

5

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: REBATIMENTOS LEGAIS DA POLITICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

▶ *Jacira Marvila Batista Viana*
▶ *José Roberto Gonçalves de Abreu*

Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Município.

De acordo com Jesus (2017) nos últimos anos houve um avanço significativo no cenário político para educação especial inclusiva, em relação a legislações que assegurem a acessibilidade, em contrapartida um grande quantitativo de sujeitos público-alvo da educação especial permanece desassistido. Nesta mesma perceptiva, Santos (2007, p. 20) já afirmava que: “Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo as alternativas”.

Na esteira deste pensamento, Jesus, Vieira e Anjos (2018, p. 396) assinala que se faz necessário assumir um olhar sensível para essas realidades que compõe o cenário da educação especial inclusiva na contemporaneidade. Nas palavras dos autores:

[...] potencialidade do constante diálogo com os professores, suas demandas e desafios encontrados em suas realidades locais. Esse dialogismo produz um trabalho coletivo que possibilita atuar em diferentes frentes para a realidade educacional do município, focando também as questões da educação especial.

A elaboração e implementação de uma política pública consiste em um trabalho árduo, ao mesmo tempo delicado, pois precisa se pensar os efeitos a curto e longo prazo e nos efeitos esperados e que ao mesmo tempo poderão vir acontecer e também não. Portanto, o profissional precisa se apropriar deste conhecimento para identificar as contradições, entre o que se tem e o que se espera da inclusão das pessoas como necessidades educacionais especiais. Diante disto, Dalfior, Lima e Andrade (2015) assinalam que tanto a implementação, quanto a análise de políticas públicas no Brasil é algo recente, por se tratar de um campo complexo, no qual nos deparamos com grandes desafios sobretudo no que se refere a inclusão em um país cujo fenômeno da exclusão durante muito tempo foi naturalizado, sendo as minorias esquecidas e despojadas de seus direitos humanos, tais como as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nas palavras de Zaluar (2009, p. 1) e exclusão, está relacionada a múltiplos fatores de natureza econômica, política e também social, mas faz alusões, “além da cidadania e da inserção na sociedade nacional, as fronteiras (não explicitadas) entre os grupos e a lógica classificatória, referências estas nem sempre claras nos que usam o conceito de forma abusiva entre nós”.

A análise de implementação de políticas públicas no Brasil apresenta uma trajetória recente. É uma área em consolidação e com pouca acumulação de conhecimento. Portanto, compreender o processo de implementação de políticas, pode se traduzir em um importante elemento de aperfeiçoamento da ação governamental, uma vez que se propõe a analisar as relações entre governos, governantes e cidadãos.

MARCOS LEGAIS PARA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O debate sobre inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial nem sempre esteve presente nas pautas das políticas públicas de educação na sociedade brasileira, durante muito tempo esta temática foi negligenciada. O acesso à educação é a base fundadora da cidadania, por meio deste dispositivo as pessoas podem descobrir o caminho na luta por seus direitos (ALVES, 2018).

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Neste sentido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propõe uma reflexão sobre a educação no Brasil para as pessoas com necessidades educacionais especiais, afirmando que a escola é lugar de todos, pois trata-se de um território existencial onde habitam os desiguais, onde as diferenças possam ser acolhidas, e as vidas potencializadas através do aprender. A referida política não se resume apenas a mais um documento com normativas legais a serem seguidas, mas é resultado de um processo árduo e militante, de um coletivo de educadores, pais e representantes da sociedade civil.

Na esteira deste pensamento, Alves e Aguiar (2018, p. 374) afirmam que seria um ato de ingenuidade partir do pressuposto que apenas um instrumento legal, seria capaz de promover expressivas mudanças no campo educacional, principalmente em relação a complexidade da temática, e os atravessamentos “sem que antes os princípios inclusivos balizados por esse instrumento encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino e promovam novas reflexões para que as mudanças anunciadas, de fato, sejam concretizadas”.

