



uff Universidade Federal Fluminense

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE PESQUISA REALIZADAS NO ESTÁGIO
DE PÓS-DOCTORADO**

Período: ABRIL/2023 A MAIO DE 2024

**Saberes demandados por professoras(es) NA/PARA a Educação Inclusiva:
analisando a formação docente**

Pós-doutoranda: Dra. Wania Ribeiro Fernandes
Supervisora: Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa

Julho - 2024

INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta as atividades realizadas pela pós-doutoranda Wania Ribeiro Fernandes, entre abril de 2023 e maio de 2024, no Projeto intitulado “Saberes demandados por professoras(es) na/para a Educação Inclusiva: analisando a formação docente”, sob a supervisão da Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa, e vinculado ao Projeto “Violência Escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”.

No item 1 deste Relatório é apresentado os resultados de pesquisa do Projeto “Saberes demandados por professoras(es) na/para a Educação Inclusiva: analisando a formação docente”.

No segundo item são descritas as atividades realizadas pela pós-doutoranda no decorrer do estágio pós-doutoral.

Há algumas décadas o sistema educacional brasileiro defende o acesso e democratização do ensino, com vistas a assegurar uma educação que atenda a todos, sendo, desse modo, inclusiva, equitativa e de qualidade. A defesa pela educação inclusiva, entendida como uma ação social, política, cultural e pedagógica visa garantir que todos os alunos tenham direito a aprender juntos sem nenhum tipo de discriminação.

Dentre os dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), consta que 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência sensorial, motora ou intelectual. O processo de inclusão dessas pessoas na escola tem sido defendido com base no pressuposto basilar da sociedade democrática, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que em seu Artigo 1º defende a liberdade e igualdade como direito de todos ao afirmar que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

O Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2014) de 2014-2024, determina metas, diretrizes e estratégias para a política educacional do Brasil a serem implementadas em um prazo de 10 anos. Aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, o PNE preconiza na Meta 4 “Para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa Meta se refere especificamente ao público da educação especial, modalidade da educação transversal a todos os níveis de ensino.

No ano seguinte, em setembro de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) lança um Plano de Ação dirigido às pessoas, ao planeta, à prosperidade e à paz visando erradicar, no período de 15 anos, todo tipo de miséria, pobreza ou desigualdade no mundo. Denominada Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, o documento indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos. O ODS 4, que trata do tema da educação de qualidade, traz como desafio “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Na estratégia 4.5, mais especificamente, estabelece “até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”.

Todavia, o Brasil, enquanto Estado-membro da ONU que se comprometeu a adotar a Agenda 2030 e, considerando o cumprimento das Metas do PNE, deveria estar empenhado em garantir um sistema educacional inclusivo, além de estabelecer algum sistema de monitoramento contínuo pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de identificar as necessidades da Educação Inclusiva nas várias regiões do país e como o processo de inclusão vem se estruturando. No entanto, em 2024, ainda não é possível determinar quantas crianças e adolescentes, público da educação especial, temos hoje no país e, principalmente, quantas ainda estão fora da escola.

A implementação desse processo inclusivo educacional tem sido um dos grandes desafios para os educadores cuja ação é determinante para a democratização do acesso e inclusão de todos no sistema educacional brasileiro.

Baseada nessa compreensão, esta pesquisa apresenta os entendimentos docentes e saberes demandados sobre inclusão na escola pública da rede municipal de ensino de Niterói, RJ. Os resultados revelam os vieses e atitudes heterônomas em relação à educação inclusiva na *práxis* docente decorrente, dentre outras causas, da formação dicotômica no que tange à teoria e prática, com discursos que refletem os anseios pedagógicos do “como fazer”, expressando a concepção de educação e, conseqüentemente, da inclusão escolar, apartada do “para quê”, ou seja, dos objetivos da educação e para onde ela deve conduzir, expressando a demanda da formação que contemple a autonomia docente e o livre pensar na tomada de decisão autônoma. Para tal, é importante considerar o problematizado por Adorno (2012, p. 139-140):

No instante em que indagamos: Educação – para quê? onde este ‘para quê’ não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas.

Os discursos sobre a educação inclusiva revelam ausência de segurança e de consistência teórica que possibilitariam aos docentes identificarem com clareza a função da educação inclusiva, ou o para quê da inclusão. A fragilidade de seus entendimentos é expressa em termos vagos como “já evoluiu um pouco” ou “está muito longe ainda do que precisa ser”. Alguns outros afirmam que o paradigma da inclusão não acontece de fato, mas sim uma tentativa de ‘socialização’, ou ainda que eles/as têm necessidade de ‘cursos’, denotando uma formação que não conduz para a superação e/ou transformação do cenário social por intermédio da educação, mas para o conformismo com o *status quo* da educação inclusiva e a reprodução de conteúdo pedagógicos.

Neste sentido Adorno (2012, p. 141) ao destacar sua “(...) concepção inicial de educação” como sendo “(...) a produção de uma consciência verdadeira” considera a necessidade de uma formação que desenvolva um outro entendimento para com o ato de ensinar; que privilegie a originalidade, a criatividade e a autonomia. Estabelece esta concepção como contrária a modelagem ou mera transmissão de conhecimentos que se dirigem exclusivamente para a adaptação à sociedade de classes. Revela, portanto, a importância da educação para a democracia que só existe em uma sociedade cujos membros sejam emancipados, capazes de expressar ideais exteriores advindos da própria consciência emancipada, sem sujeição à vontade de outrem.

DISCURSOS DOCENTES SOBRE INCLUSÃO: SABERES DEMANDADOS

Este projeto teve por objetivo analisar os discursos obtidos nas entrevistas com professores da rede municipal de educação, realizadas no município de Niterói - RJ integrante do Projeto “Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade”, com recursos do CNPq, Edital Cidadania, Violência e Direitos Humanos, processo nº. 442702/2016-7, a fim de identificar como estão se estabelecendo os entendimentos, atitudes e concepções de professores que atuam em sala de aula com estudantes em situação de inclusão, considerando sua formação inicial e continuada.

A pertinência da pesquisa e demais atividades desenvolvidas ao longo do estágio pós-doutoral se deve ao fato de, na atualidade, serem ainda recorrentes discursos de professores que vinculam as possíveis fragilidades de sua atuação docente à formação

recebida, como também a discriminação, sob a forma de preconceito, contra estudantes com deficiência ainda representarem um grave problema para o processo de inclusão.

