

Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores: experiências das escolas públicas de Niterói/RJ

Implementation of public policies for inclusive education and teacher formation: experiences of public schools in Niterói/RJ

Michelli Agra
Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói - RJ

Resumo

Artigo resultante de estudo sobre experiências das escolas públicas de Niterói na implementação das políticas de educação inclusiva, tendo por objetivo caracterizar o município quanto à atuação, formação de professores e legislação. O referencial teórico-metodológico é a Teoria Crítica da Sociedade, tendo por participantes dezoito professoras e a gestora de Educação Especial. Os resultados revelaram que mesmo considerando os limites e as contradições da sociedade de classes, Niterói avançou com a educação inclusiva, com destaque ao apoio pedagógico aos professores no enfrentamento dos desafios docentes inclusivos. Assim, pode-se afirmar que a educação inclusiva é considerada fator de desenvolvimento humano e social em Niterói, ao possibilitar a experiência entre estudantes em situação de inclusão e colegas sem deficiência na escola, o que contribui sobremaneira no combate ao preconceito.

Palavras-chave: Políticas de Educação Inclusiva; Formação de Professores; Inclusão Escolar.

Abstract

Article resulting from a study on the experiences of public schools in Niterói in the implementation of inclusive education policies, aiming to characterize the municipality in terms of performance, teacher formation and legislation. The theoretical-methodological framework is the Critical Theory of Society, with eighteen teachers and the Special Education manager as participants. The results revealed that even considering the limits and contradictions of the class society, Niterói made progress with inclusive education, with emphasis on pedagogical support to teachers in facing the inclusive teaching challenges. Thus, it can be said that inclusive education is considered a factor of human and social development in Niterói, by enabling the experience of students in a situation of inclusion and colleagues without disabilities at school, which contributes greatly in the fight against prejudice.

Keywords: Inclusive Education Policies; Teacher Formation; School Inclusion.

Introdução

A educação na sociedade brasileira, a qual se pretende democrática, tem historicamente segregado estudantes com deficiência das escolas públicas, alocando-os em classes especiais e segregando-os do convívio em sociedade e do aprendizado comum com os demais estudantes. Na atual conjuntura cultural e social, a educação inclusiva se constitui como uma luta coletiva, não somente por políticas públicas que possibilitem o acesso da totalidade dos estudantes à escola pública, mas também pela transformação da sociedade marcada e gerida pela lógica capitalista.

A atuação do professor frente à demanda de tornar a educação inclusiva é essencial, assim resistir a fazer mais do mesmo, ou seja, excluir, segregar, dominar, alienar e alienar-se é uma necessidade humana tanto do professor quanto dos estudantes que se encontram também nesse processo de formação. Adorno (2011) considera a experiência formativa dialética como possibilidade desde que, não seja desvinculada da razão. O processo produtivo influencia diretamente o processo formativo, as relações sociais podem humanizar, mas também podem gerar dominação. É necessário a elevação do nível de consciência dos indivíduos como possibilidade de mudança e de transformação cultural e humana. Daí a necessidade da crítica à cultura como movimento de resistência e possível superação da alienação:

A cultura deixa-se idolatrar apenas quando está neutralizada e reificada. (...) O crítico da cultura não é capaz de compreender que a reificação da própria vida repousa não em um excesso, mas em uma escassez de esclarecimento, e que as mutilações infligidas à humanidade pela racionalidade particularista contemporânea são estigmas da irracionalidade total. (ADORNO, 2002, p. 50)

A educação inclusiva pode colaborar com o processo de desenvolvimento humano e do senso crítico tanto do professor que aceita o desafio de perceber o estudante, não no que pode lhe faltar, mas no que há de potencial; quanto dos estudantes, na medida em que aprendem o respeito às diferenças e têm a possibilidade de desenvolver a elevação do nível de consciência, a racionalidade e a autonomia de pensar para além das idealizações da sociedade capitalista.

Este artigo deriva-se, sobremaneira, de uma dissertação de mestrado em educação defendida em 2015, com bolsa da CAPES, cujo objetivo central foi avaliar o processo de implementação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no município de Niterói, como parte integrante da pesquisa desenvolvida no “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs nas escolas comuns/ONEESP”, financiada pela CAPES e o CNPq, sob a coordenação nacional da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, com início no ano de 2010 e término no primeiro semestre de 2015 (Edital 038/2010/CAPES/INEP, Projeto nº 39/2010), com uma bolsa de Iniciação Científica (CNPq), com publicação de artigos científicos e capítulos de livros.

