



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS À EDUCAÇÃO COMO DIREITO - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)<sup>1</sup>

*FORMATION OF TEACHERS: CHALLENGES TO EDUCATION AS RIGHTS -  
NATIONAL EDUCATION PLAN (PNE)*

Valdelúcia Alves da Costa

Erika Souza Leme

**Universidade Federal Fluminense - UFF**

### **Resumo**

Este artigo analisa as concepções que afirmam a relação entre as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e o direito à formação docente centrada na experiência e no exercício da educação emancipadora e inclusiva. Nessa análise são considerados os limites sociais decorrentes da organização sócio-econômica e política na era da globalização; impondo desafios à educação e à inclusão. Por último, são discutidos os resultados da pesquisa realizada no Observatório Municipal de Educação Inclusiva (OMEI), vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEEsp), referentes à identificação de fatores objetivos e subjetivos considerados como desafios à formação de professores tanto no âmbito legal quanto institucional.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Plano Nacional de Educação; Educação Inclusiva.

### **Abstract**

This paper analyzes the conceptions that affirm the relation between the Goals of the National Plan of Education (PNE) and the right to teacher training centered on the experience and on the exercise of emancipatory and inclusive education. In this analysis are considered the social limits resulting from socio-economic and political organization in the era of globalization; proposing challenges to education and inclusion. Finally, the results are discussed of the research carried out at the Municipal Observatory of Inclusive Education (OMEI) linked to the National Observatory of Special Education (ONEEsp), concerning to the identification of objectives and subjective factors considered as challenges to teacher training in both the legal and Institution.

**Keywords:** Teacher Training; National Education Plan; Inclusive Education.

---

<sup>1</sup> Artigo resultante de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal Fluminense com apoio da CAPES, por intermédio dos Editais PROESP e PROCAD-NF, no âmbito do Observatório Municipal de Educação Inclusiva de Niterói (OMEI) e Observatório Nacional de Educação Especial (ONEEsp).



## 1. Introdução

A formação de professores no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) assume o protagonismo frente às demandas sociais contemporâneas por uma educação que atenda aos anseios da democracia e dos direitos humanos como a mais significativa alternativa de desenvolvimento humano e social frente às demandas sociais e, sobretudo, no enfrentamento da violência na escola pública.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, em prol da promoção do acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação de oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas sejam atingidas e o quarto grupo de Metas refere-se ao ensino superior.

Pode-se observar os desafios sociais, políticos e econômicos presentes na implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo, quando pensado como um projeto de democratização da escola pela educação e formação no âmbito dos limites sociais, levando em consideração a cisão entre indivíduo e cultura; teoria, pesquisa e prática; formação e qualificação; pensar e fazer presente nos cursos de licenciaturas.



Quanto a isso, destacamos as concepções de formação de professores, preconizadas pela ANFOPE (2002, p. 43-44)<sup>2</sup>, a seguir:

1. Formação teórica - tendo os fundamentos históricos, políticos e sociais como suporte evitando o reducionismo e a especialização;
2. Compreensão de teoria e prática - na apropriação de saberes que forme para o pensar e o fazer contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;
3. Gestão democrática e crítica - suas possibilidades de luta contra a exclusão;
4. Compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação - ênfase nos aspectos sociais, políticos e históricos da concepção revolucionária de indivíduo educador sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento de sua demanda humana;
5. Trabalho coletivo e solidário entre diferentes pensares, saberes e fazeres como aspecto central na atuação docente;
6. Avaliação crítica e reflexiva entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador de professores e alunos.

Avancemos ao encontro dessas concepções e seus desafios nas metas do Plano Nacional de Educação.