O universo da pesquisa se constituiu de professores de uma escola da rede municipal de Niterói – RJ. Foram objeto de análise os dados obtidos nas entrevistas com oito professores/as além dos documentos oficiais que regulamentam a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para a análise dos discursos dos profissionais consideramos as teorias críticas, do filósofo Michel Foucault quando o autor focaliza a relação poder-saber instituída na gestão ou gerenciamento da vida, cuja estrutura política utiliza uma combinação de técnicas de individuação e de totalização para o governo dos outros, a denominada biopolítica e do filósofo Theodor Adorno que, ao propor uma reflexão sobre para onde a Educação deve conduzir os sujeitos, problematiza conceitos como autonomia, emancipação, direitos humanos e democracia, *práxis*, experiência, defendendo uma educação capaz de resgatar os indivíduos de sua condição de submissão e de alienação política e social por meio do exercício da autorreflexão e conscientização. Tal abordagem decorre do entendimento de que a educação inclusiva se constitui em um desafio diário para educadores, gestores e comunidade escolar, na medida em que demanda especificidades pedagógicas e relacionais; como também de compreender a educação como uma forma de intervir no mundo, o que implica pensar a instituição “escola” como o lugar privilegiado para a formação de sujeitos críticos, emancipados, capazes de “romper as correntes invisíveis de sua alienação política e social”, conforme defendido por Costa & Pintor (2021, p. 63).

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de caráter qualitativo e baseada nos estudos da Teoria Crítica de Theodor Adorno e de Michel Foucault.

A pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal Altivo César, localizada em Niterói, no bairro Barreto.

A pesquisa foi realizada com oito professores/as que atuam nos turnos vespertino e noturno. A coleta de dados se deu por meio de entrevista estruturada com seis questões que objetivaram traçar o perfil dos/as docentes; os entendimentos docentes sobre inclusão e educação inclusiva; identificar as experiências educacionais no cotidiano escolar; e suas concepções sobre seu processo

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Caracterização do Município de Niterói

O bairro Barreto está localizado na Zona Norte do município de Niterói, possuindo uma área de 2,06 Km², pertencente à antiga fazenda Caboró, de propriedade do frei José Barreto Coutinho de Azevedo Rangel. Faz limites com a Baía de Guanabara a oeste, com o município de São Gonçalo ao norte, a Engenhoca a leste e, ao sul, o bairro Santana. Em 2010, segundo dados do IBGE, tinha uma população de 44.875 habitantes (<http://informacoesdobrasil.com.br/dados>):

FIGURA 1 – Localização Geográfica do Bairro Barreto



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Barreto>

O Barreto teve seu processo mais importante de urbanização no século XIX quando diversas indústrias se instalaram no local, alterando a paisagem do local que passa de área rural para industrial. O bairro, na perspectiva comercial, era considerado estratégico pois possuía acesso pela baía de Guanabara, além e possuir ramal ferroviário e rodoviário, o que facilitava a circulação de bens. Assim, o Barreto se torna um importante polo industrial do município de Niterói com a instalação de várias indústrias, como a Companhia Fluminense de Tecidos, a fábrica de Sabão UFE, fábrica de Fósforos Fiat LUX, fábrica de saponáceos Brankiol e Jaspeol, de ladrilhos e olarias, além de se constituir um polo comercial importante de pesca e o Estaleiro Renave. (wikipedia.org)

Até a metade do séc. XX o bairro ainda possuía estação de barcas, de trem e atividade pesqueira, havendo hoje somente uma pequena colônia de pescadores. Nos anos 1970/1980 foi instalada no bairro uma fábrica da Coca-Cola e a Central de Abastecimentos (Ceasa), hoje denominada Caden, algumas confecções gráficas, indústrias de gesso, de sardinha e mármore. A decadência industrial local decorreu da reformulação do perfil industrial brasileiro que não disponibilizou incentivos, sobretudo com novas tecnologias, e a entrada no cenário nacional das multinacionais, que

inviabilizaram a possibilidade de competitividade para as pequenas e médias empresas. (Fundação de Arte de Niterói - Barreto (culturaniteroi.com.br); wikipedia.org)

O bairro possui uma Unidade Básica de Saúde UBS Dr. João da Silva Vizella; um hospital público denominado Horêncio de Freitas, um hospital referência para o tratamento de tuberculose denominado Hospital Ary Parreiras e o Hospital São Sebastião.

No âmbito educacional público o bairro possui duas Unidades Municipais de Educação Infantil: UMEI Rosalina de Araújo Costa e UMEI Jacy Pacheco; três escolas municipais e ensino fundamental: E. M. Altivo César; E.M. Mestra Fininha e E.M. André Trouxe; duas escolas estaduais: Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares e a Escola Estadual Meneses Vieira; uma escola Estadual Técnica: Escola Técnica Estadual Henrique Lage; uma unidade do Colégio Pedro II e uma unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai.

3.2 Caracterização da Escola Municipal Altivo César

A Escola Municipal Altivo Cesar, localizada no bairro do Barreto, no município de Niterói – RJ, leva o nome do seu fundador tendo sido inaugurada em 1975. A escola tem capacidade para matricular até 1000 estudantes. A Escola possui dois andares e o acesso se faz por escadas com corrimão e elevador. Toda sinalização na escola é visual, não havendo sinalização tátil nos pisos ou sonora.

Segundo o Censo 2022 do INEP a Infraestrutura da escola conta com 17 salas de aula, um Laboratório de informática, um Laboratório de ciências, uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), um Auditório, Sala de Professores, Sala de Diretoria, Secretaria, Coordenação, uma Sala de Artes, uma Sala de Leitura, um Refeitório, uma Cozinha, Banheiros adequados à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Banheiro com Chuveiro, Banheiro para funcionários, Almojarifado, Pátio coberto e descoberto. (<http://portal.inep.gov.br/>)

Quanto aos Equipamentos disponíveis a Escola possui TV, DVD, Computadores de mesa e notebooks, Copiadora, Impressora Multifuncional, Aparelho de Som e Projetor Multimídia. Oferece alimentação escolar para os estudantes e possui rede de saneamento básico, com água potável, rede de esgoto, energia elétrica e acesso à Internet com banda larga.

