

A EMANCIPAÇÃO SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA-MG

ANA LUIZA SABINO DE SÁ E SILVA

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG

EMAIL: analuizasabinosilva@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8635-3058>

GRAZIELLA MONTES VALVERDE

Mestre em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva. Possui graduação em Direito pela Faculdade Doctum de Juiz de Fora (2014) e graduação em Administração pela Faculdade Metodista Granbery (2006). Atualmente é servidora pública municipal da Prefeitura de Juiz de Fora, na área da educação.

EMAIL: gmvalverde@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4340-9271>

WALESKA MARCY ROSA

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1994), mestrado em Direito (Direito Público) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000) e doutorado em Direito (Direito, Estado e Cidadania) pela Universidade Gama Filho - RJ (2007). Professora de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

EMAIL: waleska.marcy@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-2166>

RESUMO

O presente artigo pretende analisar a formação exigida dos professores especializados para o trabalho com estudantes com deficiência no município de Juiz de Fora. Buscando estabelecer a relação entre a inclusão escolar das pessoas com deficiência e a sua emancipação social, estuda-se a influência da capacitação docente nesse processo. Por meio de pesquisa empírica qualitativa documental, é feita a análise de editais de contratação de professores para atuação com educação inclusiva do Município de Juiz de Fora. Analisando aspectos da educação inclusiva e do caráter universal da educação, com o apoio do marco teórico da educação libertadora de Paulo Freire, os resultados alcançados apontam para a simbiótica ligação entre a capacitação docente, a emancipação e a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Demonstram também a insuficiência da capacitação de professores contratados para atuação em educação inclusiva na rede municipal em Juiz de Fora.

Palavras-Chave: emancipação; inclusão de pessoas com deficiência; direito à educação; capacitação docente.

SOCIAL EMANCIPATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF JUIZ DE FORA-MG

ABSTRACT

This article aims to analyze the training required of teachers to work with students with disabilities in Juiz de Fora city. Seeking to establish the relation between the school inclusion of people with disabilities and their social emancipation, the influence of teacher training in this process is studied. Through qualitative empirical documentary research, the analysis of public notices for hiring teachers to work with inclusive education in the city of Juiz de Fora is made. Analyzing aspects of inclusive education and the universal character of education, with the support of Paulo Freire's theoretical

framework of liberating education, the results achieved point to the symbiotic link between teacher training, emancipation and school inclusion of people with disabilities. They also demonstrate the insufficient training of teachers hired to work in inclusive education in Juiz de Fora.

Keywords: emancipation; inclusion of people with disabilities; right to education; teacher training.

EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MUNICIPIO DE JUIZ DE FORA-MG

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la capacitación requerida de maestros especializados para trabajar con estudiantes con discapacidades en la ciudad de Juiz de Fora. Buscando establecer la relación entre la inclusión escolar de las personas con discapacidad y su emancipación social, se estudia la influencia de la formación docente en este proceso. A través de la investigación documental empírica cualitativa, se realiza el análisis de avisos públicos para la contratación de maestros para trabajar con educación inclusiva en la ciudad de Juiz de Fora. Analizando aspectos de la educación inclusiva y el carácter universal de la educación, con el apoyo del marco teórico de educación liberadora de Paulo Freire, los resultados alcanzados apuntan al vínculo entre la formación docente, la emancipación y la inclusión escolar de las personas con discapacidad. También demuestran la insuficiente capacitación de los maestros contratados para trabajar en educación inclusiva en Juiz de Fora.

Palabras clave: emancipación; inclusión de personas con discapacidad; derecho a la educación; formación docente.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência em salas de aula regulares tem ocupado importante espaço nos debates sobre a prática escolar e sobre os métodos de ensino. Não só por isso, mas também pela garantia constitucional da educação de qualidade para todos, é necessário pensar sobre o aprendizado de pessoas com diferentes necessidades educacionais na medida em que o direito à educação deve ser plenamente garantido para essas pessoas. A prática escolar inclusiva, nesse cenário, é considerada essencial para que esses indivíduos se vejam como pertencentes à sociedade, por meio de sua emancipação, que permite a eles o reconhecimento de sua capacidade social, laborativa e intelectual.

Diante disso, o objetivo geral da discussão promovida por este trabalho é a análise da exigência de capacitação dos professores da rede municipal de Juiz de Fora-MG que atuam junto aos alunos com deficiência. Especificamente no que diz respeito à inclusão, a hipótese aqui levantada é de que a formação especializada, para o trabalho com esses estudantes, é essencial para que a aprendizagem desses indivíduos garanta sua inclusão e consequente

emancipação social. No entanto, parte-se também da hipótese de que, em Juiz de Fora, a capacitação dos professores não é requisito exigido nos editais de contratação.

Pretende-se, com a análise desses documentos, confirmar ou não a exigência da capacitação de docentes nos editais de contratação dos anos de 2015 a 2018, e por meio de revisão bibliográfica, definir a relevância dessa capacitação para o processo educacional das pessoas com deficiência. Assim, por meio de metodologia que consiste em utilizar os fatos conhecidos, por meio das informações disponibilizadas nos editais, para aprender sobre fatos desconhecidos, busca-se realizar uma pesquisa empírica, tal como pensada por Epstein e King (2013), na modalidade qualitativa do tipo documental, a partir de inferências.