## **2. Plano Nacional de Educação e suas metas: desafios postos ao sistema educacional e à formação de professores**

O advento do Plano Nacional de Educação (PNE) representa a política pública de educação do Estado Brasileiro, em face de seu tempo de abrangência ser superior a quaisquer governos que possam ocorrer. Sua elaboração foi acirrada tendo em vista as

---

<sup>2</sup>Essas concepções referem-se, dentre outros aspectos, à análise crítica do Documento Final do XI Encontro Nacional da ANFOPE, 'Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo', ocorrido em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil (2002)

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



discussões e os acordos que foram necessários à tramitação no Congresso Nacional. Seu texto final contempla uma série de debates e acordos políticos que asseguram interesses do governo em curso.

Essa maneira de se exercer política, na qual os interesses de grupos específicos prevalecem sobre os interesses da coletividade, acarreta uma série de percalços como desconsideração das demandas da escola, a fragilidade de alcance, não por sua pretensão, mas sim pelas lacunas que deixam as reformas à mercê dos interesses locais, dentre outros problemas:

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

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

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



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

Nesses termos, temos como objetivo compreender os nexos entre o direito e a materialização de uma sociedade justa e igualitária, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, considerando a proposta da Lei nº 13.005/2014 sobre a formação docente. Objetivo apoiado na Teoria Crítica da Sociedade com ênfase no pensamento de Adorno (2010, p.45), que defende o fato de que “(...) existem dados da sociologia da educação indicando que, onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe”.

Reconhecendo a contemporaneidade como o tempo histórico de fortalecimento do direito de todos à educação, consideramos o PNE (2011-2020) como um instrumento de luta porque com ele torna-se possível fortalecer a luta pela educação pública no sentido de oportunizar um futuro melhor para os indivíduos na sociedade brasileira. Sendo assim, dentre os aspectos que compõem esse plano, daremos destaque às Metas 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 que propugnam a formação de professores como um dos pilares à educação de qualidade com sustentabilidade:

▪ **Meta 12:** propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público

Em relação à Meta 12, vale destacar os programas do Ministério da Educação (MEC), tais como Programa de Acessibilidade na Educação Superior (IINCLUIR) e Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) têm



contribuído para essa expansão. Embora, vale destacar que o Programa INCLUIR não tem tido continuidade, devido à crise econômica e política que assola o Brasil atualmente e o REUNI tenha sido alvo de severa avaliação e crítica quanto ao aumento da oferta e expansão do acesso à educação superior sem a realização de concursos para professores que atendam o aumento do quantitativo de matrícula e a necessidade de ampliação do número de prédios com laboratórios, bibliotecas e salas de aula. Os fundamentos básicos da referida Meta demandam ações estruturais que corroborem com os pressupostos de uma Política de Estado e não de Governo, como caracterizado no PNE. Razão pela qual suas metas alcançam o *status* de política pública se configurando como um direito.

▪ **Metas 13 e 14:** preveem elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% sendo, do total, no mínimo, 35% doutores; e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

A implantação dessas Metas encerra interesses diversos e, por isso permanece, tendencialmente como campo indeterminado. Sobretudo, levando-se em consideração os atuais cortes nas verbas destinadas à pesquisa e no quantitativo de bolsas de mestrado e doutorado das agências de fomento, tais como CNPq, CAPES, FAPERJ, dentre outras, destinadas aos Programas de Pós-graduação das Universidades públicas no Brasil, o que deverá se agravar daqui em diante com aprovação dos projetos do atual governo, tais como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55 de 2016, denominada PEC do Teto dos Gastos Públicos.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



▪ **Metas 15 e 16:** visam garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e, formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As Metas 15 e 16, assim como as demais, apresentam na atualidade (e adiante) o significativo desafio de enfrentar a implementação do que está previsto, desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto à docência com licenciatura ‘na área de conhecimento’ em que atuam os professores, sobretudo, face à precarização das condições objetivas materiais enfrentadas pelas universidades públicas brasileiras na contemporaneidade, tanto na oferta de cursos de licenciatura na formação inicial quanto na oferta de cursos de formação continuada, por intermédio de programas do Ministério da Educação (MEC), desenvolvidos pelos Estados e Municípios com repasse de recursos financeiros pela esfera federal. Quanto aos programas de formação continuada do MEC, destaca-se o Programa ‘Educação: Direito à Diversidade’, que atualmente foi interrompido.

