



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES – FICS
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ANTONIO GOMES TAVARES NETO

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.**

Assunção – Paraguai

2017

ANTONIO GOMES TAVARES NETO

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Postgrado da Facultad Interamericana de
Ciências Sociales - FICS, como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Ciências da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Edson Turiano

**Assunção – Paraguai
2017**

**REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.**

ANTONIO GOMES TAVARES NETO

APROVADA:

Prof. Evaluador: Prof. Dr. Carlino R. Morinigo Firma:.....

Prof. Evaluador: Prof. Dr. Ricardo Morel Firma:.....

Prof. Evaluador: Prof. Dr. Matusalem Alves Firma:.....

Prof. Evaluador: Prof. Dr. Ismael Fenner Firma:.....
Secretario General - FICS

Dedico este trabalho a minha mãe Maria de Jesus Silva, que embora não tenha estudado, sempre acreditou em mim. Dedico, ainda, a meus irmãos Marlene, Marlete e Tião. Incentivos maiores de minha vida e companheiros para todas as ocasiões.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus força que me move e que direciona meus passos nas lutas diárias pela realização de meus ideais. Por capacitar, conceder saúde e coragem para que mesmo nos momentos mais difíceis encontre inspiração para seguir.

À minha querida família, apoio irrestrito, porto seguro que alimentou em mim a esperança desta conquista.

Ao meu orientador, que com profissionalismo e competência procedeu às leituras e análises dos meus textos, conduzindo-me à reflexão e ao aprimoramento de minhas construções. Obrigado pela disponibilidade, pela confiança em minha capacidade e pelas pertinentes orientações.

Aos colegas de trabalho e professores que souberam entender minhas ausências e substituições nas horas que precisava dedicar um tempo maior às leituras e produções.

Aos colegas de curso que lutaram juntos e acreditaram que íamos conseguir contornar os obstáculos e chegar juntos até essa etapa.

RESUMO

Este estudo intitulado “Reflexões sobre a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular” tem como objetivo geral refletir sobre o processo de inclusão partindo da mudança histórica do paradigma da inclusão, passando pela segregação, integração e o novo olhar inclusivo delineado nas lutas sociais e refletido na legislação internacional e brasileira. Este estudo bibliográfico buscou na literatura responder como se caracterizam as leis que tratam sobre a inclusão, os desafios e a formação de professores como necessidade básica para que mudanças substanciais nas praticas pedagógicas do ensino fundamental. A educação inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Desafios. Formação de professores.

RESUMEN

Este estudio titulado "Reflexiones sobre la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria" tiene como objetivo general reflexionar sobre el proceso de inclusión a partir del cambio histórico del paradigma de la inclusión, a través de la segregación, integración y nueva mirada inclusiva diseñada en peleas sociales y se refleja en el derecho internacional y brasileña. Este estudio bibliográfico buscó responder en la literatura como caracterizar las leyes que tienen que ver con la inclusión, los desafíos y la formación docente como una necesidad básica para los cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas de la educación básica. La educación inclusiva es un proceso que se extiende a la participación de todos los estudiantes en las escuelas regulares. Se trata de una reestructuración de la cultura, la política y la práctica con experiencia en las escuelas para que respondan a la diversidad de los estudiantes. Es un enfoque humanista, democrática, que percibe el sujeto y sus singularidades, con el crecimiento de los objetivos, la satisfacción personal y la inclusión social de todos.

Palabras clave: Educación inclusiva. Desafíos. Formación de profesores.

LISTA DE SIGLAS

ABDM – Associação Brasileira para o Estudo da Deficiência Mental

ANFOPE – Associação Nacional Pela Formação de Professores

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP – Centro Nacional de Educação especial

CESB – Campanha para Educação de Surdos Brasileiros

CLIDEME – Clínica de Deficiência Mental

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEE – Departamento de Educação Especial

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB– Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

INTRODUÇÃO:	10
1 – O QUE SE ENTENDE POR INCLUSÃO:	15
1.2 - Distinção entre inclusão e integração:.....	16
1.3 – História da Inclusão:	22
1.4 - A Inclusão no Brasil:	28
2 - ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO.....	34
3- DESAFIOS DA INCLUSÃO.....	43
4 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	52
CONCLUSÕES:	72
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	83

INTRODUÇÃO:

O interesse pela discussão a respeito da inclusão no contexto escolar, iniciou ainda na graduação no curso de pedagogia, em 2001, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Nasce de inquietações sobre a formação do professor para incluir os alunos no sistema regular de ensino, a nova demanda de alunos recebidos enquanto professor recém concursado na rede municipal em Vitória da Conquista, na Bahia. Além disso, do novo paradigma social e as leis que regem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Levando-se em consideração que os professores, no ambiente de trabalho, quando falavam em inclusão, referiam-se a alunos com deficiência e o quanto era difícil trabalhar com eles, pois não tinham formação para atender a esses alunos.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a mudança na concepção de educação Inclusiva avaliando os avanços legais e os desafios encontrados para que esse processo ocorra no sistema regular. Bem como a importância da formação do professor como um elemento essencial para que a inclusão ocorra de fato.

O ingresso no curso de Pedagogia, enquanto estudante, aconteceu no ano de 1998 e foi na década de 90, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jontien, Tailândia, que os movimentos internacionais recomendaram a necessidade de construirmos espaços educacionais na perspectiva de educação de qualidade para todos. Neste sentido, compromissos éticos e políticos foram consolidados num esforço coletivo para assegurar a democratização da educação, independente das diferenças particulares dos alunos.

A Declaração de Salamanca é resultado de um importante encontro entre as nações e reflete um consenso mundial sobre a necessidade de mudanças fundamentais que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente. Que os espaços educacionais ajustem-se às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam as suas condições sociais, físicas, linguísticas, incluindo aquelas que vivem em condições de vulnerabilidade, as de minorias

étnicas, religiosas, as que trabalham, as nômades, aos migrantes/imigrantes, aos menores de seis anos, aos alunos com distúrbios de aprendizagem, aos que apresentam deficiência, além das que se desenvolvem à margem da sociedade.

Emerge, assim, a necessidade de indivíduos cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores e de seus direitos e deveres. Cresce, portanto a importância da educação, e mais ainda, a importância da inserção de todos num programa educacional que pelo menos lhes tire da condição de ignorantes. Em consequência cresce a necessidade de se planejar programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possa, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, pode ocorrer inclusão, mas para isso é necessário a mudança de alguns pontos. A partir daí, um ponto importante de tais discussões, e que trará consequências a educação especial, é o início de reformas educacionais significativas que assegurem que a escola inclua em suas atividades, seus currículos, e através de seus professores, serviços que realmente correspondem às necessidades de seus alunos, de seus respectivos pais e das comunidades locais, e que correspondam às necessidades das nações que formarem cidadãos responsáveis e instruídos.

A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica onde nos pautamos em diversos autores, nas leis e diretrizes que apontam a inclusão como uma necessidade de atender o novo paradigma educacional que emerge nesse momento histórico.

Segundo Lakatos (1992, p. 44):

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica.

Uma de suas características principais é dar ao pesquisador uma bagagem teórica variada, contribuindo para ampliar o conhecimento e fazer da pesquisa um material rico sobre o assunto, fundamentando teoricamente o material a ser

analisado. Assim, faz com que o pesquisador além de ampliar seus conhecimentos, torne-se um leitor na busca e levantamento dos dados e informações.