O ONEESP contou com a participação de 43 universidades públicas. No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, desdobrando-se no “Observatório Estadual de Educação Especial/Rio de Janeiro: Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais/OEERJ”, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e a subcoordenação da Universidade Federal Fluminense/UFF.

Este estudo adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade embasada no pensamento de Theodor Adorno, na problematização e análise das causas sociais que permitem a segregação, além do potencial emancipador da educação. Sendo assim, considera-se que a Teoria Crítica da Sociedade assume protagonismo na reflexão e discussão sobre a educação na perspectiva democrática e inclusiva de combate à violência materializada na segregação imposta aos indivíduos com deficiência na escola e demais instâncias sociais.

Como procedimento de coleta de dados, para o presente estudo, fez-se uso dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com a gestora de Educação Especial do município de Niterói e o primeiro encontro de grupo focal, dos três encontros que foram realizados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), contando com uma lista inicial de 67 (sessenta e sete) professoras de SRMs participantes, dentre os municípios de Niterói, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Petrópolis, tendo como responsáveis, respectivamente, a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

*Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores:
experiências das escolas públicas de Niterói/RJ*

O objetivo deste estudo foi caracterizar o município de Niterói quanto à atuação e, por conseguinte, a formação do professor, à legislação e às iniciativas frente à educação inclusiva. Para isso, contamos com a entrevista semiestruturada realizada com a gestora de Educação Especial e as narrativas de dezoito professoras envolvidas com a educação inclusiva no município de Niterói. Estes dados foram elaborados em colaboração com os estudos desenvolvidos pelo Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP do qual fazemos parte.

Caracterização do município de Niterói quanto à educação inclusiva e as experiências das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs

Com o intuito de pensar sobre a organização das escolas inclusivas no município de Niterói, considerar-se-á a seguir, em colaboração com os dados coletados por intermédio da pesquisa realizada no âmbito do ONEESP, a caracterização do município de Niterói.

Dessa maneira, foi possível avaliar como as ações deste município são percebidas e sentidas pelas professoras das SRMs da rede, além de propiciar-nos a chance do diálogo e da colaboração entre universidade e escola pública. Isso favorece a experiência dos envolvidos com a pesquisa não no sentido de mostrar modelos prontos, mas sim permitir a experiência de ouvir e aprender solidariamente.

Vale ressaltar, que a Gestora de Educação Especial, também participou dos encontros dos grupos focais, junto às professoras das SRMs. Os grupos focais eram mistos, ou seja, em cada grupo focal havia representantes dos municípios de Nova Iguaçu, de Petrópolis, do Rio de Janeiro e de Niterói. No âmbito desta pesquisa, somente as narrativas da Gestora de Educação Especial e das professoras de SRMs do município de Niterói foram consideradas. Após essa discussão houve a possibilidade de uma visão ampla do município de Niterói, no que concerne às escolas inclusivas.

Política de educação inclusiva: iniciativas no município de Niterói/RJⁱ

Nesta seção são analisadas as narrativas da Gestoraⁱⁱ de Educação Especial de Niterói quanto aos objetivos do projeto do ONEESP (ONEESP, 2010), com o intuito de analisar o que está sendo implementado nas escolas municipais quanto às políticas de educação especial, com ênfase na oferta de programas de apoio à inclusão escolar.

A Fundação Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação – FME/SME de Niterói/RJ têm desenvolvido uma política de inclusão escolar dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais/NEEs nas escolas públicas com os seguintes suportes: AEE nas SRMs, Professor Itinerante, Professor de Apoio; e ainda um Programa de Pedagogia Hospitalar; Professores Bilíngues, Intérpretes e Instrutores de LIBRAS.ⁱⁱⁱ Assim, na política de educação da FME/SME/Niterói, a concepção vigente é de que os estudantes com deficiência devem ser incluídos nas escolas públicas, em um movimento político-educacional de superação da segregação, significando que podem viver as experiências educacionais na escola sem terem negadas suas diferenças de aprendizagem.

Ao perguntarmos à Gestora de Educação Especial se existe algum estímulo para o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no município, que tenham a educação especial como eixo de investigação, a Profa. Nathali afirmou: “Infelizmente, não”, demonstrando insatisfação com o panorama atual, revelando também que, quando se refere ao diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação especial e os diversos atores envolvidos no processo educacional, no seu entendimento não é uma realidade:

Esse diálogo existiu quando da revisão e criação da nova Política Nacional de Educação Especial. Foi criada uma Comissão de profissionais, MEC nº 555, para discutir a proposta. Contudo, poucos gestores municipais tiveram essa informação e participação. (Profa. Nathali)

E ainda afirma que em Niterói não há, por parte da Secretaria Municipal de Educação, apoio a projetos de estudos e pesquisas em Educação Inclusiva, relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação, o que expressa ainda fragilidade em relação à formação de professores e à inclusão escolar.