A escolha de tal objeto de pesquisa justifica-se pela premente necessidade de se discutir a inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares, como uma superação da exclusão de tais indivíduos em instituições médicas ou especiais. Nos últimos anos, principalmente desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, observa-se o surgimento de marcos normativos que priorizam a integração de pessoas com deficiência em classes regulares. Surge, assim, a necessidade de se entender a forma como esse fenômeno, aliado à análise da formação docente especializada, contribui para a efetiva emancipação desses indivíduos e para a real materialização do direito à educação.

A relação entre a autonomia dos indivíduos, de seu processo de emancipação e da educação libertadora foi estudada por Paulo Freire. Ao longo da maior parte de sua vida, o professor e autor de diversas obras emblemáticas sobre o tema se dedicou à exposição de métodos de ensino até hoje considerados não convencionais e revolucionários.

Ao definir a participação do educando na construção do método educacional como imprescindível para a libertação dos oprimidos (por poderes políticos, sociais e econômicos), seus estudos sobre a educação libertadora, em oposição à “educação bancária”, são usados como marco teórico para a pesquisa que culminou no desenvolvimento do presente trabalho.

A bibliografia utilizada, em destaque o marco teórico, foi escolhida em razão da sua relevância no meio acadêmico, evidenciada pelas citações constantes em diversos trabalhos.

Baseando-se nos estudos de Freire sobre a necessidade de libertação da classe oprimida para que seja alcançada a educação emancipatória e libertadora e por meio da metodologia apontada, a presente discussão é necessária para se entender certos aspectos da educação inclusiva. Com base nessas diretrizes, pretende-se responder ao seguinte questionamento: Como a ausência ou a presença da capacitação específica dos docentes que trabalham com pessoas com deficiência no município de Juiz de Fora pode impactar na sua real aprendizagem e na sua emancipação social?

O desenvolvimento deste trabalho foi dividido em três seções. Na primeira, pretende-se evidenciar o caráter universal do direito à educação, discutindo como este pode ser concretizado pelo ideal da educação inclusiva. Na segunda, é propriamente estudada a relação simbiótica entre emancipação social, educação libertadora e capacitação docente, à luz dos estudos realizados por Freire. Por fim, na terceira seção, passa-se à análise do conteúdo dos editais, para verificar se se confirma a hipótese levantada para solucionar o problema de pesquisa.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO

De acordo com a conceituação de Sarlet (2011, p. 347) o direito à educação é um direito fundamental social. Para esse autor, um direito social, também chamado de “direito a prestações” é aquele que exige do Estado uma atuação positiva, no sentido de emprego de recursos, para sua efetivação. Assim, o direito social tem por característica sua expressiva relevância econômica, impactando o orçamento público de maneira direta.

Portanto, é papel do Estado garantir a educação, por meio da aplicação de recursos públicos, para todos os cidadãos, tal como previsto na Constituição Federal Brasileira (CB/88) em seu artigo 6º. A elevada importância dos direitos sociais também é destacada por Sarlet (2011, p. 348-363), o qual afirma que esses direitos são indispensáveis para a realização do projeto emancipatório real e concreto da vida humana.

O direito à educação, tal como todos os outros direitos fundamentais previstos na Constituição, tem caráter universal, na medida em que é exigível por qualquer pessoa abrangida pela proteção da CB/88. Esse caráter universal é traduzido pelo princípio da igualdade, previsto no artigo 5º, caput, e permeia todo o texto constitucional, sendo guia para a materialização de todos os outros direitos. Nesse sentido, as pessoas com deficiência, apesar de concepções difundidas em tempos passados, são consideradas sujeitos plenos e devem ter a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (artigo 208, inciso I, CB/88) garantida em sua totalidade pelo Estado.

É importante ressaltar que, tendo a igualdade aspecto formal e material, esse último exige que o tratamento diferenciado seja disponibilizado para aqueles que legitimamente dele necessitam, como é o caso das pessoas com deficiência. Nas palavras de Mello (1993, p. 17),

[...] qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações, pode ser escolhido pela lei como fator discriminatório, donde se segue que, de regra,

não é no traço de diferenciação escolhido que se deve buscar algum desacato ao princípio isonômico.

Assim, esses indivíduos, ao apresentarem necessidades educacionais específicas, exigem novas formas de abordagem da educação, para que sejam efetivamente integrados ao processo educacional. Todas as adaptações que garantam sua inclusão devem ser realizadas, mesmo que essas adaptações não sejam concedidas aos outros indivíduos, e isso não fere o princípio da igualdade; pelo contrário, o concretiza. A discriminação, nesse caso, é totalmente compatível com a cláusula igualitária porque há correlação lógica entre o tratamento diferenciado e a desigualdade em si, sendo compatível com os princípios constitucionais (MELLO, 1993, p. 17).