Segundo dados do INEP – Censo Escolar 2022, a Escola possui 75 Professores, sendo oito (10,66%) com formação em Educação Especial. Realizou 916 matrículas nos anos finais, sendo 165 (18,01%) de EJA e 87 (9,5%) matrículas de Educação Especial. O

que significa dizer que menos de 10% do seu alunado possui alguma necessidade educacional específica. A escola possui 43 turmas atendendo nos turnos diurno e noturno:

TABELA 1 - PROFISSIONAIS ATUANTES NA ESCOLA MUNICIPAL ALTIVO CÉSAR

PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA	
Auxiliares de Secretaria/administrativos/atendentes	06
Auxiliares de Serviços Gerais, Porteiros, Zeladores	06
Bibliotecário/ Monitor de Sala de Leitura	03
Bombeiro brigadista/ profissional de assistência a saúde (urgência e emergência), socorrista	0
Coordenador de Turno/disciplina	3
Fonoaudiólogo(a)	0
Psicólogo(a) Escolar	0
Nutricionista	1
Cozinheiro(a), merendeira, auxiliar de cozinha	9
Profissionais de apoio e supervisão pedagógica: pedagogo(a) escolar; coordenador (a) pedagógico(a); orientador (a) educacional; coordenador(a) de área de ensino	4
Secretário(a) Escolar	1
Guardas ou Segurança	0
Técnico(as), monitores (as), supervisores(as) ou auxiliares de laboratório de apoio a tecnologias educacionais ou multimídias digitais	2
Vice-diretor(a) ou Diretor (a) adjunto, profissionais responsáveis pela gestão administrativa e/ou financeira	01
Assistente Social	0

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>

Quando analisamos os dados relativos ao aproveitamento e rendimento escolar disponibilizados pelo Censo do INEP para o ano de 2022, verificamos que existe uma distorção de dois (2) anos ou mais no processo de aprendizagem para os estudantes da Escola Municipal Altivo César. O que significa dizer que, naquele ano, para cada 100 estudantes 33 apresentavam atraso escolar, conforme Figura 2:

FIGURA 2
Aproveitamento e Rendimento Escolar
Distorção Idade - Série

ESCOLA MUNICIPAL

ALTIVO CESAR

2022 • Anos Finais

33,4%

A cada 100 crianças,
aproximadamente 33 estavam com
atraso escolar de 2 anos ou mais

6º ano ■ 35,2%

7º ano ■ 32,7%

8º ano ■ 31,2%

9º ano ■ 33,8%

● ≤ 5% ● ≤ 15% ● ≤ 30%

● > 30%

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>

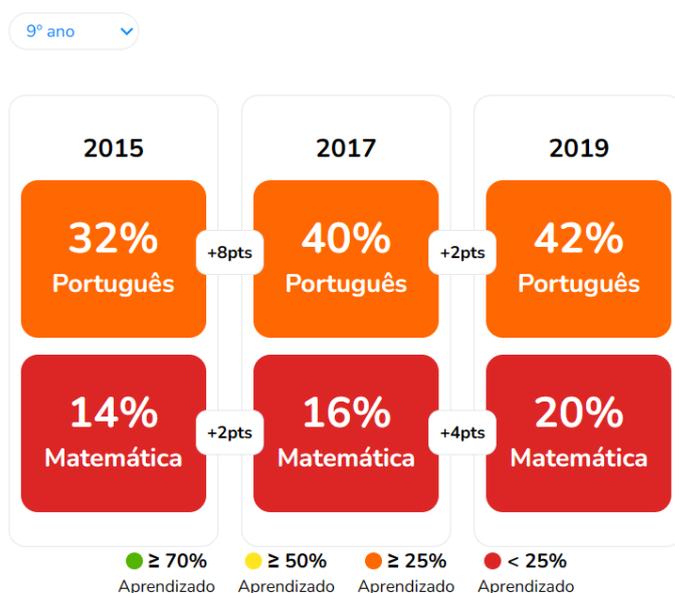
No que tange ao percentual de estudantes com aprendizado adequado do nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal Altivo César, os dados obtidos de 2019, sobre a adequação da aprendizagem nas disciplinas de português e matemática, indicavam que a grande maioria apresentava nível insuficiente de aprendizagem em ambas as disciplinas. A imagem abaixo permite acompanhar a progressão de adequação da aprendizagem para as disciplinas de português e matemática no período de 2015 a 2019, com avaliações bianuais.

Apesar de ser possível identificar uma melhoria de 10 pontos percentuais na disciplina de Português entre os anos de 2015 e 2019, o resultado na cor laranja (42%) informa que o aprendizado está aquém do estabelecido na Meta 3 do Programa Todos Pela Educação, que seria de 70% de alunos com aprendizado adequado. O resultado abaixo de 50% denota insucesso no processo de aprendizagem.

Para a disciplina de Matemática os resultados são ainda mais discrepantes. Apesar de ter havido avanço de 6 pontos percentuais do ano de 2015 para o ano de 2019 o

resultado ainda indica um aproveitamento ínfimo de 20% na aprendizagem, caracterizando insucesso maior neste campo do saber:

FIGURA 3
Estudantes com Aprendizado Adequado
Percentual de Estudantes com Aprendizado Adequado
2019



* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizagem adequada e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstra aprendizagem adequada. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

Fonte: <http://qedu.org.br/escola/33056650-escola-municipal-altivo-cesar-aprendizado>

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

A fim de alcançar uma melhor compreensão na análise dos discursos dos professores sobre suas concepções acerca da inclusão e da educação inclusiva, foi traçado um perfil dos profissionais de educação entrevistados na Escola Municipal Altivo César, conforme Quadro 1:

QUADRO 1
PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Gênero	Idade	Experiência / anos	Formação	Turno	Pós	Atuação
F	47	20	C. Biolog.	M	-	Classe Reg
F	35	11	Historia	M	Esp./MsC	Classe Reg
F	65	34	Pedagogia	M / N	Especial.	S. Recurso
F	32	13	Pedagogia	N	Especial.	S. Recurso

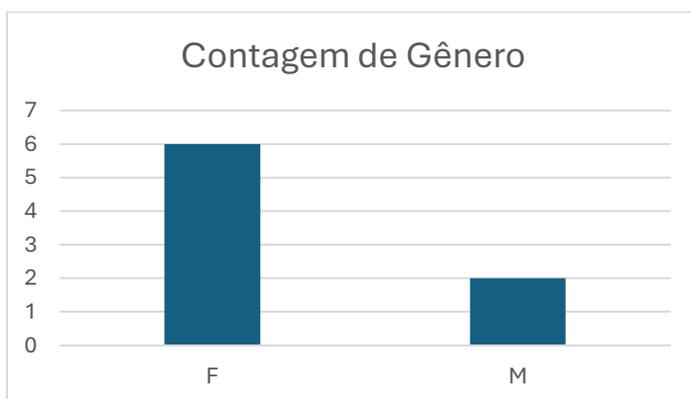
F	45	12	Hist/Pedag.	M/N	Especial.	S. Recurso
F	64	7	Psicologia	N	Especial.	Apoio
M	45	19	Letras/Direito	N	Esp./MsC/ Doutorando	Classe Reg / EJA
M	60	30	Geografia	N	Esp./MsC	Classe Reg / EJA

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Foram entrevistados/as oito professores/as atuantes nos turnos matutino e noturno em salas regulares de ensino, em classes de Educação de Jovens e Adultos e em Salas de Recurso. A exceção e uma professoras todos/as possuíam especialização; três Mestrado e um professor estava cursando doutorado. Um professor tinha deficiência visual total e outro visão monocular.