Na questão posterior: Estimula-se a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP/MEC como subsídios ao aprofundamento de estudos sobre a realidade da Educação Especial brasileira? Foi obtida a seguinte narrativa da Profa. Nathali:

*Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores:
experiências das escolas públicas de Niterói/RJ*

“Em nosso município a realidade brasileira, no que tange à Educação Especial, vem sendo discutida em cursos e encontros de atualização em serviço. Contudo, os dados do INEP/MEC são pouco utilizados”.

Percebe-se nesse contexto que há um movimento do município em prol da Educação Especial/Inclusiva, principalmente por parte dos professores, que recebem uma formação continuada em serviço. A Profa. Nathali ainda salienta que, no que se refere a resultados de pesquisas, sobretudo os que identificam experiências educacionais exitosas, são “Compartilhados entre os professores das escolas municipais durante os encontros de formação”, embora poucas vezes haja integração com as universidades locais.

Dessa maneira, pode-se observar que a educação especial/inclusiva em Niterói vem ganhando proporção, visto que, mesmo com todos os percalços, há uma busca, por parte dos professores, pelo conhecimento. A formação oferecida aos professores pode ser considerada como um incentivo para atuação e discussão da melhor forma de acolhimento e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais/NEEs na escola pública municipal.

Vale ressaltar que o sistema público de Niterói é municipalizado e a primeira legislação específica é a Portaria/FME nº 239/2001, considerada pela Gestora da Educação Especial de Niterói como apoio aos professores na identificação dos estudantes com NEEs:

Dessa forma, a equipe se reuniu e após estudos elaborou a primeira Portaria (Portaria/FME nº 239/2001) para regulamentar a entrada, a caracterização do estudante com deficiência, a avaliação, a modulação da turma, entre outros aspectos, à luz das concepções teóricas naquele momento. No ano de 2000, já havíamos criado a primeira sala de recursos da rede, também com base nos estudos das publicações do MEC/SEESP sobre o tema. (Profa. Nathali)

Outra Portaria específica de Niterói, que estava em fase de reformulação no período que a pesquisa estava sendo desenvolvida era a Portaria/FME nº 407/2003, que regulamenta a Sala de Recursos Multifuncionais / SRMs da rede Municipal de Ensino de Niterói. No item 1 da referida Portaria, percebe-se a consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) no que se refere à inclusão dos estudantes com NEEs na rede regular de ensino como um ‘dever do Estado’. No item 2, destaca-se a expressão ‘diversidade’, que remete à Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994). E ainda, no item 3, há aproximação

com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Capítulo 5, artigo 59, inciso V quanto à proposta de ‘complementação’, promovendo acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Percebe-se, nessa Portaria, uma fundamentação na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994), assim como na LDBEN (BRASIL, 1996). Não foi identificada na Portaria nenhuma referência ao termo ‘Transtornos Globais do Desenvolvimento’. Porém, as Portarias são anteriores ao advento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e ao Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011).

Dessa maneira, identifica-se ainda o artigo 1º e 2º como desdobramento da LDBEN, capítulo 5. Outro aspecto destacado é que a Portaria prevê a possibilidade de 100% de permanência do estudante do horário escolar na SRMs, em atendimento individualizado, ou em pequenos grupos. Os outros estudantes, de acordo com suas NEEs, terão sua presença dividida em 50% para as SRMs e os outros 50% no Grupo de Referência. Isso, porém, não está de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em vigência.

Outro contraste aparece na Seção VI, no artigo 12, no qual está posto: “A escola poderá ainda decidir pelo atendimento, no contraturno, de aula do estudante, desde que haja interesse e possibilidade em comum da escola e da família”. Essa possibilidade contraria o princípio básico da educação inclusiva, ou seja, a permanência dos estudantes com NEEs na classe comum, para convivência e aprendizagem junto com seus colegas de turma, como previsto no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), ressaltando a importância imperativa de que o AEE ocorra no contraturno para os estudantes em situação de inclusão.