Todo e qualquer trabalho acadêmico requer um conhecimento sobre os livros, artigos, periódicos de modo impresso, eletrônico, etc, sendo imprescindível um processo metodológico, um certo caminho a seguir, como forma de ser racional e econômica para aquele que realiza a pesquisa. Esta consulta é realizada em diversos tipos de fontes que podem ser documentais, textuais, cartográficos ou audiovisuais, consiste em analisar o material recolhido para que se saiba se estas informações embasarão e responderão as questões a serem pesquisadas sobre o assunto desenvolvido.

Para melhor entender o trabalho, dividimos em quatro capítulos. O primeiro contém a discussão sobre o que se entende por inclusão e a mudança do paradigma de integração para inclusão, bem como um breve resgate histórico e o processo de discussão em torno da inclusão no Brasil.

No Segundo capítulo buscamos avaliar as leis que tratam da inclusão partindo do cenário internacional e seus reflexos nas leis do nosso país.

O terceiro capítulo relata os desafios para que a inclusão se consolide como uma prática real e o último se refere à formação do professor para a inclusão. Neste, conversamos com diversos autores, tais como Nóvoa, Mizukami, Tardiff, Perrenoud e Esteves, entre outros.

Por fim, o último capítulo traz algumas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, em seu capítulo V, se refere à Educação Especial como modalidade da Educação Escolar Regular. Entretanto é necessário o exercício da compreensão de Educação Especial numa nova perspectiva, exigindo uma leitura ampla e dinâmica que

extrapole os limites do capítulo a ela destinado, realizando as interfaces necessárias com a totalidade dos dispositivos preconizados.

Entretanto, sabemos que a legislação, por si só, não basta, não podemos achar que o direito à matrícula seja entendido como cumprimento do dever constitucional; as mudanças educacionais, previstas em lei, somente ocorrerão se todos – governo, educadores, alunos, pais, comunidades em geral – unirem esforços na luta pela garantia do direito a uma escola de qualidade para todos.

Pode-se afirmar que a educação é um processo dinâmico, e de acordo com as necessidades sociais e a visão do homem que se concebe em determinado momento histórico, ela apresenta a capacidade de adaptar-se segundo as prerrogativas que lhe são impostas, e quando analisadas historicamente observa-se que os diferentes povos valiam-se da educação como instrumento de manutenção do poder, visando satisfazer suas necessidades sociais.

Visto no contexto social em que se insere, a educação é assumida de maneiras diferenciadas nos diversos modos e tempos históricos e é influenciada pelo meio geográfico em que o homem está presente, neste sentido, ela assume um viés de complexidade que o educador deve refletir ao promover o processo educativo ao homem.

Nesse contexto, além de todas as transformações arquitetônicas a formação do educador ganha importância fundamental vez que não adianta apenas transformar a estrutura sem uma substancial mudança de concepção dos modos de ver e agir docente.

De modo geral os sistemas educacionais responsáveis pela formação docente não tem dado conta de prepará-lo para as demandas práticas e muito menos para a lidar com a inclusão.

1 – O QUE SE ENTENDE POR INCLUSÃO:

O que se entende por Educação Inclusiva? Educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. A Educação Inclusiva atenta à diversidade inerente à espécie humana busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola.

Para entender a educação inclusiva deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. Entender que somos diferentes. Essa é nossa condição humana. Pensamos de jeito diferente, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente, e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Pensar seriamente na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la.

Visando transformação em todos os níveis, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva. O ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial, a qual se apresenta numa grande variedade de formas incluindo escolas especiais, unidades pequenas e a integração das crianças com apoio especializado. O ensino especial é desde sua origem um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares. Existe ensino especial em todo o mundo, seja em escolas de

frequência diária, internatos ou pequenas unidades ligadas à escola de ensino regular.

A educação inclusiva é um movimento de âmbito internacional, é uma filosofia, um processo, cujo objetivo é possibilitar um sistema unificado de educação para todos os alunos, dentre os quais os que apresentam necessidades educacionais especiais. Implica transformação da escola nos aspectos políticos, curriculares e gerenciais, de modo a oferecer respostas educacionais eficazes à diversidade da população escolar.

Rigorosamente, a inclusão exige admissão de todas as crianças nas escolas regulares, requerendo mudanças estruturais e operacionais sistemáticas para o seu funcionamento. Baseia-se no movimento de “Educação para todos” iniciado pela ONU, fazendo parte integrante e essencial de seus objetivos.

Para ser viabilizada, a escola inclusiva requer apoio irrestrito da comunidade local e o engajamento consciente das famílias, uma vez que inclusão é um processo complexo, que abrange dimensões subjetivas, históricas e socioculturais, além dos aspectos técnicos, tecnológicos e pragmáticos que caracterizam o processo educativo.

A educação inclusiva requer a eliminação das barreiras entre educação especial e regular, dando lugar a um sistema unificado em que recursos diversos, inclusive especializados, possam ser utilizados para atender às demandas individuais dos alunos que deles necessitem.

1.2 - Distinção entre inclusão e integração:

A educação inclusiva distingue-se do modelo de “integração”, prevalecente nas décadas de 70, 80 e ainda existente no momento atual. A integração escolar pressupõe uma condição: a inserção do aluno depende de sua capacidade de adaptação e de suas habilidades frente às exigências do sistema escolar, que não pretende modificar-se para atendê-lo. Por outro lado, o modelo de

inclusão pressupõe a transformação da escola, de modo a se adaptar as particularidades de seus alunos com vistas a uma educação realmente eficaz e viável para todos.

A própria palavra integração é definida como: “[Do latim *integratio*] 1. Ato ou efeito de integrar (se). 2. Ação ou política que visa integrar um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc. (...).

No que tange à segregação, temos que esta considerava apenas o chamado aluno padrão, ou seja, aquele dotado de características biológico-físico-sensoriais inseridas na média da população. Tornava a ausência de um dos elementos biológicos no indivíduo como incapacidade. Os conteúdos elaborados pela cultura social dos homens não eram necessários aos que apresentavam deficiência, porque estes não conseguiriam romper os limites da ignorância. A condição biológica distinta seria impeditiva para apreender os elementos da cultura. A ignorância determinava um processo de infantilização, interiorização, dependência, carência.

E foi a partir de uma evolução dessa forma de atendimento que surgiu a integração. A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. A integração tinha e tem o mérito de inserir o sujeito com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja, de alguma forma, capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes.

Desta maneira, o termo integração tem sido utilizado com o objetivo de demarcar as práticas de segregação, que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes que apresentem dificuldades de adaptação ou de aprendizagem.

A integração constitui um esforço unilateral tão somente do próprio sujeito que apresenta deficiência, como de seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade.

Assim, é preciso que haja aceitação da deficiência por parte dos demais participantes da comunidade. Além disso, deverá haver vontade política para a construção de uma prática social menos segregacionista e menos preconceituosa.

Temos também outra forma de atendimento desses alunos que necessitam de necessidades especiais que é a chamada inclusão. Assim, o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo, agora é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.