Em relação ao gênero foram entrevistados seis docentes do sexo feminino e dois professores do sexo masculino (Gráfico 1):

GRÁFICO 1
Distribuição dos Professores por Gênero

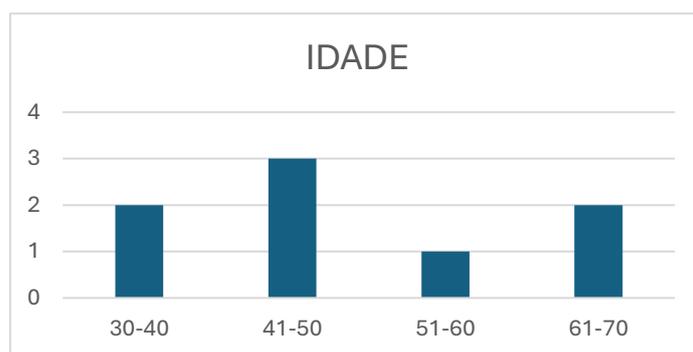


Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Quanto à idade todos os docentes tinham idade acima dos 30 anos. Dois se situavam na faixa entre 30 e 40 anos; três com idade entre 41 e 50 anos; um docente com idade entre 51 e 60 anos e dois com idade entre 61 e 70 anos, conforme Gráfico 2

GRÁFICO 2

Distribuição dos Professores por Idade

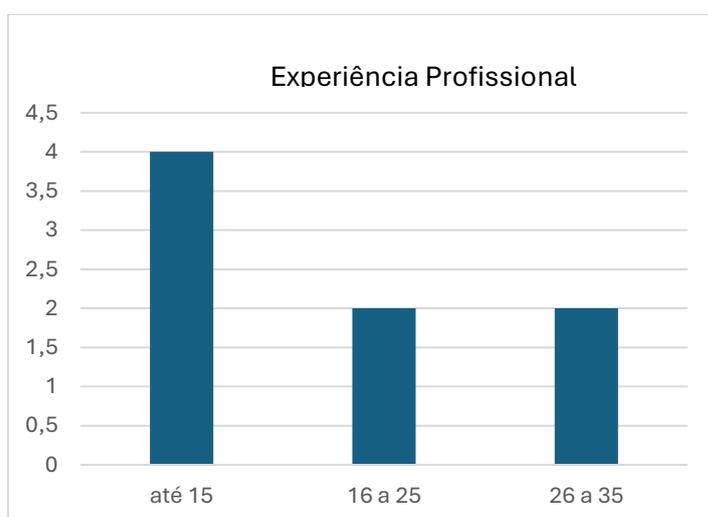


Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Quanto à experiência profissional, medida em anos, identificamos que quatro profissionais tinham até 15 anos de experiência; dois docentes relatavam experiência profissional entre 16 e 25 anos e dois experiência entre 26 e 35 anos, conforme gráfico 3. Tais resultados informam que todos os docentes entrevistados têm uma história de atuação docente que lhes conferem possibilidades de analisar o processo de educação inclusiva com propriedade:

GRÁFICO 3

Distribuição dos Professores por Anos de Experiência Profissional

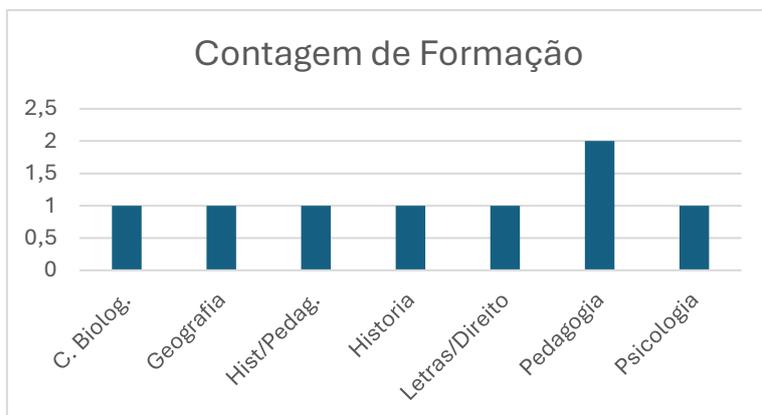


Fonte: desenvolvido pela pesquisadora

Quando analisamos a formação profissional específica de cada professor/a entrevistado/a identificamos que duas professoras possuíam formação específica em pedagogia. Uma professora possuía formação em História e Pedagogia e um professor possuía formação em Letras e Direito. As outras formações identificadas foram Biologia, Geografia, Psicologia e História, conforme Gráfico 4:

GRÁFICO 4

Distribuição dos Professores por Formação Profissional



Fonte: desenvolvido pela pesquisadora

A seguir apresentamos a análise dos discursos dos/as docentes entrevistados. Esta análise se dá à luz da Teoria Crítica tendo como base os pressupostos teóricos de Theodor Adorno e Michel Foucault considerando as categorias de biopolítica, autonomia, emancipação, direitos humanos e democracia, práxis e experiência.

3.3 DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO: saberes necessários à formação docente

“Aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza, ainda que declarando estar contra a correnteza”
(Adorno, 1995, p.208)

O pensador crítico Theodor Adorno nos conchama ao exercício do pensar, três séculos após a afirmativa de Descartes (1596-1650) que marcou a filosofia moderna e inspirou o surgimento do iluminismo francês “Je pense, donc Je suis”, traduzida no português como “Penso, logo existo”, não mais como comprovação de existência, mas como forma de resistência, como exercício de autonomia. Denunciando a fragilidade social e política que a modernidade inaugura com a ausência de autorreflexão e “aversão à teoria”, que impossibilitam os sujeitos de “ver mais além dos problemas” (p.207), Adorno (1995) nos alerta que pensar criteriosamente é trabalhoso, cansativo gerando, naqueles que defendem as práticas vazias de arcabouço teórico, “fadiga” capaz de deformar ou estreitar qualquer pensamento reflexivo.

Pensar, pois, a Educação Inclusiva e a Inclusão – que em nosso país inauguraram um novo paradigma educacional ao visar garantir e assegurar condições de igualdade de direitos às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares – requer reflexão ampla sobre os elementos políticos e sociais que atravessam essa questão.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008, além de prever o Atendimento Educacional Especializado (AEE), orienta o sistema de ensino no sentido de promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis. A Política também prevê a formação de professores e profissionais da área educacional para atuar no atendimento educacional especializado, como também a participação da família e da comunidade, a acessibilidade, mobilidade e equipamentos.

Todavia, não basta para este arrojado projeto educacional estabelecer legalmente critérios e ações para que se garanta a mudança estrutural educacional. Necessário se faz promover na sociedade geral e, em especial, na formação de professores uma conscientização sobre o reconhecimento da diferença como ‘essência da humanidade’, conforme mencionado por Costa (2015).