**Metas 17 e 18:** propõem respectivamente valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade *equivalente*, até o final do sexto ano de vigência do PNE; e assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de



Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

As referidas Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) preconizam a qualificação dos professores por intermédio da formação tanto na graduação quanto na pós-graduação, como também o direito a um plano de carreira e à uma remuneração digna, por intermédio do tripé ensino, pesquisa e extensão, que prima pela formação como um processo de pesquisa e produção do conhecimento que possibilite autonomia e, conseqüentemente, o livre pensar e decidir sobre a prática docente no cotidiano da escola pública.

Essas Metas anunciam possibilidades para conduzir a sociedade, por intermédio da educação e da formação crítica, a um estado de justiça democrática, posto não ser mais razoável, em decorrência dos movimentos sociais em prol da democratização da escola, se admitir práticas docentes marcadas historicamente pela ‘indiferença frente ao objeto’, ou seja, urge o reconhecimento das demandas objetivas e subjetivas da educação e dos alunos e professores na contemporaneidade.

Nesse sentido, Bobbio (2004) explicita que a gênese histórica de um direito começa com a exigência social que vai se firmando até se converter em direito positivo. Todavia, essa conversão ainda não significa sua universalização. Embora as Leis não sejam reconhecidas como um instrumento linear ou mecânico de materialização dos direitos, é preciso reconhecer os esforços para a afirmação da educação pública. No campo social, embora não se negue a relevância do direito à educação, sua concretização entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade capitalista, cujos valores e princípios não estão sustentados pelos princípios de igualdade



e de justiça. Posto que “Assim, a propagada luta pela garantia dos direitos sociais *per se* não certifica que o indivíduo seja dono de seu destino e, mesmo assim, as pessoas se identificam com a totalidade social injusta e a reproduzem, o que demanda mudança de atitudes e de comportamentos”. (CROCHÍK, 2011, p.149).

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

Considerando a crise política, econômica e institucional que assola o País (fenômeno também em curso em outros países da América Latina, como Argentina, México, Chile, Equador, dentre outros) frente ao estabelecido na Lei nº 13.005, o clima cultural requer atenção, diante dos retrocessos em relação às condições de produção e manutenção da dignidade humana na sociedade de classes na atualidade.

Portanto, convergindo para o que Kant afirma, conforme retoma Adorno (2010, p. 181), ou seja, “[...] que não estamos atualmente em uma época esclarecida, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Por isso, torna-se necessário se voltar ao enfrentamento do estado de frieza em que os indivíduos se encontram frente aos conflitos sociais. Tal possibilidade se encontra na educação para a experiência, isso é, uma formação que permite a autorreflexão e a reflexão sobre a sociedade em prol de um movimento emancipatório oportunizado pela crítica.

Em face do atual cenário de crise política, econômica e ética no Brasil urge propiciar no processo de formação experiências sociais, culturais e políticas entendidas



como oportunidades “(...) onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir”. (ADORNO, 2010, p. 17)

Considerando os desafios frente às Metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), é possível considerar a demanda por formação que contribua no enfrentamento dos limites sociais e retrocessos políticos, como também no combate à violência e à frieza, marcas da sociedade capitalista, em prol da educação que se volte à inclusão na escola pública.