Diante disto, conhecer as diretrizes que fundamentam e determinam a execução de uma política pública nos possibilita reconhecer suas contradições (RAINA, GOMES, HERNANDES, 2018). Onde há contradição é onde a política deixa de acontecer, sendo importante analisar os mecanismos sociopolíticos que desfavorecem a sua execução.

No Brasil as primeiras instituições a ofertarem atendimento as pessoas com deficiência iniciaram suas

atividades na cidade do Rio de Janeiro sobre o regime imperial. No ano de 1854 foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, nos dias atuais conhecido como Instituto Benjain Constant- IBC. Em 1857 inaugurou-se outra importante instituição o Instituto dos Surdo Mudos atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES. Outras importantes instituições ainda atuantes nos dias atuais, são o Instituto Pestalozzi no ano de 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954. (BRASIL, 2008).

No ano de 1961 a Lei nº 4.024/61 assegura o atendimento educacional às pessoas com deficiência e passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, sugerindo que o aluno seja assistido em sua deficiência estando incluso no sistema geral de ensino. Em contrapartida, a Lei nº 5.692/71 decompõe a LDBEN de 1961, ao deliberar tratamento diferenciado para estudantes que apresentassem quaisquer deficiências, quer sejam físicas, ou mentais, reconhecendo que a escola regular não possuía condições, estruturais, pedagógicas e recursos humanos disponíveis para atender a demanda de alunos classificados como deficientes, e abrangia também os demais estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, entre outros (BRASIL, 2008). Com isso, reforçava-se estigmas e preconceitos, na visão de muitos profissionais, não era possível realizar a inclusão destes alunos com os demais e que estes deveriam ser inseridos em classes “especiais” (GOMES et al., 2018; FONTANA et al., 2018).

Visando oferecer melhores condições de ensino para os sujeitos da educação especial e condições de trabalho para os profissionais de educação no ano de 1973 o MEC institui o Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, que ficou a cargo de gerir ações assistenciais e educacionais em todo território brasileiro, mobilizando as esferas estatais sobre suas responsabilidades frente a promoção da educação especial. Contudo, ainda não havia uma compreensão de uma política nacional de educação especial (BRASIL, 2008).

Neste sentido, cumpre ressaltar que com a Constituição Federativa de 1988 propõe um novo paradigma de cidadania, destaca-se o art. 3º, inciso IV que assegura nos termos da Lei “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Encontra-se previsto no art. 205 que a educação é um direito de todos, e o art. 206 inciso I ainda reforça a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. A saber o art. 208 ainda frisa, como dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, sendo um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 1988).

Consoante a Constituição Federal o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD) Lei nº 8.069/90, de 13 de Julho de 1990 art. 53 também assegura no inciso I “igualdade de condições para permanecer na escola” e no inciso II “direito de ser respeitado por seus educadores”. O ECRIAD determina no art. 55 “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ECRIAD, 1990/ 2018).

No ano de 1994 foi realizada a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, o evento foi promovido pela UNESCO, tendo como objetivo a educação para todos, e fomentar medidas diante do fenômeno da exclusão escolar. Tais diretrizes que compõe estes atos normativos para a construção de uma escola em que aja inclusão desses sujeitos, encontra-se previsto na Declaração de Salamanca e na Linha de Ação sobre Necessidades Especiais, a saber:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (SALAMANCA,1994), s/p).

Ainda no de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, recomendando de integração instrucional, ou seja, os sujeitos que tivessem “condições” de seguir as atividades propostas pela grade curricular da rede de ensino regular poderia ser incluído na sala dos demais alunos, então classificados como normais. Para Alves (2018) tal proposto metodológica em nada contribuiu para afirmação de direito e promoção de igualdades no contexto escolar. Atentando para essa realidade a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pretende atender as determinações da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, a saber:

Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, 2008, p. 03).