CATEGORIAS DE ANÁLISE

EDUCAÇÃO, PARA QUÊ? DIREITO/DEMOCRACIA/DIREITOS HUMANOS

Adorno (2012) nos instiga à reflexão sobre para onde a educação deve conduzir como também para uma discussão mais ampla sobre o objetivo da educação. Defende a concepção de educação contrária à modelagem, a mera transmissão de conhecimento e em direção à produção de uma consciência verdadeira para que possa haver autonomia em tomadas de decisão. Nesse sentido cabe a nós refletir: para onde a Formação Pedagógica deve conduzir? Mais especificamente, para onde essa formação deve conduzir considerando a questão da educação inclusiva?

A inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares de ensino, como direito, trouxe a demanda de um novo entendimento do docente para com o ato de ensinar, para a educação, na medida em que os modelos educacionais ainda se baseiam em desenvolvimento de competências, informação e reprodução. A educação inclusiva exige do educador um trabalho diferenciado para além da utilização de diferentes estratégias de ensino. Todavia, quando questionados sobre os entendimentos que tinham acerca da Educação Inclusiva e Inclusão, os discursos docentes ainda revelam um desconhecimento

do que se propõe especificamente a Educação Inclusiva e a Inclusão e mais, mostram que as fragilidades e os limites das escolas públicas para atuarem na perspectiva da educação inclusiva com estudantes com deficiências vão além das condições materiais e estruturais.

A fala de uma das professoras não separa a Educação Inclusiva da Inclusão. Destaca o “tema” como importante, mas assegura “a gente não tem estrutura para isso. Falta muita coisa. Quando comecei achava que tinha que ser uma coisa separada porque era muito difícil trabalhar com alunos incluídos”. (PA)

Em outro discurso docente há a afirmativa de que “não há educação inclusiva”, que o máximo que se obtém é “tentativa de socialização”. Considera que “para alguns alunos com comprometimento leve se consegue trabalhar, mas não como deveria” e que “hoje existem classes especiais dentro das salas regulares”. (PB)

Conforme Adorno (1995) nos alerta, a falha no processo educacional, possibilitou a formação de indivíduos frios, que não conseguiram se opor à barbárie, a Auschwitz, contribuindo para sua ocorrência por meio da atitude passiva. Tais discursos indicam esse tipo de formação burguesa nutrida pelo sentimento de impossibilidade para a mudança, revelam uma constatação impregnada de sentimento de impotência por parte dos professores diante de uma política instituída verticalmente “de cima para baixo”.

Outra docente, relata que acredita na “questão da educação inclusiva”, afirma que “já se avançou”, mas que “ainda precisa ter muita coisa pra incluir” especificando elementos estruturais da escola como espaço: “sala maior”, “sala de recursos maior”; formação: cursos e acessibilidade. (PC)

Podemos observar nos discursos que os entendimentos sobre o ‘para quê’ da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar se confundem com a rotina diária dessas professoras. A tarefa de separar, de desvincular o entendimento da função de uma política educacional da prática, consolida um modo ineficaz, uma barreira, para uma educação democrática, como direito de todos/as.

O estilo educacional vigente, calcado em transmissão de certos conhecimentos e competência para algo, é particularmente difícil para os educadores e mais desafiadores ainda para os que atuam na perspectiva da inclusão. O discurso de uma professora revela que a Inclusão é considerada por ela como “importante”, mas aponta críticas em relação ao quantitativo dos alunos em sala, às impossibilidades de adaptações e à rotina em sala. Destaca a dificuldade do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), posto que “há alunos com dificuldades iguais ou maiores dos que os inseridos como ‘especiais’”. Questiona: onde essa inclusão existe exatamente? Onde ele está incluído? (PF)

Tal questionamento revela que o movimento deflagrado a partir da Declaração dos Direitos Humanos, em favor de uma política inclusiva com a propositura de respeito às diferenças, ainda não conseguiu extinguir as derivações educacionais que o conceito de normalidade do século XIX instaurou. A educação continua perseguindo o ideal de aprendizagem homogênea refletida nos currículos, que ignora ou não considera as diferenças. Assim, todo “desvio” à norma precisa ser “classificado” por meio de diversos termos como disfunção, doença, transtorno, dentre outros, a fim de que possa ser “inserido” em alguma instância educacional.

O discurso de outro docente afirma ser a Inclusão “um movimento importante para o reconhecimento da diversidade humana e de respeito às diferenças”. O professor considera a Educação Inclusiva como uma oportunidade dada às pessoas com deficiência de atuar no ambiente escolar como agentes da construção de seu conhecimento.(PG) Contudo, como poderá o estudante se constituir em “agente da construção de seu conhecimento” se a *práxis* pedagógica caracteriza-se mais pela ação heterônoma, pela ausência de autonomia e emancipação docente? A capacidade de pensar livremente, de discernir, exige crítica permanente.

Outro professor afirma que a Inclusão “Não é uma coisa única como a Educação”. Explica que do mesmo modo que existe divisão na educação: ambiental, política. Assim, também deveria ser na inclusão. Destaca que no turno noturno, na EJA, recebe alunos egressos de sistema prisional, deficientes e que falta ao professor apoio de psicólogos, assistentes sociais. O professor não dá conta desse processo sozinho. (PH)

Podemos questionar sobre qual processo o professor faz referência? Do processo de Inclusão ou da Diversidade de público que a escola recebe no turno noturno? A afirmativa de que o professor ou a escola “não vai dar conta”, indica uma visão obnubilada sobre a função da própria pedagogia ou do professor. Essa crise, se podemos denominar assim, decorre, portanto, de uma pedagogia prescritiva que não problematiza as causas refletindo a ausência de autonomia e revelando mais os problemas da educação geral do que propriamente da educação inclusiva.

Daí, a importância da reflexão crítica, conforme proposto por Foucault e Adorno. É necessário transformar constatações cotidianas em problemas a serem pensados; as normalizações e os saberes – que gentilmente nos empurram em uma determinada direção, cujo resultado é previsível – em estranhamentos, em dúvidas a fim de nos possibilitar identificar as raízes desse processo heterônomo e revelar as condições para intervir no seu desdobramento.

FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA/PRÁXIS

Se consideramos a pedagogia prescritiva, urgente se torna refletir sobre a *práxis*, na medida em que a Educação por si não é necessariamente fator de emancipação.

Foucault (2014) se refere às práticas como a experiência, baseada no saber, poder e ética, na racionalidade e na regularidade que organiza o que os sujeitos fazem e como pensam. Lembra que o espaço organizado em séries foi uma das grandes modificações técnicas que a educação básica introduziu possibilitando não só o controle de cada sujeito e o trabalho simultâneo de todos, mas também organizando uma economia de tempo de aprendizagem. Neste sentido, o filósofo francês destaca (...) que o espaço escolar passa a funcionar como uma máquina de ensinar, de vigiar, de hierarquizar e de recompensar” (p.144).