A inclusão defende a colocação do aluno deficiente no ensino regular, fixando seu olhar para as possibilidades e potencialidades dos alunos deficientes e sobre a deficiência do sistema escolar que não tem apresentado uma qualidade que promova e amplie o saber dos alunos.

Inclusão é a mudança na compreensão do que sejam as diferenças entre as pessoas e de como nós podemos encará-las sem medo e sem preconceitos.

Incluir significa muito mais do que simplesmente colocar juntas crianças “deficientes” com crianças “normais” em uma sala de aula. Trata-se de uma transformação muito maior. Incluir significa trazer de volta ao ensino regular todos que foram “excluídos”, ou seja: o aluno pobre, os meninos de rua, os deficientes, os hiperativos, os multirrepetentes e os que apresentam aqueles inexplicáveis problemas de comportamento. Implica também em mudar a educação regular no Brasil, mudar a concepção dos professores, diretores, orientadores, funcionários e pais.

A inclusão poderá trazer transformações profundas e levar-nos a refletir sobre nossos posicionamentos a respeito do ser humano e seus direitos fundamentais.

Além disso, a inclusão se baseia em princípios tais como: a aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria.

Desta maneira, entende-se por educação inclusiva o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais ou dos que apresentam distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao ensino superior. Exigindo mudanças no projeto de organização escolar na prática pedagógica dos professores para responder às necessidades especiais de todos os alunos. Inclusão requer interação e comunicação não apenas no período considerado escolar, porque todos os períodos são escolares, todas as relações são educativas, todos os espaços requerem buscas e criatividade.

Portanto, a finalidade da inclusão é oferecer mudanças para manifestação do humano e não a simples readequação físico-espacial dos sujeitos.

Para que a integração na escola de ensino regular aconteça na vida escolar de um indivíduo com necessidades especiais é preciso que antes, este integrando, passe previamente por uma educação especializada que o prepare para a inserção na escola comum. Enquanto a inclusão não tem esse prévio preparo como algo primordial. Integração e Inclusão possuem a ideia da normalização, tornar uma pessoa normal, através de uma educação especializada, porém dentro de espaços educacionais comuns para todos.

Muitos educadores ainda confundem Integração com Inclusão e isso também confunde a família e a sociedade como um todo. Às vezes uma escola com a filosofia da Inclusão é meramente uma escola voltada à integração e vice versa. É preciso que os dois conceitos estejam claros aos profissionais de

educação, porque uma educação não pode ser integradora e inclusiva ao mesmo tempo e o que está acontecendo também em muitas instituições educacionais é a inserção dos que apresentam necessidades educativas especiais sendo que este não está sendo integrado nem incluso, apenas frequentando a escola.

Os pressupostos de educação inclusiva podem ser assim resumidos, de acordo com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994):

- A criação de escolas inclusivas é indispensável para mudar atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas e desenvolver uma sociedade integradora.
- Uma atitude positiva dos familiares viabiliza a integração social e escolar dos alunos, devendo-se favorecer sua participação em associações de pais, bem como torná-los partícipes dos programas educacionais dos filhos.
- A cooperação internacional pode desempenhar um papel muito importante no apoio ao movimento das escolas inclusivas.
- Deve ser propiciada a criação de apoio e serviços para atender à variedade de necessidades especiais da escola
- Os conhecimentos e habilidades requeridos para os alunos com necessidades especiais são os mesmos que caracterizam um bom ensino para os demais, incluindo adaptação dos conteúdos curriculares, atendimento individualizado, uso de tecnologias de apoio, colaboração entre especialistas e pais, dentre outros.

A prática da educação inclusiva em países que realizam com sucesso essa alternativa revela que todos os alunos (Revista *Inclusion International*, 1998):

- Podem aprender
- Beneficiam-se de escolas regulares adequadas a sua idade
- Recebem programas educativos apropriados
- Trabalham com um currículo que é significativo para suas necessidades
- Participam integralmente das diversas atividades curriculares
- Beneficiam-se com a cooperação e colaboração entre escola, família e comunidade.

O ambiente da escola inclusiva revela ainda, segundo a mesma fonte, que os professores:

- Têm expectativas elevadas para todos os seus alunos
- Proporcionam aos alunos oportunidades de real participação nas atividades de aprendizagem na sala de aula
- Oferecem a todos os alunos oportunidades adequadas de aprendizagem
- Esperam que todos os alunos sejam respeitosos quanto à aprendizagem de seus colegas
- Realizam aulas bem planejadas e que:
 - as escolas são lugares atrativos e agradáveis, facilmente acessíveis a todos os alunos.
 - o sistema educacional oferece um clima positivo de inclusão por meio de políticas, programas e práticas acessíveis a todos os alunos.

Por outro lado, a educação inclusiva requer dos professores especializados:

- Participação no processo avaliativo dos alunos, de modo a favorecer sua inclusão escolar.
- Oferta de apoio especializado contingente às necessidades do aluno.
- Reconhecimento da competência e do envolvimento do professor do ensino regular e da importância do seu papel na educação do aluno
- Participação no apoio aos pais por meio de orientação adequada e pertinente, visando a promoção humana e escolar do aluno com necessidades especiais.

Finalmente, são características próprias das escolas inclusivas:

- A defesa da filosofia e da visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade, podendo e devendo aprender juntas.
- A convicção de que o diretor deve envolver-se ativamente com a escola no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a inclusão

- A exigência de padrões educacionais de excelência, ou seja, a expectativa de bons resultados escolares.
- O envolvimento dos alunos em estratégias de mútuo apoio quanto ao processo de ensino e aprendizagem
 - A adoção de novos papéis e responsabilidades para professores, técnicos, dirigentes e outros profissionais.
 - A acessibilidade atitudinal, tecnológica e dos espaços físicos.
 - A propiciação de ambientes flexíveis de aprendizagem
 - O estabelecimento de novas formas de avaliação escolar para que permitam o avanço dos alunos rumo aos objetivos educacionais.

Por Educação Inclusiva entende-se o processo de inclusão dos que apresentam necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem no ensino regular. O processo de inclusão se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola e na classe regular. Envolve fornecer o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais. A inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto.

1.3 – História da Inclusão:

Nos primeiros anos da história, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, sendo rejeitadas e perseguidas. Passando o momento de perseguição das pessoas com deficiência, começou o período de tratamento dessas pessoas, com o enfoque médico-clínico, em instituições religiosas e filantrópicas.

Na cultura nômade, o homem lutava pela sua sobrevivência e a criança imperfeita era abandonada por não poder lutar pela preservação da espécie humana.

A partir do momento em que o homem se torna sedentário, com o surgimento de hábitos agropastoris, ele já aceitava um filho deficiente, que o

ajudava nos serviços domésticos, mas com receios e limitações. A deficiência era considerada um bem ou castigo dos deuses.

Os povos egípcios consideravam que a deficiência era a manifestação maligna ou expiação de vidas passadas e eram submetidos a tratamentos "mágicos" e naturalísticos. Os hebreus acreditavam que a deficiência era a manifestação do pecado da família genitora e que só poderia ser "curada" pelo perdão Divino.

