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009a.

COSTA, Valdelúcia A. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia A. (org.). **Políticas públicas de educação**: pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009b.

COSTA, Valdelúcia A. C. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, Marilete G; CARVALHO, Mariza B. W. B.(org.). **Faces da Inclusão**: EdUFMA; São Luís, 2010.

CROCHÍK, José de Leon. Preconceito e cultura. In: AMARILIAN, Maria L. T. M (org.). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor – 2009.

DALL'ACQUA. O papel da educação especial em tempos de inclusão. In: AMARILIAN, Maria L. T. M (org.). **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor – 2009.

DUEK, Viviane P; NAUJORKS, Maria I. Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (org.). **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008.

FERREIRA, J. R. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te15.PDF>> Acesso em 13 jan. 2011

FERREIRA, Júlio R; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB 9.394/96: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donald B; FARIA, Lia C. M (org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 41ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). 11. Ed.F: **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época).

FREITAS, Maria G. F. Passos de tartaruga rumo à inclusão nas escolas: será descendemos de Jean Itard mais do que desejamos ou almejamos conviver menos com as diferenças educativas infantis em salas de aulas comuns? In: SILVA, Marilete G; CARVALHO, Mariza B. W. B.(org.). **Faces da Inclusão**: EdUFMA; São Luís, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas. **Revista Educação e Sociedade**, abril, 2003, vol. 24, n. 82, p. 93-130.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (org.). **Os professores e a invenção da escola**: Brasil e Espanha: Cortez, 2001.

FUME, Neiza L. F. A inclusão da pessoa com deficiência no Estado de Alagoas – um breve balanço. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Questões da Nossa Época, v. 24).

GARNICA, Antonio. V. M. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p.109-119, 1997.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (org.). 6. Ed. **Professor reflexivo no Brasil**: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila M. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, **Inclusão social de pessoas com deficiência**: medidas que fazem a diferença. Rio de Janeiro: IBDD, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores associados, 2006.

KASSAR, Mônica C. M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. Campinas. **Revista Educação PUC - Campinas**, n. 11. p. 24-24, novembro, 2001.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C.(Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LANCHILLOTTI, Samira S. P. **Deficiência e trabalho**. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. Autores Associados: Maringá, 2003.

LEITE, Zinole. **Inclusão Escolar de alunos com deficiência mental**: entre o possível e o desejável. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (org.). 6. Ed. **Professor reflexivo no Brasil**: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

LINHARES, Célia F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (org.). 11. Ed.F: **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época).

LOPES, Inês A. O. **A inclusão Escolar na esfera pública**: concepções e possibilidades de concretização. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Francisca B. **Educação inclusiva e formação de professores no município de Iranduba**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

MARINS, Simone C. F; MATSUKURA, Thelma S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, ABPEE, 2009.

MARINS, Simone C. F; MATSUKURA, Thelma S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, ABPEE, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora – MG: UFJP, 2001.

MAZZOTTA, José da S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria A. (org.). **das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva . Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MELO, Hilce. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino:** a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENDES, Enicéia G. Perspectiva para construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Maria S; MARTINS, Simone C. F. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MILETTI, Silvia M. F; BUENO, José G. **Escolarização de alunos com deficiência:** uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>> Acesso em 13 fev. 2011.

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

NAJJAR, Jorge; FERREIRA, Sueli C. Formação continuada, gestão escolar e construção da democracia no cotidiano da escola In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia A. (org.). **Políticas públicas de educação:** pesquisas em confluência. Niterói: Intertexto, 2009.

OLIVEIRA, Rita. **Inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais:** limites e possibilidades no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Imperatriz. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** UNESCO, 1994. Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2010.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA **Declaração de Jomtien.** Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia. 05 mar. 1990, Disponível em www.dominiopublico.gov.br. Acessado em 12 de novembro de 2010.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** ONU. 2006. Disponível em portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acessado em 05 de dezembro de 2010.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.** 09 dez. 1975, Disponível em <http://www.cedipod.org.br/W6ddpd.htm>. Acessado em 12 de novembro de 2010

PADILHA, Adriana C. Rita. **Projeto político - pedagógico e educação especial:** ações, contradições e desafios à inclusão educacional na rede municipal de campinas/SP. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

PATTO, Maria H. Souza. Políticas atuais de incluso escolar: reflexões a partir de recorte conceitual In: BUENO, J.G.S; MENDES, G. M. L e SANT R. A. dos (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: CAPES –2008.