No artigo 5º, parágrafo 2º, da Portaria nº 407 (SME/FME, 2003), o Plano Educacional Individualizado/PEI é previsto em Niterói com o objetivo da “(...) busca gradativa da autonomia e independência do estudante, de acordo com a necessidade especial, de forma que ele possa ser liberado da SRMs.” Porém, na Portaria FME nº 878, de 31 de dezembro de 2009, a qual tem um indicativo de ser a mais recente no âmbito de Niterói, não faz referência ao PEI. No entanto, apresenta o Grupo de Referência que pode sofrer

*Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores:
experiências das escolas públicas de Niterói/RJ*

reagrupamentos. O Grupo de Referência é definido da seguinte forma, no artigo 4º, § 1º: “Entende-se por Grupo de Referência o conjunto de estudantes organizado no início de cada período letivo, mediante processo de Agrupamento”. Dessa maneira, essa Portaria supracitada tem por objetivo unificar as Portarias da FME nº 125/2008, nº 093/2009 e nº 559/2009, com vistas à reformulação da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, instituindo ainda no artigo 1º, a Proposta Pedagógica que fundamentará o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói/RJ.

Posto isso, é apresentado o que se refere à Educação Especial na Portaria/FME nº 878, de 31 de dezembro 2009, que, no artigo 4º, trata especificamente dos estudantes surdos:

§ 6º: Os estudantes surdos ou deficientes auditivos de 3º e 4º Ciclos serão incluídos em Grupos de Referência compostos por estudantes ouvintes e contarão com a presença de um Agente de Educação Bilíngue proficiente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), observada a modulação de até 10 estudantes surdos ou deficientes auditivos por Grupo de Referência.

Assim, há uma concepção compartilhada de como melhor incluir esses estudantes na escola pública, de maneira que usufruam dos subsídios pedagógicos/educacionais para sua permanência na escola, com oportunidade de acesso aos conteúdos curriculares e possibilidade de elaboração de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento cognitivo e educacional. No artigo 10 da referida Portaria, observa-se que há preocupação com a inclusão dos estudantes com NEEs, especificamente em cada grupo de referência na proporção de estudantes com NEEs para os demais, de acordo com a idade e nível escolar. A formação dos grupos de referência revela uma preocupação com a educação inclusiva, sendo proposta a composição para que o processo de inclusão escolar ocorra de maneira sustentável.

No artigo 14, parágrafo 1º, destaca-se o termo ‘agente de inclusão’, sendo esse o professor atuante na Sala de Recursos. A denominação ‘Sala de Recursos’ é adotada no texto dessa Portaria, não sendo ainda adotada a denominação ‘Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs’, provavelmente devido ao ano de sua referência, anterior à legislação que criou e regulamentou as SRMs.

No capítulo IV, o artigo 38, que se refere diretamente à Educação Especial está presente a denominação de ‘Transtorno Global do Desenvolvimento’, em consonância com os documentos oficiais atuais da Educação Especial, inclusive a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/MEC/SEESP (BRASIL, 2008).

De acordo com o exposto, percebe-se que há um movimento da Secretaria Municipal de Educação de Niterói/RJ em prol da educação especial com uma perspectiva inclusiva. Ou seja, políticas públicas vêm sendo implementadas, visando um melhor acolhimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais/NEEs.

Sabe-se ainda que não necessariamente por haver uma lei que regulamente a inclusão desses estudantes na rede pública de ensino, garantirá as condições ideais de inclusão. Todavia, a educação passa por mudanças significativas que permitem aos estudantes uma convivência e aprendizado com as diferenças.

Grupo focal - eixo temático 1: formação de professores e experiências de inclusão escolar no município de Niterói

No primeiro encontro, a discussão girou em torno do Eixo Temático 1 (um), que tratou da ‘Formação de Professores para Inclusão Escolar’, o qual é contextualizado na presente pesquisa. Tendo em vista que o OEERJ engloba os municípios de Nova Iguaçu, Petrópolis, Rio de Janeiro e Niterói, as professoras das escolas públicas foram distribuídas em 5 (cinco) Grupos Focais distintos; cada qual sob a responsabilidade de um/a pesquisador/a e um/a bolsista. As professoras foram distribuídas de maneira que os municípios fossem representados na totalidade dos Grupos Focais, ficando, assim, com uma distribuição mista. Quanto à técnica do Grupo Focal, Rizzini *et al* (1999, p. 67) afirmam:

[...] possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico. Os grupos são pequenos, de 8 a 12 pessoas, para que todas possam falar livremente, estimulando-se a inter-relação entre os participantes, sendo que o facilitador direciona as sessões para que os temas e os debates sejam aprofundados.