Para os gregos, a causa da deficiência era sobrenatural por vingança ou castigo dos deuses e *Hefesto* (deus do fogo) era a manifestação mitológica da deficiência, sendo que um dos seus filhos também era deficiente. Os gregos também abandonavam os deficientes recém-nascidos pela vergonha da imperfeição, mas àqueles que se tornavam deficientes pelas batalhas gregas eram assistidos pelo governo. Os Romanos exterminavam legalmente os deficientes ou os abandonavam. Os que sobreviviam eram tratados como "bobos" para alegrar as pessoas.

No cristianismo, as Escrituras Sagradas já atribuíam causas à deficiência como vontade divina e as preces e prevenções de uma vida correta eram os meios de se evitar danos físicos. A matança dos deficientes estava abolida, mas a Inquisição exterminava os deficientes acusando-os de malignos. Com o progresso da medicina, o naturalismo foi surgindo e ganhando espaço sobre as causas e os tratamentos da deficiência. A neurologia associava a deficiência com os distúrbios cerebrais.

Ao longo da história da deficiência a Medicina era a parte da ciência que sempre estava investigando, atuando e desenvolvendo métodos para que a deficiência deixasse de ser um mito e passasse a ser uma anomalia da raça humana.

A Medicina continua avançando nos diagnósticos e tratamentos para deficientes, mas a Psicologia se apoderou legitimamente nos diagnósticos e tratamentos referentes à deficiência mental, como também o Serviço Social, a

Enfermagem, a Educação Física e outras áreas acadêmicas estão a cada dia mais interessados e predispostos a contribuir com a habilitação e/ou reabilitação dos deficientes para que haja uma legítima inserção destes na sociedade.

A Educação protagoniza na história da deficiência de maneira especial. A escola, como sabemos, é uma extensão da família e da sociedade. Na escola o indivíduo passa a fazer parte do mundo do conhecimento. E é na escola que o indivíduo passa a ser parte integrante de uma sociedade, pois ali ele será preparado para o futuro, ou seja, para o trabalho. O trabalho é fundamental para que uma sociedade sobreviva e perpetue a espécie humana. Quando os deficientes passam a frequentar a escola, seus valores sociais ganham novas perspectivas e os estigmas relacionados à deficiência se transformam em respeito.

A deficiência era confundida com a demência até os meados do século XVII quando Francesco Torti (1658-1741) trouxe novas perspectivas em relação à deficiência. Em 1690, John Locke (1632-1704) publica o *Essay Concerning Human Understand* com a meta de entender que o entendimento humano pode apresentar limitações e tais limitações deixavam o deficiente carente de experiências e/ou reflexões que dificultavam a sua vida cotidiana. Condillac (1715-1780), após apreciar a obra de Locke, publica o *Essay sur l'origine des connaissances humaines* e também *Traité des sensations* (1749) com uma proposta pedagógica para o tratamento dos deficientes e com propostas de métodos para a educação infantil. Para Condillac um indivíduo, ao nascer é como se fosse uma *tábula rasa* e a educação através das faculdades mentais como atenção, comparação, julgamento, imaginação acentuariam a sensibilidade do educando. A sensibilidade era o ponto central para que um indivíduo se relacionasse com o mundo.

Jacob Rodrigues Péreire (1715-1780) foi o pioneiro na educação de surdos. Na fronteira da Espanha com Portugal, ele percebeu que a criança percebia a voz pelo tato as vibrações torácicas e guturais (pela proximidade com a mãe). Assim Péreire ensinava a articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil visual e/ou auditiva e baseava-se na "memória dos movimentos

dactiológicos". A reprodução da voz humana pelos surdos era estimulada pelo contato das mãos do surdo com a laringe do falante. Um dos discípulos de Péreire, Deschamps, escreveu o *Curso de educação de surdos-mudos e Como substituir o ouvido pela visão*.

Mas foi com Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) que os métodos para a educação de deficientes foram brilhantemente sistematizados. A camisa de força era um dos recursos que se usavam para "conter" os deficientes alvoroçados e tais atitudes como essa deixavam Itard indignado. Filosoficamente, a práxis pedagógica teriam recursos mais adequados e menos violentos para cuidar de um deficiente. Nessa mesma época Philippe Pinel era o mais célebre psiquiatra na França e Itard acompanhava os trabalhos de Pinel discordando de muitos recursos usados para o "tratamento" dos deficientes que por este psiquiatra talvez ainda fossem confundidos como dementes. O *Selvagem de Aveyron* foi diagnosticado, a priori por Pinel, que era um jovem com problemas mentais incuráveis. Itard discordou de Pinel e se tutelou de Vitor (o selvagem) para educá-lo. As tentativas iniciais foram frustrantes, mas a perseverança de Itard descobriu a causa e o tratamento da idiotia de Vitor. Itard fora o pioneiro da educação especial de deficientes mentais.

Edouard Seguin é o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais em nossa história. Através do *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, de 1846, que poderemos chamar de *traitement moral*. Seguin foi orientado por Itard e por Esquirol e de uma forma não modesta ele superou seus mestres. Seguin associava a Medicina com a Pedagogia iniciando uma teoria funcionalista.

Mas foi uma "dottorressa" que sistematizou o ensino especial numa instituição de ensino. Maria Montessori foi médica, seguidora de Seguin e Itard, e dedicava os seus estudos em prol de crianças, principalmente crianças filhas de operários italianos – deficientes e não deficientes. Maria Montessori criou a *Pedagogia Científica*: um método didático para a educação de crianças que também capaz de educar crianças com deficiência. O *traitement moral* é

brilantemente superado pela "cura pedagógica". Maria Montessori funda a "Casa dei Bambini", fundada em 1907 na cidade de Roma (Itália) e podemos dizer que é a primeira instituição escolar que ofereceu educação sistematizada aos deficientes. Muitos materiais concreto-didáticos foram desenvolvidos por Montessori como o famoso material dourado, e outras atividades eram ministradas pela escola como a "lição do silêncio", onde as crianças desenvolviam a autodisciplina.

Se há a possibilidade de se educar um deficiente físico, sensorial, mental e Louis Braille (1809 – 1852) nos provou isso como ninguém com o seu método de "leitura" para cegos usando os pontos salientes. A problemática da deficiência passa a ser operacional, sem necessidade de internação. Binet, como vimos traz o seu método psicométrico com o intuito de avaliar o grau de inteligência de uma criança e encaminhá-la para uma educação especializada se for necessário. Mas no Brasil, o interesse de se educar os deficientes é recente. Em 1871 existiam escolas especializadas junto ao Hospital Juliano Moreira, em Salvador e, no Rio de Janeiro, a Escola México. Tais escolas eram espaços de convivência de crianças oligofrênicas consideradas loucas.

No ano de 1900, C. Eiras publica a sua monografia "*O tratamento dos Idiotas*" no IX Congresso de Medicina e Cirurgia e, em 1903, inaugura-se no Rio de Janeiro o Pavilhão Bonne Ville dirigido por Juliano Moreira e Fernandes Figueira, funcionando no anexo do Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha; este pavilhão, destinado à educação dos internos funcionou até o ano de 1942.

Chega a São Paulo, em 1914, Ugo Pizzoli – psicólogo da Universidade de Moderna. Ele reorganiza o Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Caetano de Campos e em 1918, Ulisses Pernambucano, um dos principais estudiosos brasileiros no âmbito da deficiência, apresenta propostas pedagógicas em sua tese "*Classificação das crianças anormais – A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas e instabilidade e a astenia mental*", na cidade do Recife.