A previsão constitucional expressa, tanto no artigo 6º quanto nos artigos 205 a 214, exige que novos modelos de abordagem da educação sejam pensados, com o fim de concretizar satisfatoriamente os mandamentos normativos. A educação inclusiva é, nesse sentido, diante de todos os projetos já idealizados para o ensino de pessoas com deficiência, a forma mais adequada, por ser igualitária e universal. De acordo com Souza e Marques (2015, p. 105-106), ideias como instituições de caridade, de caráter assistencialista, e escolas especiais foram pensadas como maneiras de mudar significativamente o cenário histórico de exclusão educacional, mas acabaram por revelar resultados contrários a essa expectativa.

A educação inclusiva é o projeto que, da forma mais humanitária possível, permite que todos os estudantes, independentemente de sua cor, classe, orientação sexual ou condição física e mental tenham acesso ao ensino de qualidade, inclusive, frequentando os mesmos espaços. Esse modelo tem sido objeto de estudo de diversos pedagogos e profissionais da área de ensino nos últimos anos, além de estudiosos de outras áreas, e pode ser considerada a materialização da educação para todos. O conceito de educação inclusiva aqui adotado é semelhante ao proposto por Pimentel e Nascimento (2016, p. 5), que a definem:

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos. Logo, a construção de uma escola inclusiva implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; portanto implica na construção de uma cultura inclusiva.

Santos (2012, p. 136-137) também estuda, em sua obra, a educação inclusiva. Essa autora, no entanto, vai além na conceituação, afirmando que

Essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente; perpassa todos os níveis, oferecendo

serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, deixando de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Fica claro que a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos tradicionais. É questionada a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, a inserção ou a exclusão.

Considera-se, neste trabalho, a inclusão escolar como aquela diretriz que viabiliza o aprendizado da diversidade de pessoas, além de exigir uma transformação geral, por meio da implementação de uma nova cultura: a inclusiva. Especialmente no caso das pessoas com deficiência e das que têm quaisquer necessidades educacionais especiais, a inclusão deve guiar todo o processo de construção do conhecimento, desde o momento da matrícula, passando pelo cotidiano escolar, até a saída do educando da instituição de ensino.

A necessidade de adaptações para a materialização da inclusão surge de uma sociedade que nunca pensou na diferença. A cultura da normalidade, materializada pela necessidade de padronização em um mundo capitalista e globalizado, acaba por estigmatizar as pessoas com deficiência, descrevendo seus corpos como inadequados. Segundo Silva (2006, p. 121),

[...] o conceito de deficiência condiciona-se às instâncias valorativas do contexto social que o significa e esse sentido é dado não como uma simples caracterização classificatória do sistema de valores de uma dada sociedade, mas, principalmente, como uma atitude de cunho político, que, além de prescrever encaminhamentos para orientações práticas, causam expectativas sociais em relação às pessoas com deficiência.

Assim, é perceptível que a construção do que é deficiente (e, conseqüentemente, do que é normal) passa pela definição de padrões de normalidade que variam de sociedade para sociedade e se baseiam em aspectos como a sexualidade, a beleza e a produtividade econômica (SILVA, 2006, p. 21). A diferença, nesse sentido, é considerada como aquilo que separa os indivíduos em grupos, considerando-os mais ou menos merecedores do convívio social.

Neste trabalho, utiliza-se uma análise positiva da diferença, considerando-a essencial para a tolerância e para o pertencimento real da diversidade de pessoas na sociedade. A valorização da diversidade é, além disso, essencial para uma educação verdadeira, que de acordo com Freire (1987, p. 36), é emancipatória e se opõe à chamada educação bancária - que pressupõe a padronização de todos os aspectos da aprendizagem.

Farias e Lopes (2015, p. 233) alertam para os riscos de uma sociedade na qual a cultura escolar não seja pautada diretamente pelo debate inclusivo, ao afirmar que a opressão das pessoas com necessidades escolares especiais acaba sendo resultado direto dessa situação:

Em uma sociedade na qual a escola não foi pensada para todos, a emergência de inúmeras questões relacionadas ao acesso, permanência e aprendizagem para toda a diversidade humana, traz à tona conflitos e convergências de interesses, culminando na participação ou na subordinação de pessoas em processos de desenvolvimento e formação.

É possível concluir, portanto, que a construção de uma cultura inclusiva nas escolas tem efeitos que vão muito além do aprendizado do estudante, porque define sua situação como indivíduo, pertencente (ou não) à comunidade que o rodeia. Uma educação emancipatória impede que os indivíduos se subordinem a modelos de ensino que não foram pensados para suas peculiaridades, levando-os ao processo de tomada de decisão autônoma e construção do próprio destino.

A RELAÇÃO ENTRE EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DE PAULO FREIRE

As escolas, como toda instituição social, refletem a sociedade na qual estão inseridas. Se a sociedade é desigual e opressora, assim também serão as instituições de ensino, nas quais essas características podem ser encontradas, inclusive, guiando práticas e estimulando atitudes. Nas palavras de Freire (1987, p. 87),

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”.