### **3. Formação de professores: desafios postos à educação e à inclusão como experiência docente**

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

Nesse sentido, Crochík (2011, p.194), afirma:

A pseudoformação se expressa em duas tendências não antagônicas: a formação para a adaptação e a formação pela formação. A primeira tem como meta principal a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, para o mundo existente, mas não para uma vida que já seria possível de ser vivida objetivamente; nessa modalidade de pseudoformação, a possibilidade de se pensar que a sociedade existente é produto da História e, portanto, que é modificável, não é grande, e o indivíduo é preso ao existente; no outro tipo de pseudoformação, a cultura perde também a sua relação com a História por não ser associada com as necessidades dos homens, e converte-se em mercadoria, posto que as pessoas tentam adquiri-la para ter e dar a impressão de que estão incluídas por estarem atualizadas.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



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

Cabe salientar a importância da universalização dos direitos sociais; sobretudo o direito à educação, tal como defendeu Adorno (2010, p. 146), ao afirmar “(...) é preciso lembrar que hoje – e isto é bom – inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo”. Considerando-se isso, cabe refletir sobre as condições efetivas de sua materialidade; bem como das condições subjetivas do indivíduo, como problematizado por Crochík (2011, p. 194):

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

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

Nesse sentido, Adorno (2010) defende a educação como não devendo se reduzir à mera transmissão de conhecimentos; seu objetivo deve ser o da emancipação, isso é, a formação para a crítica e a liberdade intelectual pelo pensar reflexivo, para a convivência

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



solidária e o desenvolvimento da consciência verdadeira na perspectiva kantiana, proporcionando o entendimento e a crítica à sociedade capitalista; e, assim, possibilitar outros modos de ser e viver em sociedade.

Entretanto, há uma fronteira tênue entre as possibilidades de formação crítica e reflexiva (emancipação) e a manutenção da ordem social vigente (adaptação). À maneira do sistema capitalista a educação é adaptação para a manutenção e reprodução social. Por um lado, a adaptação não tem compromisso com o desenvolvimento do indivíduo para a emancipação e por outro, é necessária para possibilitar sua orientação na sociedade; assim como para seu acesso aos bens culturais e ao conhecimento produzido pela civilização com vistas à manutenção e reprodução da sociedade capitalista.

A questão a ser problematizada é que a educação reduz sua função política e revolucionária quando se volta à mera adaptação social. Promovendo assim, a competitividade e, conseqüentemente, a manifestação do preconceito contra os indivíduos e/ou grupos sociais que se desviam dos padrões de normalidade requeridos pela sociedade capitalista.

A perspectiva da formação docente, ainda que em termos liberais, defende a formação em nível superior, de modo a oportunizar e promover experiências formativas alicerçadas no tripé: ensino, pesquisa, extensão. Desafiador é materializar essa perspectiva no atual cenário político e econômico brasileiro, que se insere no cenário latino-americano, ou seja, o que estamos vivendo no Brasil é um fenômeno mais amplo e, conseqüentemente, ainda mais preocupante por seu caráter articulado com projetos de redução do Estado e precarização das condições da vida no trabalho que atinge a maioria dos países da América Latina.

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



sociedade sob a égide do capital. No pensamento de Benjamin (1987), o conceito de experiência se contrapõe ao de vivência. No âmbito da vivência, imersa em eventos e sensações, resta ao ser humano a capacidade de apenas reagir a esses estímulos/‘choques’; e, com isso, o ser humano somente armazena suas vivências de modo superficial; pois lhe foi negado o tempo e o espaço para exercer a reflexão.

Consequentemente, se verifica o processo de esfacelamento da experiência como componente da formação na sociedade capitalista. No âmbito da experiência o conhecimento é elaborado, se prolonga, se diferencia e, assim, o indivíduo se forma como livre pensante e com autonomia para decidir sobre sua prática docente. Pois, como afirma Crochík (2006, p.56) “A experiência nunca atinge o mesmo grau de independência dos significados que lhe são atribuídos pelo sujeito que a vive”.

Sendo essa a educação a que deve ser de direito social e humano e pela qual se deve lutar para sua efetivação em práticas sociais que se convertam em possibilidades de superação das desigualdades sociais, da discriminação, da segregação e da manifestação do preconceito e, assim, possibilitando outras maneiras de ser, estar e fazer em sociedade.