Em 1919, cria-se em São Paulo as classes especiais e de formação de pessoal especializado para este trabalho, por intermédio do Serviço de Higiene Mental e Saúde Pública.

1921 é o ano em que três europeus chegam a Belo Horizonte com o propósito de trazer aos brasileiros novos paradigmas sobre a educação de deficientes. São eles: Theodora Simon, Arthur Perrelet e Helena Antipoff. Helena Antipoff estrutura a Sociedade Pestalozzi com todo o modelo pedagógico ao atendimento ao deficiente mental no Brasil.

Nos anos 40, a APAE já estava ganhando vida através da CLIDEME, que era um serviço específico ao tratamento psicopedagógico do deficiente, pela Escola Paulista de Medicina. Nos anos 60, a APAE já está consolidada como uma instituição de educação de deficientes e em 1964, a Associação Brasileira para o Estudo da Deficiência Mental (ABDM) reforça os propósitos educativos e sociais da APAE, pelo comando do médico Stanislaw Krynski, até o final da década de 70.

Na mesma década de 70, o Ministério da Educação, inicia a implantação de classes especiais em escolas de ensino regular em todo o país. A preocupação com a formação de educadores também estava inserido nos planos do MEC, mas a atenção maior foi dada à educação de surdos e cegos, almejando a sua inserção no mercado de trabalho. A deficiência mental também teve seu espaço, mas a preparação de pessoal especializado não era algo preponderante. Bastava que tivesse "amor". A Secretaria de Ensino Especial foi criada muitos anos depois, em 1992 através da Lei 8.490, por influência da Resolução 45/91 das Nações Unidas que trata sobre a questão da inclusão. A tardia criação dessa secretaria a nível nacional exemplifica que a questão da deficiência no nível educacional, não estavam nos planos governamentais. Atualmente podemos contar com várias Leis que amparam educacionalmente os que apresentam deficiência.

Nas décadas passadas, a inclusão já era algo almejado por muitos médicos e educadores. Na Suécia, Noruega, Islândia e Dinamarca já praticam a inclusão desde 1959. Em 1979, no México foi documentada a primeira escola inclusiva da América Latina e no Brasil, as coisas ainda estão caminhando devagar. Precisamos refletir sobre a questão da inclusão e se esse termo **inclusão**

não seja mais uma palavra demagógica numa sociedade marginalizadora como a nossa.

1.4 - A Inclusão no Brasil:

No Brasil, já em 1600, existia uma instituição especializada, na área de deficiência física, mantida pela irmandade da Santa Casa de Misericórdia.

Durante o II império, sob influência do modelo europeu, foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamim Constant – e, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Mas, durante todo o Império e início da República o atendimento aos que apresentavam deficiências foi irregular e quase inexistente, como iniciativa oficial na área educacional.

Inspirado nas experiências norte americanas, o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil começa ser discutido no início do século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e tentar instalar por aqui. Porém, essas ações, aconteceram de forma isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

Como essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação foi preciso o muito tempo, aproximadamente um século, para que a educação especial passasse a ser um componente de nosso sistema educacional. Somente a partir dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Podemos, pois, afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos:

- Primeiro Período que inicia em 1854 e vai até 1956 – Cujas iniciativas apresentam caráter privado;

- Segundo período data de 1957 até 1993 – marcado por ações oficiais de âmbito nacional;
- A partir de 1993 – Marcado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Em todo o período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, marcado pela visão assistencialista embora tenha tentado estabelecer relações com a educação escolar. Nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mentais como, por exemplo, o Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em 1854.

Desde a fundação desse Instituto até os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo, na maioria das vezes, modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

Foi na década de 30, que se iniciou efetivamente a educação escolar das pessoas com necessidades especiais. Os novos rumos da educação nacional incorporaram princípios tais como o respeito à liberdade e ao interesse do aluno, adotando-se o uso de métodos ativos no processo ensino aprendizagem, enfatizando-se as atividades e a prática de trabalhos manuais e valorizou os estudos de psicologia experimental.

Já nesta época, a educação começa ser vista como um direito universal, e a democracia como um sinônimo de autogestão educativa e de oportunidades educacionais para todos, ideias que persistem até hoje.

Era um clima estimulante para iniciativas como a educação escolar das pessoas com deficiências, e Minas Gerais foi a pioneira, com a fundação da Sociedade Pestalozzi, de Belo Horizonte, pela psicóloga e educadora Helena Antipoff.

As sociedades Pestalozzi disseminaram a filosofia educacional europeia, que nos anos 50, soma-se à influência norte-americana na área de educação especial.

Em 1954 surge a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – onde elas acabam predominando no Brasil, em boa parte graças ao despreparo da escola pública para atender as necessidades individuais dos alunos deficientes. Com apoio governamental e, sobretudo da comunidade, estas instituições passaram difundir metodologias e materiais educacionais específicos.

Na escola pública a preocupação com a Educação Especial inicia-se em 1958, em Curitiba, no Centro Educacional Guairá – onde é criada uma clínica psicológica para o estudo de crianças com problemas de aprendizagem e repetência escolar. Daí a criação de uma primeira Classe Especial foi um passo. Mas, apenas em 1963 a Secretaria de Estado da Educação e Cultura instituiu o serviço de Educação de Excepcionais. Nacionalmente, um marco importante foi à inclusão, pela primeira vez a Educação Especial na lei nº 4024/61.

Já nos anos 70, a Secretaria Estadual de Educação – SEED – é reestruturada e passa a contar com o Departamento de Educação Especial – DEE – dividido em setores que correspondem aos Serviços de Educação de Deficiência Auditiva, de Deficiência Física, de Deficiência Mental, de Deficiência Visual, Altas Habilidades, condutas Típicas e o grupo de apoio à profissionalização. Através de DEE, a SEED promove o ensino especializado e atividades voltadas à prevenção, identificação, avaliação e atendimento educacional, em: Instituições Privadas – APAEs e programas especializados na rede pública de ensino.

A partir dos anos 80 acelerou-se a criação de instituições principalmente na área de Deficiência Mental como resultado da Interiorização das APAEs. Mas as conquistas basearam-se principalmente na elaboração de legislações específicas que passaram a normatizar a Educação Especial nos Estados. Outros fatores fundamentais no processo formam a política de descentralização administrativa – que possibilitou a criação das equipes de educação especial nos Núcleos Regionais de Educação – e a política de capacitação de recursos humanos

desenvolvida pela SEED, concursos de formação para professores de Educação Especial, na forma de Estudos Adicionais.

Esse modelo sugere mudanças estruturais na política de Educação, pois o processo de globalização econômica e cultural exige uma nova dinâmica de interação social, suscitando a necessidade de reflexão sobre os paradigmas e práticas sócias vigentes.

As sociedades estão sofrendo mudanças fundamentais, sendo transformadas de industriais em sociedades informacionais, e de nacionais em internacionais. Um número cada vez maior de pessoas está se sustentando, processando informações e prestando serviços aos clientes, quer pessoalmente ou eletronicamente e não mais trabalhando nas fábricas, como acontecia na sociedade industrial. Ao mesmo tempo, as sociedades estão tornando-se multiculturais, e a inclusão é um dos princípios fundamentais em que a transformação da sociedade deve se basear (KARAGIANNIS, apud PARANÁ, 200, p. 06).