Neste sentido, no ano de 1999 foi promulgado o Decreto nº 3.298, sancionando a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, na qual reconhece que a educação especial seja uma modalidade transversal em todos os níveis de ensino, incluindo a educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008).

No ano de 2001, um importante marco legal na luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência (termo que era anteriormente utilizado) se deu por meio do Decreto brasileiro nº 3.956/2001 promulgado na Convenção da Guatemala, reconhecendo que as pessoas com deficiência devem usufruir dos mesmos direitos assegurados na Constituição Brasileira. Cumpre ressaltar, que esse decreto desenha um novo panorama para Educação Brasileira. De acordo com o decreto nº 7.611, a acessibilidade às escolas e espaços públicos é uma consequência desse Plano Nacional de Educação que visa à construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 foi formulada sobre a perspectiva da educação inclusiva para constituir Diretrizes Curriculares Nacionais na formação de professores da rede de educação básica, para isso, as instituições de ensino superior, em cumprimento as recomendações legais do referido documento teriam que adequar suas grades curriculares para formar docentes com conhecimentos necessários e habilidades técnicas e teóricas para estarem sensíveis e atentos as especificidades singulares dos sujeitos inseridos nesta instituição, e público-alvo da política pública de educação inclusiva em seu processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Ademais, destacando que no mesmo ano a Lei nº 10.436/02 torna-se uma memorável conquista para educação inclusiva ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como elementos linguísticos de comunicação e expressão, determinando que a mesma fosse obrigatoriamente inserida nos cursos superiores de fonoaudiologia e para demais profissionais de educação. Outra importante vitória na garantia de direitos e acesso à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais ocorreu na Portaria nº 2.678/02 do MEC que consentiu na difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, abrangendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa recomendando que o mesmo fosse utilizado em todo o país (BRASIL, 2008).

No ano de 2003, com objetivo de potencializar as ações de inclusão nas escolas o MEC lança o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Para promover mudanças significativas no modelo educacional existente tal projeto visava capacitar em todos os municípios do Brasil gestores e educadores, para agenciar meios de assegurar acessibilidade nas escolas (BRASIL, 2008).

Em resposta ao Programa de Educação Inclusiva o MEC em 2004, o Ministério Público Federal elabora o documento conhecido como “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Cassetes Comuns da Rede Regular”. No referido documento constam “conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.04). Otimizando tais ações o Decreto nº 5.2996/04 regulamenta as Leis de nº 10.048/00 e nº 10.048/00 reforçando acessibilidade dos direitos das pessoas com deficiências ou com mobilidades reduzidas (termos estes utilizados nas referidas desde sua promulgação), tais dispositivos legais foram fundamentais para o Programa Brasil Acessível, para fazer valer os direitos de ir e vir assegurados na Constituição (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 2004, o Decreto de nº 5.626/05 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, com isso o ensino da Língua Portuguesa permanece como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2008).

No ano de 2005, começaram a ser implantados Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S primeiramente no Distrito federal e nos demais estados, para ofertar atendimento educacional especializado, tanto para alunos, quanto para familiares, assim como formação continuada para professores, com base nas políticas de inclusão assegurando o acesso para alunos da rede pública de ensino ao auxílio preciso. No ano corrente, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, aliam-se a instituições como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, promovem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O referido plano tem como propósito “dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2008).

Assim, no ano de 2007 é disseminado no Brasil o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE pautado na Agência Social, a partir de cinco eixos previstos pra sua execução. O Eixo-1: Consiste na formação de professores para a educação especial. Eixo-2: Atua na implantação de salas de recursos multifuncionais. Eixo-3: Garanti a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares. Eixo-4: Assegura o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Eixo-5: Monitorar acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (BRASIL, 2008).