Essa estrutura das escolas, ligada às contingências históricas e culturais, tem relação com a construção social da deficiência. A exclusão histórica sofrida pelas pessoas com deficiência pode ser encontrada, também, nas mais diversas instituições de ensino. O método de ensino utilizado, por si só, pensado para o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, não leva em conta as particularidades de cada indivíduo.

Os conteúdos não abrangem todas as diversas aptidões dos estudantes, que, caso não se encaixe no método tradicional de educação, são automaticamente considerados incapazes. No caso das pessoas com deficiência, essa exclusão é ainda mais grave e acontece antes

mesmo que seja dada a elas a oportunidade de demonstrarem seu potencial. Para Freire (1987, p. 36)

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre, a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro.

Essa “educação bancária”, criticada por Freire em seus diversos aspectos, e praticada há tempos pela maioria das instituições de ensino, tem como “(...) um dos (...) objetivos fundamentais (...) dificultar, em tudo, o pensar autêntico” (FREIRE, 1987, p. 36). Nessa concepção de educação, em que os educandos são meros depósitos de conteúdo e são considerados totalmente ignorantes, a escola inclusiva é uma impossibilidade, na medida em que a diversidade não se encaixa em uma educação cujo objetivo é exatamente padronizar ao máximo o ensino e a aprendizagem.

Muitas vezes, o que ocorre, com a exigência de inclusão encontrada nos marcos legais, é a mera integração das pessoas com deficiência nos ambientes escolares. A verdadeira inclusão pressupõe a construção de toda uma cultura inclusiva, com mudanças estruturais e atitudinais, ou seja, exige modificações significativas, que pressupõem a articulação de recursos humanos, financeiros e emocionais.

Fagliari (2012, p. 70-71) destaca que a passagem da integração para a inclusão traz mudanças significativas na maneira de tratar os indivíduos ignorados no processo educacional, a partir do momento em que

A inclusão implica uma mudança radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Especial atenção deve ser dada a práticas aparentemente inclusivas, mas que acabam por gerar estigmatização ainda maior para a deficiência. Um exemplo são as escolas especiais que, com caráter assistencialista, acabam isolando geograficamente e socialmente as pessoas com deficiência, criando a ilusão de que tais indivíduos não são capazes de conviver em sociedade, e devem ser excluídos dela. Crítica ao assistencialismo é feita por Freire (1967, p. 56):

Opúnhamo-nos a estas soluções assistencialistas (...) contradiziam a vocação natural da pessoa — a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. (...) O grande perigo do

assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

É clara a atenção dispensada por Freire à essencialidade da autonomia e do pensar autêntico dos indivíduos para o processo de libertação possibilitado pela educação, que confirma a vocação natural do indivíduo para a humanização. Não só o reconhecimento como sujeito, mas também a integração à sociedade, é possível a partir do pensamento crítico, tal como demonstrado por Freire (1967, p. 44): “(...) saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se”.

Para o autor (FREIRE, 1987, p. 70), é somente a partir do momento em que os oprimidos assumem a realização da práxis como seu objetivo é que mudanças começam a ser moldadas. A construção teórica de Paulo Freire sobre a práxis revolucionária é aqui utilizada no sentido de aplicação da inclusão em todas as instâncias da educação. Para esse educador (FREIRE, 1987, p. 21), a práxis é entendida como a junção entre reflexão e ação, na medida em que verdadeiras mudanças só podem ser observadas se ambas forem aplicadas, obrigatoriamente, em conjunto.

Segundo Freire (1987, p. 32), a prática educacional verdadeiramente libertadora só pode acontecer se os educandos se descobrirem como refazedores permanentes, sendo os atores engajados de sua própria libertação. É claramente percebida, dessa maneira, que a mera teorização sobre a inclusão não é suficiente, sendo necessária sua efetiva aplicação no âmbito da prática educacional. Ainda, é visível a importância que, tal como Freire (1987, p.43), é dada à emancipação do indivíduo no processo de construção da aprendizagem.

A superação da exclusão escolar das pessoas com deficiência passa por uma emancipação social desses indivíduos, e exige a mobilização não só de todos os membros da equipe escolar (TEZANI, 2009, p. 3), mas de toda a sociedade. A inclusão deve ser compreendida e internalizada por todos os agentes que participam da prática educacional, para que a cultura inclusiva seja construída com base em parâmetros como a valorização da diversidade física, mental, ideológica e étnica. Nas palavras de Freire (1992, p. 57),

E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar.