O início do conceito da sociedade inclusiva e a ideia da escola inclusiva foram arquitetados a partir de princípios unanimemente aceitos, de que:

- Toda pessoa tem direito fundamental com a educação, com a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem;
- Toda pessoa possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Todos os sistemas e programas educacionais devem ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

A escola inclusiva tem sido caracterizada como espaço social privilegiado para a aprendizagem conjunta, incondicional, nas classes comuns de alunos deficientes ou não, mas que apresentam necessidades educacionais especiais, uma vez que favorece o desenvolvimento de sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade. (CARVALHO, 2000, p.21)

Diante desta realidade, o objetivo que vislumbramos no desencadeamento de ações e políticas governamentais deverão assegurar não somente, os direitos de igualdade e sucesso, mas também o surgimento de uma nova mentalidade social que assuma a autoria desta história, nos incluindo neste

processo como atores e autores, trabalhando juntos pela superação destas contradições.

O Ministério de Educação e Cultura, em 1972 constituiu um Grupo-Tarefa de Educação Especial e, com ajuda do especialista James Gallagher, apresentou a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, criando um órgão central para geri-la, com sede no próprio Ministério, denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Esse Centro, hoje recebe o nome de Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Podemos afirmar que a condução das políticas brasileira de educação especial foi, por muito tempo, mantida por um grupo de pessoas que estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Alguns políticos que desde a época do regime militar lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, se elegeram deputados e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

A pressão popular conta com muitos pais, personalidades brasileiras, políticos, educadores, que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Esses sujeitos tiveram papéis importantes em todos os períodos desse caminhar, pois atuaram em quadros políticos-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

Não devemos desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência, apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Os pais das crianças que apresentavam deficiência representam o grupo que compõe essa liderança na luta pelo atendimento, ainda que, naquele período, a bandeira de lutas era baseada na concepção de atendimento clínico. Fundaram mais de mil associações espalhadas pelo país.

O movimento de pais tinha como objetivo se organizar em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscando parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal. Apesar de figurar a preferência na nossa Constituição Federal a favor da inclusão escolar, os pais, no Brasil, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos.

A partir da década de 80 e início dos anos 90 que as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral.

As pessoas com deficiências querem ser ouvidos e buscam afirmação, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática. Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

2 - ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO

Os dispositivos legais servem como sustento às linhas de ação estabelecidas, pois se constituem em preceitos a serem respeitados e utilizados como ferramentas para embasar as ações que levem ao cumprimento das determinações contidas nos textos e nas recomendações de organismos internacionais.

Nesse particular, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela III Assembleia Geral Ordinária da ONU, em 10 de dezembro de 1948 garante, em seu artigo 26, que todo homem tem direito à educação, ressaltando-se sua gratuidade, pelo menos no Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988, em seu artigo 6º descreve a educação como um direito social de todo o brasileiro e no artigo 206 – inciso I – defende a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O artigo 208 garante: inciso I, o Ensino Fundamental, gratuitamente, a todos, independente de idade; inciso III refere-se ao atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e o inciso VII faz menção aos programas suplementares, o material didático, entre outras necessidades de apoio. Além da Carta Magna, outros documentos brasileiros também garantem a igualdade de direitos de todos os bens e serviços historicamente acumulados e disponíveis na sociedade.

a) O estatuto da criança e do adolescente de 1990, em seu artigo 5º garante os direitos constitucionais fundamentais da criança e do adolescente. O artigo 53 – incisos I, II e III – lhes assegura igualdade de condições, acesso e permanência na escola pública e gratuita, próxima a sua residência, bem como o artigo 54 lhes confere o direito ao atendimento especializado.

b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96 – em seu capítulo V refere-se à Educação Especial como modalidade da Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino,

particularmente aos alunos com necessidades especiais, havendo, quando necessário, serviços de apoio.

Frente às possibilidades explicitadas no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos demais dispositivos legais, faz-se necessário redimensionar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando o seu acesso, ingresso, permanência e sucesso escolar, bem como sua terminalidade acadêmica.

Dentre as recomendações do organismo intencionais sublinhem-se:

a) A necessidade de construirmos espaços educacionais na perspectiva de educação de qualidade para todos, conforme preconizado na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em 1990, em Jontien, Tailândia. Neste sentido, compromissos éticos e políticos foram consolidados num esforço coletivo, para assegurar a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos;

b) A necessidade de mudanças fundamentais que, transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada pessoa, individualmente;

c) Que as escolas ajustem-se às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam as suas condições físicas, sociais, linguísticas, incluindo aquelas crianças que vivem nas ruas, as que trabalham as nômade, as de minorias étnicas, religiosas, as migrantes, as menores de seis anos, os alunos com distúrbio de aprendizagem, os que apresentam deficiência, além dos que se desenvolvem à margem da sociedade, tal como consta da Declaração de Salamanca, desde 1994, refletindo um consenso mundial.

Todos os movimentos de âmbito internacional, em prol da educação de qualidade para todos, ocorridos na última década, estão em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, da qual o Brasil é um dos signatários. Entretanto como já afirmamos a legislação, por si só, não basta às

garantias educacionais, previstas na lei e em recomendações nacionais e internacionais, que somente ocorrerão se governo, educadores, alunos, pais e comunidade em geral unirem esforços pela consolidação do direito a uma escola de qualidade para todos.

As mais atuais leis educacionais brasileiras sempre dedicaram um capítulo à educação de alunos com deficiência, orientando que esse processo aconteça do ensino regular.

A partir do final da década de 50 a educação especial figura na política educacional brasileira e sua situação atual decorre de todo um percurso histórico, marcado por avanços e retrocessos. Essa discussão se manteve nos diversos Planos Nacionais de Educação e marcaram sensivelmente os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

O entendimento da proposta de inclusão caminhou de uma fase inicial, marcada eminentemente pela ideia assistencialista, cujo foco era apenas o bem-estar da pessoa com deficiência para uma fase em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Após esse período, chega às instituições de ensino e, depois, à integração da educação especial no sistema de ensino, marcada pela segregação. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular.

Essas mudanças alteraram o significado da educação especial permitindo diferentes entendimentos sobre o sentido dessa modalidade de ensino. Existem muitos educadores, pais e profissionais interessados que a confundem como uma forma de assistência prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências. Ainda quando concebida adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular.

Podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, afirmava o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Esse entendimento coloca o foco nas condições individuais do sujeito.

Parece reforçar que não era um problema da instituição. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à parte.

Deixa margem para um entendimento dúbio da educação especial no sistema de ensino. O que gerava questões e dúvidas quanto ao real interesse legal: trata-se de um sistema comum ou especial de educação?

O Conselho Federal de Educação no Parecer de 10/08/72 entendeu como uma linha de escolarização a "educação de excepcionais", envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram a clientela da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover à educação escolar.

Essa dificuldade de se distinguir o modelo médico/ pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial permanece até os dias atuais. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

A correspondência binária em que os legisladores estabeleceram entre alunos com deficiência e educação especial, nem sempre é a que mais nos interessa, principalmente quando temos como objetivo a inserção total e

incondicional de todos os alunos, nas escolas regulares, ou melhor, em uma escola aberta às diferenças.