Cumprir ressaltar que o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas difundidos em 2007, vem para romper com as discrepâncias entre educação regular e educação especial”, pensando apenas em uma educação para todos, sobre este aspecto o referido documento adverte que:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Nota-se que apesar de muitas iniciativas em se pensar na educação inclusiva dentro da educação regular. Na esteira deste pensamento Castilho (2009, p. 108) assinala que a educação consiste em um dos “direitos humanos universais, indivisíveis e interdependentes, ao assegurarmos o direito de todas as pessoas à educação implementaremos todo o conjunto de direitos humanos”.

Neste sentido o Decreto nº 6.094/2007, que Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Deste modo, busca potencializar as ações intersetoriais, institui diretrizes para garantir acessibilidade e permanência de estudantes com altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento em escolas da rede pública.

Na esteira deste pensamento cumprir ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo o documento foi elaborado através das atividades do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, sendo entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Durante muito tempo se perpetuou a compreensão sobre a educação especial de que a mesma deveria ser pensada paralelamente a educação regular. Acreditava-se que esse seria o melhor recurso metodológico a ser utilizado para com os sujeitos, entretanto, a proposta deixou uma lacuna na educação e na possibilidade de outras propostas pedagógicas, pois, estamos falando de uma escola historicamente construída para um determinado padrão de alunos (BRASIL, 2008). Nas palavras de Alves e Aguilar (2018, p. 373), seria fictício crer que “uma vez que uma política seja publicada que ela irá se materializar tal como foi idealizada, desconsiderando, contudo, a existência de fatores políticos, econômicos e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação”.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo descritivo exploratório com abordagem qualitativa. Pontuamos que em uma pesquisa de abordagem qualitativa, o processo de análise almeja alcançar o entendimento ou explicação que começa com as próprias interpretações que os sujeitos fazem da situação e termina com as interpretações dos indivíduos envolvidos nas análises (ALVES; et al, 2010).

Sobre o método qualitativo Minayo (2013), descreve que este tem aplicabilidade nas pesquisas que buscam analisar as relações, as opiniões, as crenças, representações e percepções que são oriundas da compreensão que os indivíduos possuem, acerca da forma como vivem, constroem a si próprios, seus artefatos, pensam, sentem e vislumbram suas experiências.

Acerca do tipo de pesquisa denominada descritiva, Gil (2002) vai dizer que pesquisas nesse formato têm como finalidade principal descrever as características de um fenômeno ou de uma população ou, até mesmo, estabelecer relações entre variáveis.

A pesquisa será realizada em uma escola pública situada no Município de Presidente Kennedy localizado no Sul do Estado do Espírito Santo, com aproximadamente 12 mil habitantes, dos quais 65% da população reside na zona rural e 35 % na zona urbana.

Assim, estabeleceu que a Escola a ser pesquisada seria a Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Vilmo Ornelas Sarlo” foi projetada na gestão de 1996 a 2000 com o nome EEF “Batalha”. A construção do prédio efetivou-se na gestão 2000 a 2004, quando foi inaugurada no dia 03 de Setembro de 2004, pelo Governo do Estado e demais autoridades locais.

Recebeu o primeiro nome de Batalha em razão do município naquele momento se chamar Vila Batalha. Posteriormente, passa a chamar Escola de ensino Fundamental “Vilmo Ornelas Sarlo”, que foi dado em homenagem ao ex-Prefeito Vilmo Ornelas Sarlo, por ter sido considerado um dos prefeitos pioneiros da educação. Sua gestão foi marcada pela defesa dos alunos e professores e pela busca de recursos para investir na educação municipal, que tinha precárias condições na época. Em 05 Janeiro de 2012 através do Decreto nº 002, com base na Resolução 1286/2006, a nomenclatura da escola passou a ser denominada Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Vilmo Ornelas Sarlo”.

A escolha por essa escola se deu em virtude de ser a escola localizada na sede do município a qual comporta maior número de alunos público-alvo da educação especial com 12 professores.