Além da participação ativa de todos esses sujeitos, a valorização da autonomia do indivíduo é essencial para esse processo inclusivo, como já destacado. Os educandos que, junto com o educador, superam as amarras da educação bancária, tornam-se investigadores críticos da própria realidade, o que os faz questionar sua posição como indivíduos, que, pertencentes a uma comunidade, devem ter seus direitos, inclusive o direito à educação, garantidos de forma igualitária e integral. A educação libertadora e crítica exige uma transformação também dos educadores, já que, de acordo com Freire (1987, p. 39)

[...] [com a educação libertadora] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (...) os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

A libertação possibilitada pela educação emancipatória, portanto, depende em grande parte da atuação do educador, que, assim como o educando, se liberta para o verdadeiro ensino com a possibilidade de a educação funcionar como prática de liberdade. Para a inclusão e a conseqüente libertação das pessoas com deficiência, os profissionais de ensino têm papel fundamental. A formação e a capacitação específicas na área da educação para os estudantes com necessidades educacionais especiais exercem, nesse sentido, a função primordial de garantir que a cultura inclusiva seja difundida no ambiente escolar e que a libertação desses indivíduos seja efetivada.

A situação atual da carreira pedagógica no Brasil não reflete, no entanto, essa indispensável formação. Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 529), ao investigarem a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental, salientam que:

[...] a ausência de formação especializada para todos os educadores que trabalham com esse público constitui um sério problema na implantação das políticas de educação inclusiva. [...] os cursos de formação docente têm enfatizado aspectos teóricos, distantes da prática pedagógica, não preparando os profissionais para lidar com a diversidade dos educandos.

A essencialidade da capacitação para a real aprendizagem das pessoas com deficiência e das pessoas com quaisquer necessidades educacionais especiais também é destacada por Ferreira e Lopes (2016, p. 445), em estudo realizado com professoras de duas escolas públicas de uma cidade do interior mineiro:

Esta noção de despreparo tem sido constante em trabalhos que discutem a inclusão (GLAT, BLANCO, 2007; ANJOS, ANDRADE, PEREIRA, 2009; MACHADO, 2009; PLAISANCE, 2009). A professora ao expressar sua demanda por suporte pedagógico vai ao encontro de um dos princípios

básicos da educação inclusiva: a formação dos professores e o suporte para os desafios impostos por um sistema educativo inclusivo, como esclarece Dorziat (2013, p. 990) ‘nesse novo modelo os educadores são [...] instados a rever seus conceitos, mas sem desconsiderar a presença e a importância de especialistas que passam a integrar os serviços de suporte educacional’.

Em revisão de literatura sobre a capacitação, Silveira, Enumo e Rosa (2012, p. 700) destacam que a falta de preparo é responsável por, dentre outras coisas, “colocar o docente no papel de professor-cuidador, levando-o, mesmo sem preparo, à sobrecarga de trabalho, seguida de sobrecarga física e mental”. As mesmas autoras (2012, p. 702-703) apontam que a formação de professores é responsável por diversos processos essenciais, como a melhora do processo de interação com os alunos e a diminuição das taxas de fracasso e evasão escolar.

Esse papel indispensável da capacitação é comprovado, na prática, por Benitez e Domeniconi (2014, p. 371), que, com o objetivo de analisar os efeitos da formação específica, operacionalizaram e avaliaram uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular e da educação especial, em uma escola com estudantes com deficiência. Os resultados apontados pelos professores em seus relatos sobre a experiência demonstram impactos em diversas esferas do ensino.

Após a capacitação, os professores analisados pela pesquisa apontaram que houve melhora na produção de textos dos alunos com deficiência e na criação de condições de ensino de leitura para eles, além da percepção de que algumas práticas simples, mas direcionadas para esse público, poderiam ter efeitos importantes em sua aprendizagem (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 383).

O relato do professor da educação especial demonstrou que a capacitação também contribuiu para o desenvolvimento de estratégias colaborativas (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 383). Por fim, os pais dos estudantes com deficiência cujos professores foram submetidos à formação, que antes acreditavam que a escola poderia contribuir apenas para o desenvolvimento das habilidades sociais desses alunos, afirmaram que, com a capacitação, passaram a acreditar que seus filhos desenvolveriam, também, competências intelectuais (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 384).

A análise de trabalhos como os citados, portanto, permite que a capacitação dos professores seja referenciada como essencial para a realização da educação inclusiva que permita ampla participação popular. A cultura inclusiva exige diversas transformações, e a presença de especialistas em educação inclusiva é uma das mais imprescindíveis. Se não há a atuação desses profissionais em salas de aula regulares, mediando e compartilhando com o

professor regente a vivência educacional, a aprendizagem das pessoas com deficiência é prejudicada, e o propósito da educação inclusiva democrática é perdido.

ANÁLISE DA CAPACITAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL NA CIDADE DE JUIZ DE FORA-MG.

O educador progressista, que, junto ao educando, constrói a educação libertadora, não pode desvincular sua prática da realidade dos estudantes, devendo adaptar seu discurso e atitudes à compreensão de mundo dos sujeitos do processo educacional (FREIRE, 1992, p. 14). A educação emancipatória só acontece quando o educando compreende o método de ensino, porque adaptado à sua realidade. A capacitação de professores para a educação inclusiva é necessária, dessa forma, para que a abordagem da educação especializada não seja deixada de lado, confirmando o caráter emancipatório e libertador de uma educação que permita a ampla participação das pessoas com deficiência.