#### **4. Plano Nacional de Educação: experiências de formação docente e inclusão escolar no Município de Niterói (RJ)**

Quanto a essas questões, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada no município de Niterói/RJ, no âmbito do Observatório Municipal de Educação Inclusiva (OMEI) e do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEEsp), que expressam as demandas humanas bem como as expectativas em relação à materialidade do ‘sistema educacional inclusivo’ no que se refere à formação e atuação docente.

Neste estudo destaca-se o fato de que o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEEsp) tem como objetivo a produção de estudos integrados sobre políticas públicas de educação e práticas pedagógicas voltadas à questão da inclusão escolar de

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), com a participação de várias Universidades públicas distribuídas nas regiões brasileiras. Portanto, reúne os recursos de pesquisa para conhecer e avaliar a implementação do Programa Nacional de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), promovido pelo Ministério da Educação (MEC), que desde o ano de 2005 vem apoiando a criação e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas do Brasil no apoio à educação inclusiva de alunos com NEEs.

Diante disso, torna-se necessário um acompanhamento no sentido de identificar em que medida esse serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com NEEs e que limites e possibilidades oferecem as SRMs na oferta do AEE por intermédio da atuação de professores das salas regulares em parceria com os professores das SRMs?

Para responder a essas questões foi organizada uma Rede de Pesquisa Colaborativa composta por professores pesquisadores atuantes em 43 Universidades distribuídas nas cinco regiões brasileiras. A referida Rede adotou a metodologia de Pesquisa Colaborativa, a qual objetiva que as atividades das diversas etapas investigativas, sejam realizadas ‘com’ os professores participantes e não ‘sobre’ os professores participantes, como proposto por Lieberman (1986).

O sentido da Pesquisa Colaborativa foi desenvolvido em duas vertentes - a de promover o trabalho conjunto entre os professores formando-se uma comunidade reflexiva considerando o contexto escolar; e a de possibilitar a aproximação entre professores pesquisadores universitários e professores da escola pública.

Participaram desta pesquisa as professoras atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), distribuídas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis, em um ambiente propício às narrativas de saberes e experiências



vividas em suas escolas, com vistas à expressarem seus anseios, expectativas e experiências com a educação inclusiva de alunos com NEEs em suas salas de aula.

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

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

No que tange a este artigo foram consideradas os dados relativos às narrativas das professoras participantes do município de Niterói, referentes ao primeiro Grupo Focal, sobre o Eixo Temático 1 - Formação de professores para inclusão escolar.

#### **4.1 Formação de professores e educação inclusiva no município de Niterói**

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

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



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

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

Nesse sentido, torna-se importante a ação política, com a retomada de programas de formação continuada, como ‘Educação: direito à diversidade’, do Ministério da Educação (MEC) e a reflexão crítica por parte dos profissionais da educação que atuam na escola pública e, por conseguinte, na formação dos alunos, com e sem NEEs nas escolas públicas, sobre suas práticas pedagógicas e as possibilidades da implementação da educação inclusiva na escola pública. Pois, a concretização dos direitos humanos e sociais em sua dimensão educacional demanda uma formação política, crítica e humanizadora, posto ser recorrente, entre os profissionais da educação, atitudes frente à educação inclusiva que se contrapõem aos seus princípios éticos, políticos e humanos, narradas assim: “Os alunos com NEEs que estão em minha sala de aula ‘não acompanham o ritmo da turma’”; “Como os alunos com NEEs, que estão em minha sala de aula, têm professor de apoio e frequentam a SRMs, acho que a responsabilidade de seu aprendizado não é tanto minha, por não ter sido ‘preparada’ para ‘lidar’ com esses alunos.”

Dessa maneira, as políticas públicas de educação inclusiva, para sua implementação e efetivação, demandam a formação de professores e gestores da escola para a elevação do nível de consciência a respeito dos fundamentos filosóficos e políticos



da educação inclusiva que tendem a contribuir para o reconhecimento e respeito às diferenças dos alunos, com e sem NEEs, no cotidiano escolar.