No âmbito do Eixo Temático, destacamos duas categorias para análise à luz do pensamento de Adorno, ou seja, formação e formação continuada. A formação equivale à educação. No sentido Kantiano é incluída a técnica, mas não somente isto, pois a mesma faz parte da formação. Vale ressaltar que agir somente de acordo com a técnica é regressivo, pois pode deformar. No entanto, a teoria é o que nos forma. Não devendo para tal, uma (a

*Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores:
experiências das escolas públicas de Niterói/RJ*

técnica) ser desmembrada da outra (a teoria), pois ambas devem caminhar juntas. A formação continuada, por sua vez, caracteriza-se como a formação em serviço e também pode ser diária no contexto profissional e ao extrapolar esse campo, passa a influenciar na vida do indivíduo que se permite viver experiências.

Assim, pretendemos tornar o ambiente propício e aberto para o compartilhamento de experiências entre todos os participantes do grupo focal, permitindo que as professoras se expressassem de forma espontânea e nos seus próprios termos, pois segundo Foucault (2007, p. 9):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Então, procurou-se deixar que as professoras ficassem o mais à vontade possível para falarem o que fosse desejado. Destaca-se, neste primeiro momento, a narrativa da professora Carla, de Niterói, que, ao perguntarmos sobre quais demandas a política de inclusão escolar trouxe para a formação dos professores de educação especial, afirmou o seguinte:

Eu penso da seguinte maneira: a demanda de mudança da ida desses estudantes para a escola ‘mexeu’ com toda a política da educação nos municípios. Entendi que foi uma coisa de ‘cima para baixo’. Eu comecei a colocar o estudante na escola para depois formar o professor. Eu não formei o professor para depois colocar o estudante. Então, a inclusão aconteceu antes da formação. Mas, se não tivesse sido feito assim, não iria acontecer.

Nessa primeira narrativa, a professora salienta que os estudantes foram incluídos antes da formação do professor em relação à educação inclusiva. Nesse aspecto há de se analisar, sobretudo, a sua última fala: “Mas, se não tivesse sido feito assim, não iria acontecer”. Portanto, a educação inclusiva contribui para que o professor saia da ‘zona de conforto’ em busca de conhecimento para atender a essa demanda e, assim, se permite a experiência de viver os desafios do fazer pedagógico inclusivo e, assim, contribuir no combate à manifestação do preconceito. Quanto à importância da experiência no combate ao preconceito, Crochík (2011, p. 75) afirma: “Claro que o preconceito presente nas discriminações pessoais ou institucionais é contrário a ela. Verificamos que ele pode se

manifestar de várias maneiras. Se a experiência é seu antídoto, é para as condições dessa que devemos nos voltar”.

Assim, a educação inclusiva desvela também o preconceito presente nas relações sociais, ainda que não haja consciência disso. A professora Nilza demonstra um movimento em prol da educação inclusiva ao narrar:

Em Niterói, a informação que chegou é de que professora da Sala de Recursos, que não fizer esse ano o AEE^{IV}, além de tudo, não tem como continuar em sala de AEE no ano que vem. Então, é o seguinte: você tem que se capacitar, independente de outras coisas.

A mesma professora afirma que “O professor não pode ficar ‘batendo cabeça’ sem saber o que vai fazer. Ele tem que se especializar”. A narrativa da Prof^a Nilza demonstra um movimento que deve ser realizado pelo professor na elaboração do conhecimento ainda não aplicado à sua prática docente, pois as Políticas Públicas de Educação Inclusiva estão postas aos professores como um desafio pedagógico que é dialético em seu movimento de ação-reflexão e teoria-práxis.

A inclusão escolar explicita os desafios a serem enfrentados pela escola, destacando a colaboração no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, com ou sem deficiência/necessidades educacionais especiais, considerando que os seres humanos são diferentes entre si na maneira de ser e aprender. Assim, percebe-se na narrativa que há um deslocamento da formação heterônoma para uma formação autônoma, ou seja, a professora não se justifica e nem transfere sua responsabilidade para outros e, sim, reflete e avança no enfrentamento dos desafios postos ao seu fazer docente inclusivo.

O movimento dialético que deriva da teoria estudada para a prática cotidiana faz com que o professor da SRMs fique seguro da sua ação na escola e tende a apoiar o professor regente. Portanto, convergindo para o que Kant *apud* Adorno (2011, p. 181) salienta ao afirmar “[...] que não estamos atualmente em uma época esclarecida, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Contudo, percebe-se, que no processo de inclusão escolar, não somente o estudante com deficiência é alvo do preconceito, mas também o professor que atua na SRMs. Corroborando com nossas reflexões, a professora Alda narra:

Então, assim eu não digo que ocorre hoje. Mas, eu já ouvi ‘Aquele professor da Sala de Recursos não está fazendo muita coisa’. Como se ele não fizesse nada.

*Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores:
experiências das escolas públicas de Niterói/RJ*

Não tem movimento da própria classe dos professores que não dá o valor e o respeito que é preciso, que deve ser, a essa condição. A gente deve, eu não digo agora, mas é uma coisa que acontece, já aconteceu comigo, acontece com outras colegas de outras escolas. Eu acho que isso é uma demanda, é falta de informação, a falta de bom senso do professor regente que não compreende que é preconceituoso, sim. Então, a gente se depara com essa situação, e eu acho isso complicado. Porque você depende do seu professor regente para dar continuidade ao trabalho. Então, uma coisa que particularmente eu sofri muito no ano passado, porque você faz um trabalho, você investe, você estimula, principalmente criança de educação infantil. Você faz um movimento e daqui a pouco ouve' corta!' 'corta!'. O movimento não prossegue! Então, isso é estressante para o professor da Sala de Recursos.

Nesse caso, há uma generalização do preconceito, pois, mesmo o estudante estando incluído na sala comum, muitas vezes pensa-se que ele não vai conseguir se 'adequar aos padrões' impostos pela sociedade e incorporados pela escola. Quando o professor da SRMs se abre à experiência de incluir esse estudante, muitas vezes, também é discriminado. Especificamente nesse caso, percebe-se que o professor regente sofre por uma ameaça imaginária, como se o professor da SRMs fosse assumir o lugar dele no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A deficiência do estudante é alvo de preconceito também quando a fragilidade que é humana fica explícita, mas a identificação com ela não ocorre devido à cultura que exacerba o 'ser forte' na sociedade de classes. Quando esse sentimento é reprimido tanto o estudante quanto o professor da SRMs são repelidos, assim pode ocorrer a manifestação do preconceito.

Entretanto, é necessário esclarecer que nem a professora regente, nem os demais indivíduos são imunes a pensamentos estereotipados, considerando que a formação se dá em um dado momento histórico e cultural e, certamente, nesse contexto, a professora regente lança mão de pré-conceitos atribuídos aos estudantes com deficiência. Mas, que não devem ser confundidos com o preconceito, como destacado por Crochík (2011, p. 75): “[...] conceitos pré-existentes não são necessariamente preconceitos, só o são quando não se modificam após o contato com o objeto. Preconceito é a fixação de conceitos prévios que impedem a experiência”.

Outro fato bem marcado nessa narrativa, é que o trabalho com os estudantes com NEEs deve ser conjunto entre a SRMs e a sala de aula comum. A professora Nilza, ao narrar as atividades que desenvolve na SRMs, enfatiza que estas não devem ser confundidas com ‘aula de reforço’:

Eu trabalho naquele horário que eu tenho, que é de 50 minutos ou 55 minutos. Assim, eu vou ‘focar’ em cima do que aquela criança precisa. Por exemplo, uma criança com uma deficiência intelectual eu vou ver a dificuldade dela. Mas, muita gente confunde. Quem não conhece, confunde com aula de reforço. Mas não é. Através de jogos e de tudo aquilo que é feito, eu vou bolar uma atividade para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais.

No decorrer desta pesquisa, percebe-se que por parte do município de Niterói, há uma sensibilização quanto à inclusão de estudantes com NEEs, embora algumas questões ainda devam ser repensadas, como o atendimento no contraturno que não acontece nesse município, visto que os estudantes com NEEs são retirados da SAI para serem atendidos na SRMs, como discutido anteriormente. A formação continuada, por sua vez em Niterói, vem sendo priorizada. Para Crochík (2011, p. 70) “A formação, antes possível a uma pequena parcela da população, ao se ampliar para todos, torna-se pseudoformação, pois não há formação verdadeira que possa conviver com a injustiça social.” Dessa maneira, é mister essa ação, não somente para as professoras das SRMs, mas para a totalidade dos profissionais da educação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Corroborando com esse pensamento, a professora Sônia afirma: “A busca por tal formação não é específica dos professores da SRMs, mas também do pedagogo, professor regente, gestor e apoio, ou seja, de todos para poder atender”.

Posto isso, entende-se que a formação continuada deve ser um movimento sem exceção, em prol da escola democrática que se refletirá na totalidade da sociedade. E os professores, independente das suas atividades ou funções na escola, devem ser respeitados. Mas, isso somente será possível com uma formação crítica, consciente e que promova a autonomia docente.