Ainda não existem instrumentos legais e respostas conclusivas sobre qual é o verdadeiro alunado da educação especial, ou seja, qual é a sua clientela específica. Apesar das definições, estudos, e demais maneiras de se diferenciar a clientela da educação especial,

Oficialmente, no discurso, nos planos educacionais, nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de pessoas com deficiência a clientela é bem delimitada. Entretanto, os alunos que lotam as classes especiais ainda hoje não são, na grande parte dos casos, aqueles a quem essa modalidade se dirige e pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, correm o risco de serem todos admitidos e considerados como alunos com deficiência. Geralmente são alunos que não apresentam bom rendimento escolar, não estão conseguindo "acompanhar" seus colegas de classe ou que são indisciplinados, filhos de lares pobres, discriminados socialmente e outros desafortunados da nossa sociedade entre alguns poucos realmente deficientes.

As indefinições reforçam os desmandos e transgressões do direito à educação e à não discriminação que algumas redes de ensino estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral.

Atualmente podemos ressaltar a existência de ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas registradas nas leis, orientando e reforçando a necessidade de estudar em escolas regulares. Para isso se tem mobilizado os promotores e procuradores de justiça responsáveis pela infância e juventude, pessoas idosas e deficientes. As Recomendações dessas autoridades têm dirimido dúvidas e resolvido com sucesso os casos de inadequação e de exclusão escolar, em escolas públicas e privadas.

Estas situações, que implicam problemas conceituais, desconhecimento dos preceitos da Constituição Federal e interpretações tendenciosas da legislação educacional, têm confundido o sentido da inclusão escolar e prejudicado os que lutam por torná-la real nas escolas brasileiras. Essas questões estão na base da compreensão das políticas de educação especial e regular e têm sido responsáveis por caminhos incertos, trilhados pelos que pensam, decidem e executam os planos educacionais brasileiros.

Em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69 aparece a mudança de nomenclatura: "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", Essa troca de nomes, contudo, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no processo de enturmação dos alunos nas escolas. Sabemos que a mera mudanças nos termos não implica em mudanças práticas e sociais.

Todos os dispositivos legais referentes à assistência, saúde da criança, do jovem e do idoso levantam questões muito importantes para a discussão da educação especial brasileira, não apenas com relação à adaptação arquitetônica de estabelecimentos de uso público, quebra de barreiras que impedem a acessibilidade de todo tipo, transporte coletivo, salário mínimo obrigatório como benefício mensal às pessoas com deficiência que não possuem meios para se manter e outros. Entre essas questões desponta atualmente a inclusão escolar e novamente se questiona aqui a destinação da educação especial.

O debate atual está centrado em duas direções: a primeira que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial; e a segunda que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles.

O assunto cria inúmeras e infundáveis polêmicas, provoca as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência – todos os que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social e também "mexem" com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientelas. Afetam também, e muito os professores da educação especial que se sentem temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino.

Em relação à preparação ou formação, os professores do ensino regular consideram-se sem preparo para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência nas suas salas de aulas, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos por conta de uma “formação diferenciada”.

Existe ainda um movimento contrário de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.

A LDB mais recente, Lei nº 9.394 de 20/12/96 destina um capítulo específico dedicado inteiramente à educação especial, definindo-a no Artg. 58º como uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". O que é considerado um avanço significativo em relação às leis educacionais anteriores.

Apontamos que avançamos bastante em relação ao texto da Lei Nº 4.024/61, pois parece que não há mais dúvidas de que a "educação dos excepcionais" pode enquadrar-se no sistema regular de educação, mas continuamos ainda atrelados à subjetividade de interpretações, quando topamos com o termo "preferencialmente" da definição citada na lei mais recente.

A nova LDB no Artigo 59 dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas, como métodos, currículos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

Esta mesma lei definiu claramente o espaço da educação especial na educação escolar, mas deixou a desejar ao não mencionar os aspectos avaliativos em nenhum item e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito, faltou diretriz de como, quando e para que avaliar – pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equiparar-los ao que a lei propõe para todos.

Em relação a terminalidade dos níveis de ensino, o texto da lei fica também muito generalista, principalmente no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis e o perigo é que a idade venha a ser o único indicador adotado.

Estudos recentes mostram que os professores carecem de uma boa qualificação em sua formação para ensinar a todos e não especificamente os deficientes. A formação do professor para assegurar a operacionalização do ensino de alunos com deficiência suscita muitas questões, devidas igualmente à imprecisão do texto legal. Acreditamos que mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar.

De acordo com Brito de Castro (1997), os professores têm evidenciado dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, não apenas com aqueles que apresentam deficiências, dadas as precárias condições de trabalho e de formação docente. A pesquisa reforça que os professores necessitam de mais conhecimentos do que já possuem para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, e não uma capacitação especializada nas deficiências,

como propõem a lei e as políticas educacionais brasileiras. Muitas aprendizagens e ações ocorrem por vontade própria de cada educador e se aprende muito mais a partir da prática do que na formação inicial ou as chamadas capacitações especiais.

3- DESAFIOS DA INCLUSÃO

A educação inclusiva não é tarefa de resolver apenas por força e imposição da lei nem apenas na prática, como muitos têm defendido. Embora educadores, familiares e comunidade em geral busquem a escola de melhor qualidade para todos, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados, pensados, repensados, contornados e consolidados.

Autores nacionais e internacionais, que se dedicam ao estudo da inclusão, reconhecem que inúmeros são os obstáculos existentes. Diante deles, ou assumimos uma postura de negação e fuga, deixando de enfrenta-los ou os encaramos como desafios a serem superados. Portanto, fazem-se necessárias algumas ações do enfrentamento a essas barreiras. Tais ações alicerçam-se na crença no potencial humano e na vontade de "fazer acontecer".

Objetivando organizar didaticamente, os desafios estão relacionados segundo grandes categorias de análise: aspectos atitudinais; o sistema educacional; a comunidade escolar; com destaque ao aluno; barreiras ambientais e a sociedade em geral.

Nos aspectos atitudinais salienta-se os preconceitos em relação à deficiência, pois a leitura que se faz enfoca apenas o que lê "não é capaz" negando as suas capacidades, consequências da própria formação ideológica do sistema, pois existem ideias que só o dito normal é "capaz" gerando atitude de exclusão, e ainda o desconhecimento da problemática do que apresenta deficiência que cria mitos, no imaginário coletivo, acerca deles e conseqüentemente gera um "medo" de enfrenta-lo dificultando uma leitura de suas potencialidades.

No sistema escolar, verifica-se que o trabalho é desarticulado internamente no órgão central e entre os segmentos da estrutura e que o trabalho departamentalizado gera a desarticulação nas políticas educacionais. Há necessidade de parcerias, uma ação conjunta, pois pensar em Educação Inclusiva significa reconhecer que necessidades educacionais especiais permanentes,

extrapolam o fazer da escola e, por conseguinte, será indispensável a integração dos serviços educacionais com outros serviços de apoio.