O presente trabalho foi submetido e aprovado pelo comitê de ética e pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré pelo CAEE 30142820.4.0000.8207. Participaram deste estudo professores da rede municipal de educação que atuantes na escola em que se pretende realizar o estudo. Em razão do caráter qualitativo desta pesquisa, a definição do tamanho amostral será através dos critérios de saturação¹. A título de esclarecimento, o objetivo não era alcançar medidas estatísticas, mas sim conhecer a experiência social do sujeito. Dessa forma, nos debruçamos sobre seus modos de vida, significados e suas vivências. O mais importante nessa pesquisa não é o número de sujeitos que prestaram as informações, “[...] mas o significado que esses sujeitos têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa [...]” (MARTINELLI, 1999, p. 24).

1 A amostragem por saturação é proposital, considerando que o fechamento do grupo de participantes ocorre quando as informações obtidas começam a repetir conteúdos já coletados, não oferecendo acréscimos significativos. A interrupção também se aplica caso o pesquisador tenha conseguido atingir seus objetivos com as informações adquiridas (RAMOS; JUNQUEIRA; PUPLAKSIS, 2008, p. 195).

4 RELAÇÃO DO MUNICÍPIO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Buscou-se na Secretária Municipal de Educação do Município de Presidente Kennedy documentos próprios que estabeleçam parâmetros legais e normativas a serem seguidas. Diante disto, disseram seguir a Política Nacional, revelando assim a fragilidade e necessidade da educação inclusiva para o município de Presidente Kennedy.

Algumas narrativas dos professores em relação a esta problemática apontam a necessidade de se fomentar uma política municipal para o público alvo da educação especial inclusiva, e a insatisfação de como tem sido feito este movimento de inclusão no município. “Tem ainda por grande objetivo assegurar os direitos das pessoas com diferenças bem como sensibilizar a sociedade reduzindo preconceitos” (PROFESSORA 5). “Eu vejo muito discurso, mas pouco compromisso do município estamos atrasados, pensando em estratégias arcaicas” (PROFESSORA 12).

As outras professoras disseram não terem conhecimento de nenhuma política municipal de educação apenas seguindo o que foi apontado no referencial deste trabalho. Com isso alegaram não terem conhecimento para falar sobre esta questão preferindo se omitir.

Todas as professoras que participaram do estudo mencionaram utilizar material de apoio. Contudo, este material é de uso pessoal não sendo oferecido pela secretária municipal de Educação. Cumpre ressaltar que os materiais de apoio são instrumentos alternativos para atender as particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, desta maneira utilizando alternativas que adaptem materiais pedagógicos, potencializando suas capacidades de expressar, elaborar perguntas, resolver problemas e se tornar mais participativos, permitindo assim uma maior interação social com os colegas de classe, promovendo um processo de aprendizagem em igualdade de condições (SHIMMER, PINTO, ROCHEDO, 2017).

Outro ponto importante no que se refere a educação inclusiva especial trata-se da formação continuada, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004), “[...] criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da Rede são professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação [...]”. Todas as professoras que participaram deste estudo possuem esse entendimento e afirmam esse posicionamento em suas narrativas: “A formação continuada é essencial para todo profissional da educação” (PROFESSORA 7). “O professor precisa estar em constante formação” (PROFESSORA 9).

Entretanto, observa-se muitas críticas em relação aos cursos de formação continuadas voltados para educação inclusiva especial ofertados pela secretaria municipal de educação: “Eu já fiz alguns cursos de formação continuada pela prefeitura na área de educação inclusiva, praticamente é uma leitura do Wikipédia, não agregou nenhum conhecimento. Vejo necessidade melhorar essas formações” (PROFESSORA 12). “Precisa melhorar a oferta de formação continuada” (PROFESSORA 3).