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

*Eu penso da seguinte forma: a demanda da mudança provocada pela entrada desses alunos para a escola ‘mexeu’ com toda essa política da educação nos municípios. Entendi que foi uma coisa de ‘cima para baixo’. Eu não me formei primeiro para depois colocar o aluno em sala de aula. Então, a inclusão aconteceu antes da formação. Mas, se não tivesse sido feita assim, não iria acontecer. (Professora Mara<sup>3</sup>, Rede Municipal de Niterói)*

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

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

Tal pensamento nos dá suporte para entender a aflição da Professora Mara face às Políticas Públicas que não levam em conta a educação como um processo formativo de

---

<sup>3</sup> Na preservação da identidade das professoras optamos por pseudônimos.



professores e alunos. Mas, como uma ‘totalidade pronta’. No que tange à formação para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), destacamos a seguinte narrativa:

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

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

Diante disso, vale destacar outro aspecto da narrativa da Professora Yara que põe em cena a formação de modo alargado, ou seja, para a totalidade dos profissionais da educação, cujo papel é de formar os indivíduos, demandando a tomada de decisão para si em formar a si mesmo e, assim, avançar em seu processo de emancipação, minimizando as barreiras sociais, econômicas, psíquicas e educacionais que obstam a formação e a educação inclusiva:

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

Corroborando com esse pensamento, a Professora Wilma afirma:

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



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

Nesse sentido, a educação inclusiva explicita os desafios a serem enfrentados pela formação do indivíduo, especificamente do professor, destacando a colaboração no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência/necessidades educacionais especiais, considerando que os seres humanos são diferentes entre si na maneira de aprender, de ser, de pensar e de estar no mundo.

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

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

Assim, o processo de ensino-aprendizagem levaria em conta a prática e a experiência acumuladas pelos professores, a fim de estabelecer relação entre a dimensão social da educação e as questões pedagógicas propiciando um espaço à crítica e, conseqüentemente, à reflexão sobre a formação do professor na sociedade capitalista e ‘para onde deve conduzir a educação’, como questionado por Adorno (2010). Isso se faz necessário uma vez que “As relações sociais não afetam somente as condições da



produção econômica e material; mas também interagem no plano da ‘subjetividade’, onde se originam relações de dominação”. (MAAR, Apud ADORNO, 2010, p.19)

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

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

A narrativa da Professora Zélia demonstra que no processo de implementação da educação inclusiva, não somente os alunos com deficiência são alvo do preconceito; mas, também o professor que atua nas SRMs. Nesse caso, há uma generalização do preconceito. Pois, mesmo os alunos com NEEs estando incluídos na sala comum, muitas vezes pensa-se que eles não irão conseguir se ‘adequar aos padrões de aprendizagem homogeneizadores’ impostos pelo currículo da escola.

Nesse sentido, Crochík (2011, p. 75), afirma “Claro que o preconceito presente nas discriminações pessoais ou institucionais é contrário a ela. Verificamos que ele pode se manifestar de várias maneiras. Se a experiência é seu antídoto, é para as condições dessa que devemos nos voltar”. E ainda se observa que nem a professora regente e nem os demais indivíduos são imunes a pensamentos estereotipados, considerando que a formação se dá em um dado momento histórico e cultural e, certamente, nesse contexto,



a professora regente lança mão de estereótipos atribuídos aos alunos com deficiência. Mas, que não devem ser confundidos com o preconceito; pois para Crochík (Idem, ibidem) “[...] 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”.

Consequentemente, a experiência resultante de estudos teóricos ou empíricos, ou seja, estudar, pesquisar e educar alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais na mesma sala de aula, contribuirá sobremaneira para que os professores elaborem seus próprios conceitos a respeito desses alunos e, assim, possam prescindir de viver com os estereótipos produzidos historicamente pela cultura e de manifestar preconceito, desenvolvendo assim a aptidão à experiência, à reflexão e à crítica a respeito das causas históricas, sociais, culturais e psíquicas que ainda permitem a segregação na escola pública.