A partir de metodologia que consiste em pesquisa empírica qualitativa caracterizada pela análise de documentos oficiais sobre a contratação de professores para atuação na rede municipal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, pretende-se averiguar a exigência de capacitação específica para o ensino em classes regulares com a matrícula de estudantes com deficiência. Apoiando-se na construção teórica de Epstein e King (2013, p. 11), uma pesquisa empírica é aquela “(...) baseada em observações do mundo – em outras palavras, dados, o que é apenas um termo para designar fatos sobre o mundo.”

Assim, baseando-se em análise de editais de contratação de professores, disponibilizados no site da Prefeitura de Juiz de Fora, este trabalho tem como objetivo traçar inferências sobre a realidade, ou seja, “utilizar os fatos que conhecemos para aprender sobre os fatos que desconhecemos” (EPSTEIN; KING, 2013, p. 36). Nesse caso, a hipótese de que, no município de Juiz de Fora, a atuação dos professores com alunos com deficiência não acontece pautada por uma formação anterior que facilite o processo educacional será testada a partir da observação de dados contidos nos documentos indicados.

A escolha da análise de editais de contratação de professores se deu em razão da necessidade de se aferir a exigência de capacitação para a atuação com estudantes com deficiência no município de Juiz de Fora. De acordo com relatório da Secretaria de Educação do Município (JUIZ DE FORA, 2018), houve um forte aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência na rede municipal. Em 2007, apenas 2 (duas) turmas, em todo o

município, contavam com professor especializado para o ensino desses estudantes, enquanto que, em 2018, o número registrado foi de 616 (seiscentas e dezesseis) turmas.

O acesso a esses documentos foi realizado no dia 18 de maio de 2019, por meio do endereço virtual da Prefeitura de Juiz de Fora. Na página inicial, acessou-se a área “Concursos” e, em seguida, “Concursos Públicos”. Nessa última, nenhum documento se referia à contratação de professores. Em razão disso, acessou-se a área de “Contratação Temporária”, onde foram encontrados editais para o preenchimento de vagas de educadores.

Todos os que continham referência a professores foram analisados, e quatro editais diziam respeito ao professor específico para a atuação com o estudante com deficiência (os termos utilizados foram “Bidocência”, em dois editais e “Ensino colaborativo”¹, nos outros dois), que são objeto desta pesquisa.

Nesses quatro editais, para todas as vagas disponibilizadas, a classificação final é definida pelo somatório de pontos, contabilizados a partir da formação do candidato na área de educação. O doutorado acumula 50 (cinquenta) pontos, o mestrado, 45 (quarenta e cinco) pontos, o curso de especialização lato sensu, 40 (quarenta) pontos e a Licenciatura Plena em Pedagogia ou em Normal Superior, 35 (trinta e cinco) pontos. Também para todas as vagas, são contabilizados 10 (dez) pontos por curso específico, incluindo cursos relacionados à educação inclusiva. Esses aspectos se mantêm em todos os editais, mas algumas diferenças em relação à formação docente em educação inclusiva podem ser percebidas a partir da análise dos editais. A seguinte tabela demonstra os dados referentes à capacitação específica em todos esses editais:

Tabela 1- Capacitação docente

Edital	Termo utilizado para designar o projeto de educação inclusiva	Pontuação específica para cursos na área de educação inclusive	Pontuação específica para experiência prática com educação inclusive
278 (2015)	Bidocência	Especialização em Educação Especial - 15 (quinze) pontos	Efetivo exercício com turmas de Ensino Colaborativo do Ensino Fundamental – 3 (três) pontos por ano de atuação até o máximo de 15 (quinze) pontos
309 (2016)	Bidocência	Especialização em Educação Especial - 15 (quinze) pontos	Efetivo exercício com turmas de Ensino Colaborativo do Ensino Fundamental – 3 (três) pontos por ano de atuação até o máximo de 15 (quinze) pontos

¹ De acordo com Estef (2013, p.10), “o ensino colaborativo, também chamado bidocência, se caracteriza por ter um professor especialista em educação especial e o professor regente da turma ou da disciplina trabalhando em colaboração, compartilhando o espaço da sala de aula, na escola regular, e suas responsabilidades”.

335 (2018)	Ensino colaborativo	Não há	Não há
378 (2017)	Ensino colaborativo	Não há	Não há

Embora não fosse um requisito essencial para a contratação, nos dois primeiros editais havia uma preocupação com a capacitação específica para os educadores dos alunos com deficiência, que, nos dois últimos editais, é deixada de lado. A possibilidade de pontuação para especialização em Educação Especial e de efetivo exercício com turmas de Ensino Colaborativo do Ensino Fundamental é retirada, não havendo substituição por outro mecanismo que permita a exigência de formação e experiência com a educação inclusiva.

Muito além de uma mera mudança de termos (de “Bidocência” para “Ensino Colaborativo”, que muitas vezes são tratados como sinônimos), as alterações sofridas pelos editais têm consequências graves na prática educacional e na garantia de uma educação realmente inclusiva, na medida em que, como anteriormente evidenciado, a capacitação para o trabalho na docência para o público com deficiência é essencial para a construção da educação libertadora. Tal como ensina Freire (1992, p. 36), “(...) mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória”.