Já fiz muitas formações continuadas, sinceramente faço porque sempre é pedido algum curso oferecido pela secretária municipal de educação no processo seletivo, mas sinceramente não vejo nada de novo é sempre a mesma coisa, exigem de nós professores aquilo que eles não nos oferecem, o município não possui um plano que seja executado, fala-se em projetos investimentos mais nada melhora, quem diz que está melhorando é porque tem medo de expressar opinião as vezes, pois o município é pequeno e se você mostra indignação você é altamente considerada inimiga da gestão, sou efetiva em uma cadeira e celetista em outra, trabalho por mérito e busco o melhor para os meus alunos, e existem certas atitudes que nos indignam como educadores, muitos de nós sabe como trabalhar mas não tem autonomia (PROFESSORA 11).

“Penso que ainda precisa melhorar bastante a formação continuada, pois tem cursos que nem sempre são proveitosos, ou trazem novidades. Então precisamos buscar fora do município” (PROFESSORA 2). “Penso que eles poderiam eleger melhor o conteúdo das formações, ou trazer profissionais de fora, pesquisadores, para que não sejam apenas cursos que ofereçam certificados” (PROFESSORA 10). “Eu evito emitir opinião porque nós precisamos fazer as formações, e se reclamar você fica de fora” (PROFESSORA 8).

A formação continuada existe, mas os cursos melhores oferecidos pelo Ministério da Educação nem sempre são para todos as pessoas são selecionadas a dedo, por exemplo eu tenho alunos especiais, mas não consegui fazer nenhuma capacitação pela prefeitura, e outros professores que não trabalham com educação especial conseguiram (PROFESSORA 4).

Nota-se que existe uma insatisfação entre as formações continuadas ofertadas pela secretária municipal, assim como também questões partidárias que privilegiam uns em detrimento de outros, o que reverbera em agravos para os professores e conseqüentemente para os alunos que acabam sendo os mais afetados, deixando de receber um melhor atendimento em virtude de uma gestão na qual as reais necessidades educacionais destes alunos não têm sido trabalhadas durante as formações continuadas.

Um estudo realizado por Dias, Rosa e Andrade (2015) apontam que os professores de necessidades educacionais anseiam mais recursos e capacitações do Estado e Governo Federal para ampliar seus conhecimentos e também devidas condições para que os mesmos venham ser postos em prática. De maneira que as metodologias de ensino deveriam abranger mais as questões práticas vividas no cotidiano.

Outro estudo realizado por Righi, Marin e Souza (2012, p. 888) questionam a má formação na aplicação de cursos de formação continuada, atentando para as conseqüências, os autores destacam que “ao mesmo tempo em que os professores são cobrados por governo, pais e sociedade em geral para que se qualifiquem, mediante esse poder público também serão responsabilizados pela má qualidade da educação”.

Fernandes (2019, p.93) considera que existe um consenso enquanto a necessidade da formação continuada para professores, entretanto precisa-se avaliar a qualidade destas capacitações entre estas segundo o autor: “reflexões sobre a formação que ocorre no trabalho (oferecida pelos órgãos gestores), assim como a denominada formação pelo trabalho (mediante saberes docentes advindos da experiência proporcionada pela profissão)”.

Sobre este aspecto Righi, Marin e Souza (2012, p. 877) advertem que:

A formação profissional do professor inicia na formação inicial e segue no percurso da atuação profissional, consubstanciando, assim, o que se denomina formação continuada. A primeira é realizada nos cursos de formação acadêmica; a segunda, em serviço. [...] Portanto, para melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico, faz-se imprescindível uma articulação entre instituições formadoras (no caso, as instituições de ensino superior), e a Escola Básica, de modo a valorizar as experiências e conhecimentos desenvolvidos pelos professores na trajetória profissional, bem como, conhecimento sobre a legislação que rege o direito à formação continuada em âmbito federal e estadual.