As professoras que participaram desse primeiro encontro dos grupos focais foram unânimes em reconhecer que a formação continuada é imprescindível no desenvolvimento das atividades docentes diárias. Observou-se, ainda, em Niterói, que o professor de apoio se

*Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores:
experiências das escolas públicas de Niterói/RJ*

faz presente nas escolas nas quais há demanda dos estudantes em situação de inclusão. Esse professor atua na sala de aula regular junto com a professora regente. Não são todas as salas de aula que têm a participação do professor de apoio. Mas, somente quando é solicitado, devido à deficiência do estudante incluído ser mais comprometedora na independência de seu processo de aprendizagem. Vale ressaltar que o professor de apoio colabora, também, no processo de aprendizagem dos demais estudantes da classe e pode substituir o professor regente em uma eventual ausência. Ter clara a função desse profissional dentro da escola faz-se necessário no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na escola pública.

Assim, há que se dar visibilidade às diferenças dos estudantes para possibilitar um processo educativo que as contemple. Esse é o pressuposto para o entendimento de que todos os estudantes são singulares na elaboração do conhecimento. Ao ter essa consciência, o professor consegue entender que, independente das diferenças, os estudantes têm direito ao conhecimento.

Portanto, com base no pensamento de Adorno (2011), a educação que não direciona os indivíduos a uma autorreflexão não faz sentido de ser. É preciso resistir ao estado de 'ausência de consciência', pois, ao naturalizar tal ausência, evidencia-se uma possível tendência sádica de preconceito, ainda que esta esteja reprimida.

Considerações finais

No atual estágio civilizatório, não se envolver com os problemas sociais é compartilhar da ideia do algoz de explorar, violentar, agredir, excluir, entre tantas outras maneiras de regressão e barbárie explícita. Pode-se pensar que ninguém está imune à heteronomia, visto que os indivíduos (estudantes, professores e gestores escolares) se constituem como produto desta cultura capitalista do 'ser competitivo para se tornar melhor do que o outro como alternativa para viver em uma sociedade que se movimenta contrariamente àqueles considerados inaptos à educação inclusiva' e de um narcisismo que amedronta, na medida em que não se tem a capacidade sequer de percebê-lo. Dessa maneira, ao objetivar neste estudo caracterizar o município de Niterói quanto à formação do professor, à legislação e às iniciativas frente à educação inclusiva, afirmamos:

A experiência de estar junto e a identificação com indivíduos que têm diferenças cognitivas, sensoriais, físicas e/ou de outra natureza, ressaltam a humanidade que nos é comum e, possivelmente, contribuirá para o desenvolvimento da totalidade dos estudantes no aprendizado não exclusivamente dos conteúdos curriculares, mas também no aprendizado para a vida no que tange à espontaneidade, à formação de seus próprios conceitos, o aprender com as diferenças, a criatividade, a solidariedade, entre tantos outros aprendizados. Esses atributos contribuem, sobremaneira, para a formação da personalidade autônoma, democrática e consciente dos limites sociais, que não devem ser considerados como obstáculo ao desenvolvimento educacional dos estudantes (com e sem deficiência) na escola pública inclusiva.

É nessa perspectiva, que o professor, como os resultados deste estudo revelaram, assume o protagonismo no processo de democratização da escola pública, ao passo que identifica na educação inclusiva uma possibilidade para a superação da educação que segrega e exclui.

Mesmo com os desafios à formação, é por intermédio da teoria e da pesquisa colaborativa, solidária e coletiva desenvolvida na escola, que o professor avançará em sua formação autônoma e consciente dos limites sociais presentes na escola e, nela, são considerados barreiras à sua atuação consciente e revolucionária, tornando-se um profissional que tanto contribuirá para a formação dos estudantes quanto para sua própria.

Admitir a educação inclusiva como tão somente um dispositivo legal, destinado às crianças, adolescentes e jovens adultos com deficiência historicamente excluídos da escola, não contribui para o desenvolvimento do livre pensar e agir com autonomia pedagógica do professor e para a democratização da educação escolar. É necessário, dialogar, refletir, entender e apoiar os professores no caminho a ser percorrido para a superação da educação hierarquizada e cindida entre regular e especial.

É possível afirmar que o município de Niterói tem avançado no processo de implementação das políticas públicas de educação inclusiva. A disponibilidade de cursos de formação continuada, a equipe pedagógica, professores de apoio e a oferta do AEE nas escolas, contribuem sobremaneira na formação dos professores, que se mostraram,

*Implementação das políticas públicas de educação inclusiva e formação de professores:
experiências das escolas públicas de Niterói/RJ*

durante a participação no grupo focal, engajados com a causa da educação inclusiva, ainda que com dúvidas e anseios, sobretudo, sobre ‘como fazer?’ que não devem ser negados. Pois, segundo Adorno (2011, p. 126) “Em cada situação em que a consciência é mutilada, isso se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência”.