PRAZERES, Valdenice A. **Formação continuada de professores (as) no Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. 2007. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

PRIETO, Rosângela G. Política de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para Educação Especial. In: MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria A. (org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

PRIETO, Rosângela G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, Rosângela G. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação**, São Paulo, APEOESP, n.º 16, mar./2003.

RODRIGUES, David. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Revista Inclusão**, Brasília: v.4, n. 2, p. 7 – 16, jul./out. 2008.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília: v.4, n. 1, p. 33 – 40, jan./jun. 2008b.

RUMMEL, J. F. Técnicas de entrevista na coleta de dados. in. RUMMEL, J. F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1977.

SANTANA, Bruna B. S. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**: depoimento de professores. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

SANTOS, A. N. et al. Política de educação inclusiva na rede de ensino municipal de Belém do Pará. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos, 2010.

SANTOS, Daniela B; SILVA, Luciene M. Formação e ação política no movimento social das pessoas com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos, 2010.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal de Educação do Município de São Luís**. São Luis, 2004.

_____. **Projeto “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”**. São Luis, 2003.

_____. **Proposta Curricular** – marco conceitual. São Luis, 2007.

_____. **Relatório da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE/2002-2008.** São Luis, 2008.

_____. **1º Relatório quadrimestral DE 2010:** ações desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação - SEMED. São Luís, 2010a.

_____. **Relatório quadrimestral (01/01 a 30/04/2010) da Superintendência da Área de Educação Especial.** São Luís, 2010b

_____. **Relatório quadrimestral (01/05 a 30/08/2010) da Superintendência da Área de Educação Especial.** São Luís, 2010c.

_____. **Relatório quadrimestral (01/09 a 30/12/2010) da Superintendência da Área de Educação Especial.** São Luis, 2010d.

SÃO LUÍS. **Site da Secretaria Municipal de Educação.** Disponível em <http://www.saoluis.ma.gov.br>. Acessado em: 10 de jan. de 2011

SASSAKI, Romeu. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. WVA, 2004.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9..

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por outra política educacional. Campinas - SP: Autores Associados, 1998.

SCOTT JÚNIOR, Valmôr; MUNHOZ, Maria A. Inclusão pela educação: refletindo sobre políticas educacionais, cidadania e direito a educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos, 2010.

SERRÃO, Maria I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (org.). 6. Ed. **Professor reflexivo no Brasil:** gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. Educação e inclusão. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 227-235, maio-ago. 2008.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F; NEVES, Lúcia M. V.(Org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJVS, 2006.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria C. M; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Aline M; ESCOBAL, Giovana. Caminhos para implementar a inclusão em sala de aula. In: DENARI, Fátima E. (Org.). **Igualdade, diversidade e educação (mais) inclusiva.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V(org.) ; VIEGA-NETO, Alfredo; [et. Al]. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Donaldo B; FARIA, Lia C. M. O processo de construção da Educação Municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. In: SOUZA, Donaldo B; FARIA, Lia C. M (org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Sandra F. OLIVEIRA, Maria A. M. **Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes**, ANPED, 2009. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5187--Int.pdf>> Acesso em 10 Mar. 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIANNA, Carlos E. S. **Educação inclusiva na Constituição Federal de 1988: uma questão ética e jurídica**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.