Assim, a modificação da linguagem, apesar de sutil, demonstra uma mudança bem mais expressiva. Embora nos editais de número 278 e 309 a capacitação específica não tenha recebido tanta atenção quanto a formação acadêmica, ela é abordada e considerada relevante para a atuação dos educadores. Os editais de número 335 e 378, ao não contemplarem essa possibilidade, retiram dos estudantes com deficiência a oportunidade de serem educados por profissionais capacitados nas áreas pensadas para o ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, podendo ocasionar consequências negativas em seu aprendizado, em sua convivência no ambiente escolar e em sua emancipação social.

A qualificação para o trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, quando ausente, portanto, implica em uma educação que não busca a real inclusão e não cumpre seu papel emancipatório. A necessidade de capacitação para o educador engloba diversos aspectos, não só ligados ao método de ensino, mas também relacionados ao papel do professor e da própria educação. Padilha e Oliveira (2016, p. 319) destacam o seguinte:

Ressaltamos o papel crucial do conhecimento científico na formação do professor, o qual lhe permite não somente a apreensão dos conteúdos curriculares, a compreensão das especificidades dos alunos e o domínio de métodos de ensino, como também a habilidade no uso de instrumentos de análise e compreensão da realidade social, do lugar e do papel da educação

na sociedade capitalista e de si próprio como um profissional da educação nesse contexto, responsável pela educação de todos os alunos.

Essa concepção da formação técnica é vinculada à teorização construída por Paulo Freire, que denuncia a essencialidade do papel do professor na defesa de uma educação emancipatória e que permita aos educandos o reconhecimento de seu papel na sociedade. Ao reconhecer as peculiaridades dos estudantes, por meio da capacitação, o professor pode auxiliá-los em sua busca pelas possibilidades de inclusão social, identificando os obstáculos e os caminhos para vencê-los (FREIRE, 1992, p. 6). Os educadores progressistas, para Freire (1992, p. 21), devem reconhecer o papel ocupado pela educação, que, longe de ser mero instrumento para o conhecimento técnico, é necessária para a identificação da “ (...) relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça”.

Em seu trabalho de construção do ensino, o educador progressista deve levar em conta essa função indispensável da educação, já que os conteúdos em si e a forma como eles são passados para os educandos têm relação direta com as lutas acima referidas (FREIRE, 1992, p. 21). Esse trabalho de construção da emancipação não deve, contudo, se resumir à atuação do professor de apoio, ou bidocente, mas deve se expandir, também, ao professor regente, que construindo junto com aquele o ensino, deve levar em conta todas essas questões.

A articulação entre esses dois profissionais só traz benefícios para o processo de inclusão; é criada uma responsabilidade coletiva pelo aluno com deficiência, que passa a contar com uma rede de apoio para sua educação (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 534). Como afirmado por Neres e Franco (2016, p. 226), “[...] o trabalho do professor regente tem-se constituído em um desafio que vai além da sua formação, de forma a aprimorar suas práticas e estabelecer articulação com outros profissionais da educação especial”.

A ausência do trabalho conjunto desses dois profissionais contribui, Segundo Ferreira e Lopes (2016, p. 446), “para a permanência do imaginário de dificuldades nas concepções docentes sobre a educação e sobre os processos relacionais com crianças que apresentam necessidades educativas especiais”.

Por tudo isso, é possível afirmar que a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, ao receber professores não capacitados para a educação especial, como pôde ser observado pelo tratamento dos dados, perde muito em questão de formação de indivíduos com deficiência.

Ao não receberem o ensino de qualidade promovido pelo professor especialista, em colaboração com o professor regente interessado no debate sobre a inclusão, as pessoas com

deficiência matriculadas na rede municipal se veem diante de uma situação que pode afetar sua aprendizagem acadêmica, sua integração à comunidade e suas oportunidades profissionais futuras, se não têm a oportunidade de desenvolver habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

A mudança de mentalidade dos educadores é essencial para a superação dessas dificuldades, já que trabalham diariamente na educação dessas pessoas. Para Freire (1992, p. 60), o educador progressista não pode assumir outra postura senão aquela que assuma a importância da democratização da programação dos conteúdos e de seu ensino, que implica na democratização da sociedade. A emersão popular no processo educacional só pode ser alcançada pela verdadeira participação do educando, por meio da experiência do debate e da análise de problemas (FREIRE, 1967, p. 93). Conclui-se com as palavras de Freire (1967, p.97), que, apesar de escritas em 1967, são mais atuais que nunca:

A superação da inexperiência democrática por uma nova experiência: a da participação, está à espera, ela que se iniciara, da superação também do clima de irracionalidade que vive hoje o Brasil, agravado pela situação internacional.

A educação, pensada para a inclusão de todos no processo educacional, “(...) é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97). A possibilidade de uma escola que realmente seja espaço para todos existe, mas exige a comunhão de esforços de diversos setores da sociedade e de todos os agentes educacionais.