Concordante com este entendimento, Adorno (1995) afirma que o problema da *práxis* se entrelaça com o do conhecimento, na medida em que a prática vazia de conceitos, sem um arcabouço teórico, seria uma prática alienada, reprodutora de modelos e incapaz de promover a emancipação do sujeito.

Essa cisão entre teoria e empiria se revela na ausência de vinculação teórica que os docentes demonstram em suas falas implicando cada vez mais na fragilização da *práxis*, conforme identificado nos discursos a seguir.

“Hoje eu sinto mais segurança pelo acumulado de anos de conhecimento empírico que eu adquiri. Eu não recebi nenhum tipo de formação” (PA).

“Essa justamente é a dificuldade. Vejo que a parte social funciona, mas a parte didática mesmo, de conhecimento fica bem comprometida” (PD).

“Eu não estou discriminando. Só que se eu estou com meu aluno especial né, na sala querendo que ele seja incluído, a partir do momento que ele está atrapalhando o restante da turma isso não é inclusão né? uma coisa é um aluno dar uma crise, outra coisa é o aluno que não consegue estar no dia a dia na sala, então onde ele deveria estar? qual o local que deveria estar?” (PE).

Entretanto, se a *práxis* nasce do trabalho e tem seu entendimento, sua conceituação quando o trabalho pretendeu “produzir as condições” de vida, conforme Adorno (1995) destaca, “(...) o fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda a *práxis*” (p.206). O

binômio teoria/prática deveria remeter sobretudo a uma perspectiva crítica, na medida em que somente por meio desse viés a reflexão emancipadora é possível.

Nomear o que realizamos em educação como técnica aplicada, não pode ser entendida apenas como terminologia, Larrosa (2002) ao refletir sobre o termo experiência, que tanto é utilizado no fazer pedagógico, destaca que a experiência não é o que acontece ou que se passa, mas “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, alertando para a implicação do sujeito nesse processo de “experiência” e do quanto esta vem se tornando cada vez mais “rara”.

Na perspectiva foucaultiana, a noção de experiência decorre da correlação entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade em uma determinada cultura, conforme o filósofo especifica no segundo volume do livro *A História da Sexualidade: o uso dos prazeres*, ao explicar seu propósito de investigação:

[...] a história da “sexualidade” [...] Meu propósito não era o de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão. [...] tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma “experiência” tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma “sexualidade” que abre para campos de conhecimentos bastante diversos e que se articula num sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (Foucault, 2014, p. 7-8).

Quanto à experiência, Adorno (2012) chama atenção para o fato de que na atualidade “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.” (p. 148-149). E questiona: afinal o que é isto, esta inaptidão à experiência?

Ao procurar estabelecer uma relação entre a noção de experiência proposta por Larrosa, Foucault e Adorno com os discursos docentes observamos que emerge a necessidade de um determinado saber que possibilitaria o surgimento de uma forma de conhecimento, que permitiria às(aos) professoras atuarem com mais eficácia, naquilo que Adorno (2012, p. 144) denominou como uma necessidade de “(...) equipar-se para se

orientar no mundo”, possibilitando que o homem se libertasse de sua “autoinculpável menoridade, de outro modo, sua heteronomia”.

Neste sentido, analisamos os discursos docentes que indicam a forma como os esses vêm se constituindo como sujeito do saber na educação inclusiva:

“Então, assim, precisava ter uma coisa na escola, regular, assim, uma formação na escola, né, porque isso é uma realidade nossa que a gente tem que lidar” (PA).

“Tem que haver disciplinas voltadas para cada um dos grandes grupos né? Transtornos globais do desenvolvimento, deficiência intelectual, TEA, tem que ter pelo menos uma disciplina para cada um deles” (PB).

“Para o professor de sala de aula ele deveria ter mais é formação para que ele pudesse saber lidar com esses alunos e outra coisa é o número de alunos que se coloca dentro da sala de aula é muito grande o número de alunos” (PC).

Adorno (2012) defende que a educação deve ser contrária à modelagem, a mera transmissão de conhecimento e voltada à produção de uma consciência verdadeira, o que significa conduzir à consciência emancipada, não sujeita à vontade de outrem. Todavia, Adorno alerta para o grande desafio: a educação não pode ignorar o objetivo de adaptação e não preparar os homens para se orientarem no mundo. Contudo, entendemos que são as práticas pedagógicas decorrentes de um processo formativo educacional calcado na padronização e, não na experiência e na diferenciação do indivíduo, que constroem a noção de ‘pessoa deficiente’ como um sujeito a ser ‘transformado’, incapaz de aprender os conteúdos transmitidos em sala de aula como os outros estudantes não inseridos na condição de ‘deficiente’.

A reprodução de modelos pedagógicos, voltados mais à adaptação do que à emancipação. Modelos de regras que são seguidos sem que se reflita sobre eles, ou, como afirmado por Adorno (2012), segundo uma ‘*práxis* ilusória’, pseudo, na medida em que as ações não têm continuidade, não refletem autonomia docente.

AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO/BIOPOLÍTICA

Quando questionados sobre o que lhes falta para atuar em classes inclusivas, os discursos docentes revelam a noção de impotência ou de insuficiência teórico-

pedagógica para o enfrentamento dos desafios cotidianos que a Inclusão tem trazido. Podemos dizer que a crise da formação é a crise da autonomia, da ausência emancipatória.

“Eu tenho que ter um apoio. Eu não consigo e a gente sabe que tem deficiências cognitivas diversas, agora eu não sei identificar cada uma, se é Asperger, se é Down, se pode. Mas, então como eu vou tratar? Eu precisaria ter um acompanhamento” (PH).

“Porque são muitos tipos de deficiência muitas questões diferentes. É difícil lidar com tudo isso. Eu digo assim, a gente precisaria ter isso todo ano, alguma coisa precisaria ser mesmo uma formação continuada que não existe” (PA).

“Tem que haver disciplinas voltadas para cada um dos grandes grupos, não é? Transtornos globais do desenvolvimento, deficiência intelectual, Autismo; tem que ter pelo menos uma disciplina para cada um deles” (PB).

“Para o professor de sala de aula ele deveria ter mais formação para que ele pudesse saber lidar com esses alunos e outra coisa é o número de alunos que se coloca dentro da sala de aula é muito grande o número de alunos, de alunos especiais dentro de sala de aula são 5 alunos dentro de uma sala de aula uma quantidade muito grande. É um número bem grande. Uma sala tem em média 30 para 35” (PC).

“Então, eu acho que é muita e a inserção do pensamento inclusivo mesmo acho que não é nem formação acho que é justamente o professor entender que aquilo ali tem uma funcionalidade de que tem um caminho. De que o aluno não está ali só para cumprir lei o que eu mais escuto é professor falando assim: ah está aqui na escola porque a lei garante. Meu Deus do céu que absurdo! e aí eu penso que o que que é o principal é o fato dele querer é o pensamento inclusivo estar na cabeça dele, e aí as formações elas precisam deixar de ser aquela formação assim hoje nós vamos te apresentar uma tecnologia para ser usada na sala de aula tecnologia assistiva” (PF).