ANEXOS

QUADRO 02 - Número de escolas da Rede Municipal de São Luís

2010	
Educação Infantil	78
Ensino Fundamental/EJA	92
Total	170

Fonte: Prefeitura Municipal de São Luís

QUADRO 03 – Número de escolas de Educação Infantil de acordo com adaptações arquitetônicas SEMED/São Luís

EDUCAÇÃO INFANTIL		
Situação das Escolas	Quant.	(%)
Escolas adaptadas*	42	54%
Escolas não adaptadas	36	46%

Fonte: Prefeitura Municipal de São Luís

Total de escolas da Educação Infantil: 78

*Adaptadas parcialmente

QUADRO 04 – Número de escolas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de acordo com adaptações arquitetônicas SEMED/São Luís

ENSINO FUNDAMENTAL		
Situação das Escolas	Quant.	(%)
Escolas adaptadas*	80	88%
Escolas não adaptadas	11	12%

Total de escolas da Ens. Fundamental: 91

*Adaptadas parcialmente

Fonte: Prefeitura Municipal de São Luís

QUADRO 05 - Formações desenvolvidas sob a orientação direta da Secretaria Adjunta de Ensino.

<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Escola que Protege; • Livro Vivo; • Núcleo de Educação e Cultura - NUC; • Núcleo de Educação Ambiental – NEA; • Política de Formação Continuada; • Programa de Formação do Professor Alfabetizador – PROFA; • Profuncionário; • GESTAR; • PROLETRAMENTO • As formações realizadas pelos Centros de Formação I e II [Pró-Letramento em Matemática; Pró-letramento em Alfabetização e Linguagem; Núcleo de Educação Ambiental; Programa de Formação do Professor Alfabetizador – PROFA; Formação de Coordenadores Pedagógicos e Profuncionário]
--

Fonte: Prefeitura Municipal de São Luís

QUADRO 06 - Projetos desenvolvidos por Superintendência da Área de Educação Especial – SEMED/São Luís

PROJETO/P ROGRAMA	OBJETIVO	PÚBLICO- ALVO	PARCERIAS
Projeto Falando com as Mãos	Promover as primeiras aproximações, contribuindo para melhoria da comunicação entre surdos e ouvintes, através da socialização da Língua Brasileira de Sinais.	Professores, Profissionais da escola e Pais de alunos com surdez	Escola e família
Projeto Vendo com as Mãos	Formar professores, demais profissionais da escola e comunidade escolar para o atendimento ao aluno com deficiência visual por meio do sistema braille.	Professores, Profissionais da escola e Pais de alunos com Deficiência Visual	Escola e família
Programa de Orientação e Acompanhamento Familiar – Caminhar Juntos	Potencializar as famílias para desenvolver o seu papel de forma mais eficaz no desenvolvimento global dos seus filhos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento, contribuindo ativamente no processo de sua inclusão familiar, social e escolar.	Famílias dos alunos com deficiência e transtorno global de desenvolvimento	Escola e família
Projeto Oportunizar	Qualificar jovens e adultos com deficiência intelectual ou surdo visando a inclusão no sistema produtivo.	Alunos com deficiência intelectual e alunos surdos.	Escola, Família, SENAC, SENAI e SENAR

Fonte: Relatórios quadrimestrais da SAEE 2010

FIGURA 02 – Formações da Superintendência da Área de Educação Especial – SEMED/São Luís

CONTEÚDOS (TEMAS)	C/HORÁRIA	GESTOR/ ESPECIALISTA/ PROFESSOR	Nº DE PARTICIPANTES	PERÍODO
Educação Especial em Contexto	120	Gestor, especialista, professor e profissionais da comunidade e de outros municípios	90	março a novembro
Sistema Braille	120	Gestor, especialista, professor, famílias de alunos com deficiência visual e comunidade	80	março a junho/agosto a dezembro
Libras em Contexto	120	Gestor, especialista, professor, famílias de alunos com deficiência auditiva e comunidade	80	março a junho/agosto a dezembro
Formação em Educação Especial	80	Profissionais da SAFF e professores de sala de recurso	80	março a dezembro
Educação Inclusiva: direito à diversidade	40	Gestores e educadores de 100 municípios maranhense, representante da sociedade civil e profissionais da SAEE	282	12 a 16 de abril
Política da Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual	4	Especialista e professor	25	19/02/10
Política de Educação Especial na Perspectiva/Atendimento Educacional Especializado	12	Especialistas e Professores	43	21/01/10 26/02/10 11/03/10
TDHA/Indisciplina	12	Gestor, Especialista e professores	49	27/02/10 10/04/10 17/04/10 24/04/10
O Enfoque da Educação Inclusiva/Política de Inclusão e Escola de Qualidade	3	Especialista e professores	8	09/04/10
Acessibilidade Curricular	12	Especialista e professor	58	13/03/10 17/04/10 24/04/04
Atendimento Educacional Especializado	8	Professor de sala de recurso, professores itinerantes e técnicos da SAEE.	143	19/03/10
Dinâmica de Atendimento para Surdo	4	Especialista e professor	10	19/03/10
Os alunos surdos na inclusão	4	Pais e/ou responsáveis dos alunos com surdez	16	25/02/10 26/04/10
Hipótese de escrita para alunos surdos	8	Gestor, especialista e professores	21	29/04/10
Atendimento Educacional Especializado	8	Pais e/ou responsáveis dos alunos com surdez	7	19/03/10
Psicomotricidade	8	Professor	12	12/03/10
Ressignificando a sala de recurso	8	Professor	10	09/02/10
Deficiência Intelectual	4	Professores de Sala de Recurso, Classe Especial, Especialistas e Técnicos da SAEE	20	30/04/10
A importância da sala de recurso e atribuições dos pais no contexto da escola inclusiva	6	Pais e/ou responsáveis dos alunos da sala de recurso	14	17/03/10