CONCLUSÃO

Este trabalho abordou a efetivação do direito à educação por meio da educação inclusiva, na medida em que esse modelo exige que as instituições de ensino se adaptem para receber de forma adequada as pessoas com deficiência, concretizando seu caráter universal. A deficiência, assim como a própria normalidade, passou a ser reconhecida como uma construção cultural. Esse entendimento foi elementar para que estratégias de inclusão voltadas para esse público fossem formuladas, já que, somente dessa maneira é que a culpa pela deficiência foi transferida do indivíduo para a sociedade, fazendo com que o Estado se responsabilizasse por reverter o fenômeno abrangente da exclusão.

Apesar disso, restou comprovado que a maioria das instituições de ensino, estando localizadas no tempo e no espaço históricos, ainda não absorveram todas as práticas

inclusivas necessárias, não estando preparadas para o acolhimento integral de todos os estudantes. A prática de uma educação que não considera as características do educando, padronizando os métodos, ainda é, portanto, uma realidade no país. É necessária a construção da cultura inclusiva escolar por meio da mudança de currículo, de pensamento, de atitudes e de conteúdos nas escolas, para que disseminem a educação libertadora e inclusiva.

Os resultados deste estudo apontaram, ainda, para a intrínseca relação entre a capacitação docente especializada e a emancipação social das pessoas com deficiência, confirmando o caráter libertador da educação inclusiva, como aquela feita para todos os estudantes. No caso da cidade de Juiz de Fora, confirmou-se parcialmente a hipótese de que tal formação não era exigida para os profissionais especializados, já que, dos quatro editais analisados, dois traziam a possibilidade de a formação específica ser contada para a classificação dos candidatos. Mesmo nos editais que traziam essa possibilidade, é importante destacar, no entanto, que a relevância atribuída à formação não é suficiente, já que é mera possibilidade, e não exigência.

A partir de análise da literatura acadêmica relacionada, pôde-se constatar que a ausência da capacitação para o trabalho docente no âmbito da educação inclusive compromete não só a aprendizagem das pessoas com deficiência, mas também sua convivência social e suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho. A importância dessa formação, como foi demonstrado, está ligada primordialmente às exigências do Sistema educativo inclusivo, que exige a mudança de mentalidade de todos os atores envolvidos no processo educacional e de toda a sociedade. O educador progressista, pautado pela capacitação especializada, é capaz de permitir uma educação emancipatória, que valorize a autonomia e as potencialidades das pessoas com deficiência. Assim, é possível a construção de um processo educacional inclusivo, que valorize a diversidade humana em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Carolina. Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 371-386, Jul.-Set., 2014.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa empírica em direito**: as regras de inferência. São Paulo: Direito GV, 2013.

ESTEF, Suzanli. **Ensino colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora no cotidiano escolar** . Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. Dissertação (Mestrado em Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Orientação Rosângela Gavioli Prieto.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza; LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. As pessoas com deficiência no contexto da educação escolar brasileira. **Revista HISTEDBR On-line** , Campinas, n. 65, p. 228-241, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8642707/10186> . Acesso em: 11 mar. 2019.

FERREIRA, Carla Mercês Rocha Jatobá; LOPES, Tatiane Felipe. A escola e a educação inclusiva: professoras e alunos em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 441-456, maio/ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 278/2015**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 25 set. 2015. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/edital/temporario/278/arquivos/edital278_pra_25092015.pdf . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 309/2016**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 17 set. 2016. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=48823 . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 335/2017**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 05 set. 2017. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=55736 . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Edital de contratação temporária nº 378/2018**. [Contratação temporária de professores para Classe de Professor Regente-A]. Juiz de Fora : Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Juiz de Fora, 12 out. 2018. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=64481 . Acesso em: 18 maio 2019.

JUIZ DE FORA (MG). **Relatório de Reorganização Profissional de Apoio Escolar**. [Informação sobre quantitativo de profissionais de apoio no município e sobre os marcos legais que exigem sua atuação]. Juiz de Fora : Secretaria de Educação - Departamento de

Inclusão e Atenção ao Educando, Juiz de Fora, 2018.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Malheiros, 1993.

NERES, Celi Corrêa; FRANCO, Lucimar de Lima. O professor regente e o auxiliar pedagógico especializado: suas (re)ações diante do estudante com deficiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 225-240, ago./dez. 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Volume 16, Number s1, p. 318-322, 2016.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016.

SANTOS, Sônia Regina dos. Políticas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. **Lex Humana**, Petrópolis, v. 4, n. 2, p. 135-156, 2012.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, dez. 2006.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012.

SOUZA, Lucas Daniel Ferreira; MARQUES, Rodrigo de Oliveira. Abordagem crítica sobre os direitos humanos e a proteção das pessoas portadoras de necessidades especiais. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Vitória, v. 16, n. 2, p. 101-120, jul./dez. 2015.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes et al. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre 19nclus escolar e educação 19nclusive: o que dizem os documentos oficiais?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 6, p 1-21, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/2078/1253>. Acesso em: 8 mar. 2019.

Recebido em: 26/01/2021

Aceito em: 05/12/2021