Se, historicamente, a formação docente se dirigia para que esses profissionais atuassem com um pequeno grupo de estudantes, considerados antes de qualquer coisa como capazes, ou aptos àquele processo educacional por meio de provas e processos seletivos, a democratização educacional e a inclusão promoveram novas demandas.

Todavia, conforme adverte Adorno (2012), o processo educacional se manteve pautado meramente na perspectiva heterônoma, consolidada na apropriação específica de conhecimentos técnicos, no qual estudantes e professores, julgam-se esclarecidos sem sê-lo e, cuja formação, centrada no trabalho, converte a ciência em força produtiva social expressando sua forma não autônoma.

Neste mesmo sentido, Foucault (2015, p. 144), em a *Microfísica do Poder*, utiliza o termo biopolítica¹ para alertar. Contudo:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.

As concepções educacionais vigentes, essencialmente calcadas em sistematização de conteúdos e comportamentos, em práticas tecnicistas para o desenvolvimento de habilidades, busca o controle e a homogeneização impedindo, assim, o desenvolvimento autônomo e criativo docente e discente. Para que se estabeleça sua concretização, a Educação deve ser direcionada para o livre pensar, para a capacidade de discernir. Entretanto, os achados das pesquisas desenvolvidas por Costa e Leme (2014) e Costa (2013) (*apud* COSTA, 2015), com docentes de escolas públicas de Niterói, RJ, apontam para algumas questões relevantes como a heteronomia na prática docente; não responsabilização docente por sua própria formação; ausência de atitudes autônomas e a expectativa desses professores de ‘serem ensinados por meio de técnicas’ para atuar em classes inclusivas. Tais achados de 2014, de que as/os professores buscam uma instrumentalização, quando abordam a formação ficam ainda evidenciados nos atuais discursos docentes.

Alavancar o protagonismo e responsabilidade dos professores e professoras no processo de inclusão é um grande desafio contemporâneo que demanda conscientização sobre a que se destina a educação inclusiva não somente como política, mas também enquanto direito; demanda desenvolvimento do pensamento crítico de forma tal que se criem condições para uma prática inclusiva; demanda mudança de atitude dos docentes frente à inclusão. Conforme nos conclama Costa (2016, p. 23) “Urge problematizar tanto

¹ Foucault designa biopolítica como o movimento segundo o qual, a partir do século XVIII, a vida biológica começa a se converter em objeto da política, passando a ser produzida e, além disso, administrada.

os aspectos políticos e sociais quanto as atitudes docentes que ainda permitem a segregação na escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, a inclusão, como concepção educacional de Estado pretende desenvolver na população uma subjetividade inclusiva e com isso estabelecer uma maneira de pensar a educação que oriente e legitime certas asserções particulares de verdade sobre aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem. Essas noções que orientam afirmações sobre a educação, tem trazido reflexos importantes nas práticas docentes e em seus entendimentos.

Esta pesquisa visou identificar os saberes demandados por professoras/es atuantes no âmbito da Educação Inclusiva, da Escola Municipal Altivo César no bairro do Barreto, no município de Niterói -RJ, no que tange a sua formação, a fim de avaliar suas experiências pedagógicas nas salas de aula com estudantes em situação de inclusão que apresentam deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento estudando junto com colegas sem deficiência contribuindo para o desenvolvimento dos processos educacionais. Foi possível constatar discursos que circulam entre as(os) docentes da escola sobre a inclusão e os desafios que identificam em sua prática pedagógica.

Para alguns docentes a inclusão é entendida como algo similar à integração, com finalidade social de possibilitar o convívio de estudantes com deficiência no ambiente escolar e, neste sentido, considerada positiva. Para outras(os) docentes a inclusão é exercício de direito adquirido legalmente e que cabe à escola garanti-lo. Outras/os professoras/es ainda destacam que o exercício do direito à inclusão acarreta prejuízos educacionais para os estudantes sem deficiência.

Em outros discursos a inclusão surge como o oposto de exclusão, como sinônimo de adaptações arquitetônicas, pedagógicas ou um conjunto de práticas pedagógicas e serviços específicos, tais como, Sala de Recursos Multifuncionais, professores de apoio pedagógico especializado e material didático em atendimento às diferentes necessidades educacionais especiais.

Em relação aos saberes demandados os discursos das(os) professores assumem um caráter heterônomo. Fica evidenciado um pensar e agir pautado em práticas tecnicistas e prescritivas. A não responsabilização docente por sua própria formação e a expectativa

desses professores de serem ‘ensinados’ para atuar em classes inclusivas, indicam ausência de atitudes autônomas. Fato é que a educação inclusiva demanda especificidades pedagógicas e relacionais que não se coadunam com os modelos educacionais vigentes padronizados, ainda estruturados no desenvolvimento de competências, de informação e reprodução de conteúdo voltados exclusivamente para a adaptação à sociedade de classes e ao mundo do trabalho.

Os estudos de Adorno e Foucault proporcionam alternativas de pensar e agir que contribuem para o enfrentamento e superação de práticas tecnicistas e prescritivas nas quais as(os) professores se encontram imersos. As práticas tecnicistas sustentam e exacerbam relações assimétricas de poder nas escolas. Possibilitar o debate no âmbito do qual essas práticas normalizadoras ocorrem é um dos mecanismos para desnaturalizar e romper tais estratégias reducionistas.

Neste sentido, o pensamento de Foucault (2008) nos alerta que a biopolítica do conhecimento faz circular determinados discursos tidos como válidos, correlacionando-os a noções específicas de ciência, visando garantir a correta distribuição das coisas – no sentido de território e população – de forma tal que as possibilitem ser convenientemente governadas. Assim, enquanto a denominada ‘biopolítica do governo’ institui estratégias visando produzir uma ‘deficiência’ mais autônoma, independente e, conseqüentemente, mais ‘útil’ e ‘econômica’ ao governo, a formação docente ainda interpreta a deficiência como um misto de impossibilidade orgânica e improdutividade social.

O relativo desconhecimento do que é proposto especificamente pela Educação Inclusiva e a Inclusão e seus entendimentos sobre o ‘para quê’ de sua existência, revelam que os desafios da escola pública para atuar na perspectiva da educação inclusiva vão além das condições materiais e estruturais de acesso e acessibilidade. A Educação continua buscando o ideal de aprendizagem homogênea, conservadora, decorrente de uma pedagogia prescritiva que não considera as diferenças nem estimula a autonomia docente.