Fonte: Relatórios quadrimestrais da SAEE 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em
Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa: *Política de Formação de Professores e Inclusão Escolar* cujo objetivo consiste em analisar relações entre a política materializada de formação continuada com a inclusão escolar em São Luís. Ancora-se na necessidade de desenvolvimento de estudos que contribuam na dinâmica de formação e inclusão no âmbito das escolas, subsidiando a elaboração de políticas públicas mais inclusivas.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em quaisquer aspectos que desejar. Sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é totalmente voluntária não implicando em quaisquer penalidades ou perdas de benefícios.

Sua identidade será mantida em total sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do participante com CPF ou RG

Assinatura do pesquisador com CPF ou RG

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com gestores pedagógicos da Rede Pública Municipal de São Luís



Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES PEDAGÓGICOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () M () F Idade: _____

1.3 Formação inicial (graduação e/ou pós-graduação):

1.4 Formação específica em Educação Especial (cursos, congressos, entre outros):

1.5 Formação Continuada na escola: ´

a) Frequência: () Não existe () Semanal () Quinzenal
 () Mensal () Bimestral () _____

b) Inserção da temática Educação Especial/inclusão escolar
 () Não há () Frequente () Eventual () Raramente

c) Quem ministra na formação continuada da escola
 () Coordenador () Convidado externo () Profissional da Educação Especial da SEMED () Professor () Gestor
 () Outros: _____

d) Quem ministra na formação continuada da escola, temática relacionada à Educação Especial.

() Coordenador () Professor () Gestor

() Convidado externo () Profissional da SEMED () Outros

1.6 Nome da escola: UEB _____

1.7 Turno (s): _____

1.8 Função: _____

1.9 Tempo (anos) de atuação profissional nessa função:

Em geral: _____ Na SEMED: _____ Na escola pesquisada: _____

1.10 Tempo (anos) de atuação com alunos público-alvo da Educação Especial:

- 2 Qual sua concepção de Educação Especial?
- 3 Para você o que significa Inclusão Escolar?
- 4 Em sua opinião, quem são os alunos público-alvo da Educação Especial?
- 5 Como você avalia as condições desta escola em relação à inclusão escolar daqueles alunos?
- 6 Qual sua opinião em relação à política de formação continuada desenvolvida pela SEMED?
- 7 Comente sobre as contribuições (ou não) da formação continuada desenvolvida pela equipe da SEMED em sua escola com relação à inclusão escolar.
- 8 Caracterização da formação continuada da sua escola.

8.1 Como se dá o planejamento da formação continuada dessa escola?

8.2 Quanto às temáticas. Quais as mais frequentes e como acontece a escolha das mesmas?

8.3 Comente sobre a metodologia utilizada durante as formações continuadas nesta escola

8.4 Como se dá a participação dos professores nas formações continuadas da escola Existem relações entre essas formações e a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na sua escola? Comente.

- 9 Como você avalia o trabalho da gestão pedagógica dessa escola em relação à formação continuada e inclusão escolar?