Segundo as Diretrizes do MEC a educação de professores no que tange à formação continuada é responsabilidade não apenas da esfera municipal, mas também das esferas estaduais e federais, a saber a LDB reconhece que:

1. Art. 63, manutenção de “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]”; Art. 67 “[...] promoção da 24 Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015 Formação continuada e suas implicações valorização dos profissionais da educação [...]

aperfeiçoamento profissional continuado [...]” e, o Art. 80, que abre caminho para que o ensino a distância também seja um caminho para a formação continuada;

2. No Parecer nº CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001), que fundamenta as Diretrizes, a formação continuada aparece como atendimento “[...] a formação (que) deva ser complementada ao longo da vida [...]” (p.9); ao endossar os artigos da LDB que fazem referência à “relação entre teoria e prática” e no “aproveitamento da experiência anterior”, ao construir aprendizagens significativas junto aos futuros alunos; e, oferta de “programas de educação continuada” (p.14). Ao finalizar traz que “É ainda no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras [...]” (p.58);

3. Nas Metas 1, 3, 4, 5, 7, 10 onde a formação continuada está presente quer promovendo a formação, incentivando práticas pedagógicas estruturadas a partir da relação teoria/prática, quer repensando currículos, ampliação de vagas e outros

Ainda é relevante destacar que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 82) propõe como objetivos a serem alcançados para a valorização do magistério:

- uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo
- jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requeiram nível equivalente de formação;

Diante disto, a formação continuada é uma estratégia para otimizar o trabalho em educação, é um compromisso e um direito assegurado por Lei. Entretanto, faz necessário repensar de acordo as narrativas esse processo de formação para os professores que trabalham não apenas com a educação inclusiva especial como a educação regular. E como fora mencionado a aquisição de materiais adaptados.

Em relação aos serviços ofertados para os alunos públicos alvo da educação especial oferecidos para os alunos, os professores apresentaram desconhecimento do Núcleo Interativo que atende crianças de 01 a 06 anos de idade e a Equipe Multidisciplinar que atende alunos de 07 a 17 anos que estão matriculados na rede municipal de educação. Estas equipes são compostas por fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas e professores de educação física, porém, estes serviços não foram mencionados pelas entrevistadas. O que nos leva a refletir e questionar sobre estes aparelhos que não recebem visibilidade dentro do município e passam desconhecidos pelos professores, não sendo visto como um serviço de apoio. Tais apontamentos servem de ponto de partida para estudos futuros, que em virtude do tempo hábil para construção deste trabalho não poderão ser aprofundados considerando os objetivos de nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial inclusiva ainda é um desafio para educação em nossos dias atuais, embora seja de se reconhecer que houve todo um movimento legislativo, para reconhecer o direito a educação ainda há muitas barreiras que precisam ser rompidas.

Observa-se que as questões referentes a inclusão englobam um plano Macropolítico que eleva as tensões para fora das salas de aula, trata-se de uma questão de gestão pública, que por vezes minimiza nossas ações, e reduz o potencial de profissionais que poderiam fazer mais. Contudo queixam-se de não conseguirem espaço para realização de trabalhos profissionais.

Percebe-se ainda ausência de comunicação entre as demandas apresentadas pelas participantes da pesquisa e as capacitações de formação continuada não correspondem as expectativas das professoras, no que tange tanto as metodologias de ensino, quanto os conteúdos aplicados, que foram apontados como repetitivos e baixa qualidade.

Cumpramos ressaltar, a inexistência de uma política própria de educação inclusiva para o Município de Presidente Kennedy que venha de encontro as demandas apresentadas por alunos e professores, que possa possibilitar que a escola seja reconhecida como ambiente de inclusão. Diante disto, afirmar a igualdade, e os direitos humanos como potência de vida, e transformação social.

Enfim, promover debates maiores sobre o tema em questão no município de presidente Kennedy para conhecer a realidade das demais escolas, e escutar os outros profissionais, que talvez estejam desmotivados, ou até mesmo se sentindo desassistidos, atuando de forma mecânica sem afeto, sem se preocupar com a qualidade da educação que tem sido realizada. Cumpramos ainda ressaltar a ausência de um banco de dados na Secretária Municipal de Referente ao quantitativo de alunos com necessidades educacionais inclusivas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES; L. H. M. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise da implementação em escolas públicas do Distrito Federal Brasília, 2018. Disponível em: <<http://bdm.un.br/bitstream/10483/22140/1/2018.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

ARANHA, M.S. SILVA S.C. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, v.11, n.3, p.4, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100010. Acesso: 05 de abr. de 2020.