A cisão entre teoria e práxis é outro achado importante pois revela a ausência da perspectiva crítica, decorrente de um processo formativo educacional heterônomo, consolidado na apropriação de conhecimentos técnicos, calcado na padronização e na adaptação e não na emancipação. A insuficiência teórico-pedagógica para o enfrentamento dos desafios cotidianos trazidos pela Inclusão reflete uma ‘*práxis* ilusória’,

conforme Adorno (2012), cujas ações não têm continuidade e não refletem a autonomia docente.

Consideramos, por fim, que não há a priori, um saber específico que contribua ao enfrentamento e superação da impotência demonstrada pelas (os) professoras(es), participantes deste estudo, tanto frente à inclusão escolar quanto em sua prática docente. A formação para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Educação que se constituirá em experiência cotidiana na escola pública quando alicerçada nos pilares da emancipação e autonomia da formação docente. Enquanto isso, professoras(es) continuarão temendo os desafios apresentados e, conseqüentemente, demandando um ‘saber’ legitimado, capaz de bem orientar o ‘fazer’ pedagógico COM e PARA as(os) estudantes com deficiência em situação de inclusão na escola pública.

Neste sentido, os desafios postos à educação para a inclusão, sobretudo, no que tange a formação, demanda reflexão sobre as concepções de educação e formação elaboradas socialmente e que precisam ser problematizadas cotidianamente: Educar para quê? Para quais finalidades? Ter clareza sobre para onde a educação deve conduzir é passo primordial para promover as respostas educacionais que atendam as necessidades especiais das/os estudantes; para que possibilite a flexibilização do currículo, a autonomia docente. Uma educação democrática humaniza a sociedade e oportuniza experiências ricas que só a diferença e a diversidade proporcionam.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação - Para quê? In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p.139-154.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.104-124.

ADORNO, Theodor W. Notas Marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 202-229.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em [politica.pdf \(mec.gov.br\)](http://politica.pdf(mec.gov.br)). Acesso: 03/05/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - PNE \(mec.gov.br\)](http://pne.mec.gov.br). Acesso: 06/07/2023.

COSTA, Valdelúcia A. da. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. In: SILVA, Aida M. M.; COSTA, Valdelúcia A. da. (orgs.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. p.149-170.

COSTA, Valdelúcia A. da; LEME, Erika S. Educação Inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, Valdelúcia A. e SEGURA, Raúl V. (orgs.) **Educação Inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências**. Niterói: Intertexto x CAPES, 2016, p. 21-41.

COSTA, Valdelúcia A. da; PINTOR, Nelma A. M. Educação, Formação, emancipação e autonomia: as possibilidades do pensamento de Paulo Freire e Theodor Adorno em tempos de crise. In: CARNEIRO, Waldeck (org.) **Diálogos com Paulo Freire: tributo ao centenário do Patrono da Educação Brasileira**. Coleção Diálogos com Pensadores da Educação Brasileira. Niterói: Editora Nitpress, 2021, p. 61-77.

FERNANDES, Wania Ribeiro. **Educação em saúde da pessoa idosa: discursos oficiais e subjetivações no Município de Lages, SC** (Tese). – Rio de Janeiro: UFRJ / NUTES, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 144.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso: 20/10/2022.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 02/08/2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1948. Disponível em: [http://brasil.un.org - por.pdf \(un.org\)](http://brasil.un.org - por.pdf (un.org)). Acesso: 03/02/2023.

ONU. **Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: [Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil](http://brasil.un.org - por.pdf (un.org)). Acesso: 25/10/2023.

Sites consultados

[Fundação de Arte de Niterói - Barreto \(culturaniteroi.com.br\)](http://fundacaoarte.com.br)

<http://informacoesdobrasil.com.br>

<http://portal.inep.gov.br/>

<http://qedu.org.br/escola/33056650-escola-municipal-altivo-cesar-aprendizado>

wikipedia.org

II – ATIVIDADES REALIZADAS NO PERÍODO PÓS-DOCTORAL

Em relação à pesquisa foram desenvolvidas as seguintes atividades:

ABRIL a JULHO de 2023

- 1) Leitura e debate sobre textos de Michel Foucault e Theodor Adorno.
- 2) Participação em reuniões do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar - GRUPEPE;
- 3) Participação na disciplina obrigatória do curso de mestrado em educação (PPGE/UFF) ‘Temas de Pesquisa da Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)’, ministrada pela supervisora de meu estágio de pós-doutorado, Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa;
- 4) Participação nos Seminários Permanentes de Produção do Conhecimento na Linha de Pesquisa PEFS, Atividade Obrigatória Orientação nos cursos de mestrado e doutorado em educação (PPGE/UFF), ministradas pela supervisora de meu estágio de pós-doutorado, Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa;
- 5) Visitas à escola municipal Altivo César em Niterói, participantes da minha pesquisa;
- 6) Elaboração dos instrumentos de coleta de dados a ser aplicado junto às(aos) professores participantes da minha pesquisa;
- 7) Apresentação no Seminário Permanente de Produção do Conhecimento sobre o texto ‘Tabus sobre o magistério’, de Theodor Adorno junto com a doutoranda em educação Tatiane Rezende Nunes de Souza.

AGOSTO a DEZEMBRO de 2023

- 1) Oferta da disciplina eletiva: ‘Formação e Sociedade II: a crítica em Adorno e Foucault’, nos cursos de doutorado e mestrado em educação (PPGE/UFF), junto com a Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa;
- 2) Participação como membro na banca de qualificação de doutorado de Tatiane Rezende Nunes de Souza, orientanda da Profa. Dr. Valdelúcia Alves da Costa, em 19/10/2023;
- 3) Pesquisa de Campo na Escola Municipal Altivo César em Niterói;

- 4) Participação na disciplina ‘Educação Especial’, obrigatória no curso de Pedagogia, Faculdade de Educação (UFF), ministrada pela Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa;
- 5) Participação nos Seminários Permanentes de Produção do Conhecimento na Linha de Pesquisa PEFS, Atividade Obrigatória Orientação nos cursos de mestrado e doutorado em educação (PPGED/UFF), ministradas pela supervisora de meu estágio de pós-doutorado, Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa;
- 6) Leitura e debate sobre textos de Michel Foucault e Theodor Adorno;
- 7) Participação na disciplina obrigatória do curso de mestrado em educação (PPGED/UFF) ‘Temas de Pesquisa da Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Educação, Formação e Sociedade (PEFS)’, ministrada pela supervisora de meu estágio de pós-doutorado, Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS APÓS A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO DE PÓS-DOCTORADO

- 1) Oferta de curso de Capacitação aos professores/as da Escola Municipal Altivo César a ser realizado em 07 de agosto de 2024;
- 2) Produção de artigo científico junto com a supervisora Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa a ser submetido a um periódico de educação classificação Qualis A1;
- 3) Participação em bancas de mestrado e doutorado;
- 4) Continuidade da parceria UFAM – UFF em atividades acadêmicas.