## 5. Considerações Finais

Ao longo da realização do estudo que originou este texto reunimos os elementos para afirmar que a relação entre o estabelecido pelas Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), quanto aos direitos dos professores à formação inicial e continuada para o exercício da educação emancipadora e inclusiva, demanda o enfrentamento e a análise crítica dos aspectos objetivos e subjetivos que dão suporte à essa formação no âmbito da sociedade capitalista.

Com ênfase nas experiências das professoras atuantes nas escolas municipais de Niterói, pudemos nos aproximar de suas demandas docentes e por aptidão à experiência com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs). Pois, como afirmado por Adorno (2010, p. 150) “Justamente na formação profissional do trabalhador



necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação”.

Por intermédio das experiências docentes das professoras com alunos em situação de inclusão foi possível a aproximação de suas concepções sobre a educação inclusiva e, conseqüentemente, confirmar que os caminhos que levam à escola democrática, acolhedora, diversa e afirmadora dos direitos humanos ainda estão em processo de identificação, demandando tateios experimentais; o que impõe a reflexão e a crítica à cultura hegemônica que contribui à manifestação do preconceito contra os alunos denominados com deficiência/necessidades educacionais especiais. Tal constatação não é desanimadora. Antes, torna possível afirmar que os desafios postos à educação inclusiva são os desafios apresentados à superação da barbárie presente na cultura que ainda permite a convivência entre escolas especiais e regulares; entre classes especiais e regulares. Assim, faz-se necessário e urgente entender os mecanismos pelos quais:

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

Dessa maneira, se apresenta como primordial a formação de professores para o avanço da sociedade em relação à educação inclusiva e ao combate à barbárie. De sorte que tal formação não se volte somente aos professores atuantes nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) e em classes com alunos em situação de inclusão. Antes, que alcance a totalidade dos profissionais da educação envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com e sem deficiência/necessidades educacionais especiais na escola pública.

Para tal, destacamos o pensamento de Adorno (2010, p. 183), ao afirmar que “(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas



interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. Portanto, pensar na possibilidade da formação que enfrente os desafios presentes no alcance das Metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em direção à educação universal, humana e inclusiva, implica em atrever-se e se tornar apto a viver a experiência da contradição e da resistência à segregação e à negação das diferenças humanas de professores e de seus alunos na escola pública, em um movimento contrário ao passado para que não se reproduza naquilo que nele há de pior – a barbárie -; antes, deve ser mantida viva em nossa memória, ou seja, que a lembrança de Auschwitz não se apague. Por quê? Porque as causas que a produziram permanecem na sociedade e, também, porque “(...) a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos”. (ADORNO, 2010, p. 35). Portanto, “O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou”. (idem, p. 49)

A formação de professores, na perspectiva política e crítica, levando em consideração as Metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), pode nos remeter para além dos cursos de formação inicial (nas licenciaturas) e nos programas de formação continuada, ou seja, à luta pelo acesso à pesquisa e à produção de sua prática docente como categorias centrais na formação docente, contribuindo à democratização da educação na escola pública e à própria emancipação e de seus alunos com e sem deficiência/necessidades educacionais especiais.

Afirmamos que dentre os desafios postos à formação e à educação, o mais significativo é o de enfrentar e superar as ambiguidades presentes na formação



fragmentada, dicotômica e centralizada nas especializações, que mais contribuem à heteronomia do que à autonomia docente, como enfatizado por Costa (2015).

## Referências

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

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

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE-2011-2020)**. Congresso Nacional, Presidência da República. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

COSTA, V. A. da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. In: **Revista Educação Especial**. Santa Maria, UFSM, v. 28, n. 52, maio/agosto, 2015. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/9628>

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

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

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



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

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

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

## Sobre as autoras

### **Valdelúcia Alves da Costa**

Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Email: valdeluciaalvescosta@id.uff.br

### **Erika Souza Leme**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: [erika.leme10@gmail.com](mailto:erika.leme10@gmail.com)

Recebido em: 05/09/2016

Aceito para publicação: 25/09/2016