Dessa maneira, ao acolher o sentimento do professor, muitas vezes de se sentir perdido, por não saber como lidar com os estudantes com necessidades educacionais especiais e ensinar respeitando as diferenças humanas, também nos sensibiliza para criação de estratégias não somente de ‘como ensinar’; mas de ressaltar a necessidade de pensar sem a pressão social do imediatismo, em prol da resistência e do combate à educação que se volta prioritariamente ao capital em consonância com a adaptação e preparação para o trabalho como sendo os fins da educação.

Por fim, foi possível ainda com este estudo se ter uma visão ampliada da implementação da Política de Educação Inclusiva no município de Niterói, considerando também a percepção dos professores participantes do estudo. Vale ressaltar que a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais tem como desafio maior a manifestação do preconceito e, para tal, o enfrentamento torna-se necessário na escola pública, na superação da deficiência como obstáculo à aprendizagem e à participação coletiva e solidária. Vale destacar que este estudo revelou que a educação inclusiva contribui para o desenvolvimento humano por possibilitar a experiência entre estudantes, com e sem deficiência, junto com seus professores em um movimento contrário à segregação e favorável à escola democrática aberta às diferenças humanas. A educação inclusiva tem muito a contribuir para tornar isso possível, sobretudo em tempos tão carentes de formação e práticas docentes para além da mera transmissão de conteúdos curriculares e da adaptação à sociedade capitalista para sua reprodução, como problematizado por Adorno (2011).

Referências

ADORNO, T. W. (2011). **Educação e emancipação**. 4^a ed. São Paulo: Paz e Terra.

ADORNO, T. W. (2002). **Indústria cultural e sociedade**. 5^a ed. São Paulo: Paz e Terra.

BRASIL. (2011). **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 20 de mar. de 2020.

_____. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/MEC, Secretaria de Educação Especial/SEESP, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 15 de jan. de 2020.

_____. (1996). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 de maio de 2020.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 14 de maio de 2020.

CROCHÍK, J. L. (2011). (coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR.

FME/SME. (2009). **Portaria FME nº 878**, de 31 de dezembro. Fundação Municipal de Educação, FME, Secretaria Municipal de Educação, SME, Niterói, RJ. Disponível em: <<http://www.educacaoniteroi.com.br/2011/06/legislacao/>> Acesso em: 17 de abr. de 2020.

_____. (2003). **Portaria FME nº 407**, de 24 de junho. Fundação Municipal de Educação, FME, Secretaria Municipal de Educação, SME, Niterói, RJ.

_____. (2001). **Portaria FME nº 239**, de 02 de outubro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, ano XXVII, nº 184, Parte IV, Fundação Municipal de Educação/FME, Secretaria Municipal de Educação/SME, Niterói, RJ.

FOUCAULT, M. (2007). **A ordem do discurso**. Tradução de Lara Fraga de Almeida Sampaio. 15^a ed. São Paulo: Edições Loyola.

ONEESP. (2010). **Observatório Nacional da Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs nas escolas comuns**. Projeto de Pesquisa, UFSCar, São Carlos.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. S. D. (1999). **Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU/Ed. Universitária.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 de fev. de 2020.

Notas

ⁱ Vale ressaltar que os dados analisados neste item, constam no relatório de Iniciação Científica (CNPq) do Projeto de Pesquisa: 'Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de

Janeiro/OEESP-RJ: Estudo em Rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs nas Escolas Municipais de Niterói', no ano de 2012, das autoras.

ⁱⁱ Tanto a gestora de Educação Especial quanto as professoras participantes são apresentadas com pseudônimos.

ⁱⁱⁱ Dados da análise preliminar do 'Observatório Estadual de Educação Especial/OEERJ', realizada nos municípios participantes da pesquisa no ano de 2011.

^{iv} AEE – Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs nas escolas públicas.

Sobre as autoras

Michelli Agra

Professora de Educação Física; doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (UFF); bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); participante do Projeto de Pesquisa (CNPq): Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade; membro do Grupo de Pesquisa (CNPq): Políticas em Educação: formação, cultura e inclusão.

E-mail: millissousa@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8811-5595>

Valdelúcia Alves da Costa

Professora Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq): Políticas em Educação: formação, cultura e inclusão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (CNPq): Estudos sobre violência escolar: *bullying* e preconceito. Coordenadora na UFF do Projeto de Pesquisa (CNPq): Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade. Coordenadora do Observatório de Educação: violência, inclusão e direitos humanos (UFF).

E-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>

Endereço para correspondência: Av. Oswaldo Cruz, 106, cob. 01, Rio de Janeiro-RJ, CEP: 22250-060

Recebido em: 10/05/2021

Aceito para publicação em: 25/06/2021