AZEVEDO, E.M.V.M. ; MORI, N. N. R. O atendimento educacional às pessoas com deficiência. In: Mário Luiz Neves de Azevedo. (Org.). Política Educacional Brasileira. 1ed.Maringá: EDUEM - Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005, v. 1, p. 115-127.

ANJOS, C. F. Indicadores de matrículas sobre a interface entra educação especial e educação do campo: o que os dados nos revelam? In: Anais do IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas 4. ed. - Vitória, ES, 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 16 de mai. 2019.

BARIANI, Edison. Dasp: entre a norma e o fato. IN: ANDREWS, Christina W.; BARIANI, Edison (Org.). Administração pública no Brasil. São Paulo: Unifesp, 2010.

CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. Cad. Cedes. Campinas, v. 38, n. 106, p. 261-265, set.-dez. 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr. 2020.

DIAS, M. A. L; ROSA, S. C; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. Revista de Psicologia USP. São Paulo, volume 26. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v26n3/1678-5177-pusp-26-03-00453.pdf>. Acesso em: 01 de abr. De 2020.

FIGUEREIDO, T. A. M.; COQUEIRO, J. M. ; HERNANDES, L. F. ; SOUZA, A. C. et al . Crianças e adolescentes no contexto escolar: Ações Afirmativas Conta o racismo. In:Túlio Alberto Martins de Figueiredo; Jandesson Mendes Coqueiro. (Org.). Rizomas saúde coletiva e instituições. 1ed.Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 1, p. 157-172.

FERNANDES, A. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n254/2176-6681-rbeped-100-254-82.pdf>. Acesso em: 1 de abril de 2020.

GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da Escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas – livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 3, p. 582-594, 2008.

HELLER, A. O Quotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1972.

JESUS, D. M. ; VIEIRA, S. A. A.; BRECIANE, K. G. 0 Pattuzzo and VIEIRA, Alexandro Braga. Um olhar comparado sobre políticas de inclusão nas escolas de educação básica em Cariacica (es). Cad. CEDES [online]. 2018, vol.38, n.106, pp.315-333. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622018197631>>.

Acesso em: 12 de out. 2019.

JESUS, M. D.; VIEIRA, A. B.; ANJOS, C. F. Educação especial e educação do campo: narrativa que desvela possibilidades e interfaces. *Interfaces da Educ. Paranaíba*, v.9, n.27, p. 376-398, 2018 ISSN 2177-7691. Disponível: <<https://docplayer.com.br/62726456>>. Acesso em: 12 de out. 2019.

KIKUICHI, V. Z. F.; QUEIROZ, F. A. P. A Educação na contemporaneidade: contribuições da tecnologia digital para a inclusão das pessoas com deficiência auditiva. *Evidência*, Araxá, v. 14, n. 14, p. 93-101, 2018.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cad. Cedes*, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, Carlos Roberto; SILVA, Cristiane Amaro da. Os desafios da educação inclusiva no ensino regular. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 213-218, 2019. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/893>. Acesso em: 18 mar. 2020.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, n.33. set./dez. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 29 de març. 2020.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 200

RIGHI, M.; MARIN, E. C.; SOUZA, M.S. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, p. 875-890, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n4/v34n4a06.pdf>. Acesso em: 01 de abr. de 2020.

RODRIGUES, S. Apresentação. In: David Rodrigues (org.) “*Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*”, S. Paulo. Summus Editorial, 2006

VIEIRA, Alexandro Braga et al. 10 anos da política nacional de educação especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 229 - 247, maio 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/87030>>. Acesso em: 23 jul. 2019.