O desafio é fazer da escola, uma escola especial, uma escola que se especialize em promover a aprendizagem a todos os alunos, que respeite a singularidade educativa do sujeito, que se responsabilize pelos índices de repetência e evasão, que não condene parte dos educandos ao fracasso, a serem considerados sujeitos educativos especiais, com projetos educacionais diferentes, muitas vezes menores e irrelevantes, ou seja, que tenha uma política de educação de cunho inclusivo, e não prime pela exclusão.

O ideário social, o senso comum, as representações sociais negativas que se fazem a respeito dos que apresentam necessidades especiais, produto do desconhecimento, e/ou informações deturpadas, são questões que deverão ser consideradas, no momento da divulgação e implementação da proposta de Educação Inclusiva, sob pena de não se obter respostas positivas efetivas.

A comunidade escolar deve elaborar uma proposta pedagógica com uma gestão descentralizadora, pois em tempos de escola inclusiva, de construção do projeto político pedagógico, não se pode admitir uma gestão centralizadora, que dita normas e exerce o controle, sob pena de não se fazer educação de qualidade para ninguém. Neste sentido, há necessidade de promover as adaptações curriculares, pois as diferenças, muitas vezes necessitam de respostas educativas adequadas. A utilização de adaptações curriculares proporcionará a individualização do processo ensino-aprendizagem, entretanto, pelo desconhecimento entre os educadores, isso tem gerado muita polêmica.

Ao se pensarem uma escola que seja especial para todos, que não se omita diante do fracasso e insucesso de seus alunos, a de se considerar que ela só se faz de fato quando conta com um número suficiente de profissionais capacitados e comprometidos com a qualidade de ensino, que tenham necessidade de atualização permanente e a escola propicie a melhoria contínua na formação dos profissionais envolvidos no projeto pedagógico da escola. A descontinuidade

e a segmentação na formação, impedem que o conhecimento seja agregado ao profissional que servirá de agente multiplicador.

Os professores e a equipe técnico-pedagógica da escola desconhecem as dificuldades de aprendizagens, de modo geral, apresentadas pelos alunos em sala de aula, por não constarem nas grades curriculares de formação, tanto no ensino médio como na educação superior, conteúdos referentes a esta problemática. Mesmo os cursos de capacitação fornecem aos professores uma teoria distante da prática escolar e a grande maioria deles estão preparados somente para trabalhar com turmas homogêneas, onde os alunos apresentam facilidade de aprendizagem. Não se sentem aptos para atender as diferenças individuais.

Dentro da comunidade escolar o desconhecimento e o despreparo dos profissionais quanto as necessidade educacionais especiais do aluno, favorece e acentua os preconceitos, mitos, tabus e rejeição a este aluno. A escola também socializa os alunos não somente através daquilo que ensina no currículo explícito, mas muito no que é transmitido no currículo oculto.

Outra questão a salientar é o grande número de alunos em sala de aula que dificulta o trabalho individualizado do professor, no atendimento a necessidade dos mesmos. Geralmente a atitude do professor em grupos muito numerosos, tende a exigir comportamento facilmente controlável e, como tal, homogêneos, e também a disposição rotineira e a padronização do mobiliário no contexto de sala de aula, limita troca de experiência, colaboração mútua, bem como, a inter-relações pessoais, visto que todos estão olhando a nuca do colega da frente e tendo como foco o professor e o quadro, trabalhando com práticas pedagógicas tradicionais, totalmente desintegradas do contexto social, não atendendo a real necessidade de interesse dos alunos. As aulas são monótonas e rotineiras, principalmente pela repetitividade das técnicas de ensino, fazendo com que o professor ensine da mesma forma para todos supondo que todos tenham as mesmas capacidades.

O problema mais difícil enfrentado pelos professores é a insegurança frente ao novo, pois influi na sua prática pedagógica em sala de aula, quando se

deparar com as necessidades educacionais especiais, como organizar as aulas, propiciar o desenvolvimento e aprendizagem, manejar eficazmente as diferenças e outras demandas que possa vir a ser apresentadas na educação inclusiva, com a insuficiência de material didático-pedagógico, que limita o avanço na construção do processo ensino-aprendizagem. Faz-se necessário o uso de materiais concretos, sobretudo na fase de elaboração de imagens mentais que constituirão os elementos organizadores dos pensadores.

O professor do ensino regular com alunos com necessidade educacionais especiais, devido ao seu despreparo não podem desenvolver satisfatoriamente sua prática pedagógica estando desarticulado de uma rede de apoio especializada, e o pouco recurso didático pedagógico e o salário insuficiente para cumprir as exigências sociais podem desencadear ainda sua baixa autoestima, refletindo negativamente em sua ação pedagógica.

A falta de compromisso ou a pouca participação dos membros da comunidade escolar nas decisões dos processos deliberativos, dificulta a efetivação de qualquer ação que venha a ser desencadeada na escola.

A ausência de orientação e apoio à família, no que diz respeito ao processo educacional de seus filhos com necessidade educacionais especiais, é um fator que prejudica o desenvolvimento acadêmico e social do aluno, além de delegar a escola o poder decisório dos encaminhamentos e atendimentos pedagógicos a estes.

As barreiras para a acessibilidade física impedem o acesso, ingresso e a permanência com sucesso dos alunos nas escolas constituindo barreiras para a aprendizagem, somando-se a isto a organização no atual modelo que tem dificultado o atendimento individualizado com relação às necessidades de cada um, assim como na valorização das consequências e contribuindo também para a ineficiência do processo educativo da escola.

A ausência de participação dos diferentes segmentos da comunidade, bem como, da família nas decisões das ações desencadeadas nas escolas, reforçam práticas autoritárias e excludentes.

Ações administrativas e pedagógicas tradicionais e o despreparo do professor como a equipe técnico-pedagógico da escola impedem ações práticas de currículos mais flexíveis.

Devido às questões acima citadas o aluno se sente incapaz de fazer o que lhe é proposto, levando-o assim, a um sentimento de menos valia devido às limitações inerentes às suas características pessoais/sociais, com dificuldades de permanência com sucesso, pois as avaliações são rotuladoras.

A sociedade como um todo é excludente, a mesma tem medo das diferenças, não estando acostumada a conviver e a lidar com elas. As pessoas com necessidades educacionais especiais são vistas como obstáculos, com o predomínio da visão assistencialista/paternalista.

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentem deficiências (mental, visual auditiva, físico/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Apesar dos avanços conseguidos na concepção da educação como dimensão central dos países como vistas ao desenvolvimento sustentado nos aspectos econômico e social, ainda convivemos com enormes obstáculos para assegurar escola de boa qualidade para todos e por toda a vida, o que pode ser constatado nos elevados índices de fracasso escolar.

Na verdade, a inclusão escolar não é um processo em si mesmo, dissociado de outros, igualmente sociais. Para analisá-la, precisamos considerar os mecanismos excludentes que estão presentes pela sociedade segundo seus preconceitos e /ou o modelo de desenvolvimento econômico vigente no país.

É importante apontar alguns desafios e polaridades que permeiam o discurso e a ação de todos aqueles que estão envolvidos com a problemática da educação inclusiva no Brasil. Com o objetivo de avaliar teoricamente as constatações e inferências construídas a partir da vivência de pessoas com necessidades especiais engajadas nos diversos setores do poder público e da sociedade. Os fenômenos e situações focalizados são indicadores da polaridade entre educação inclusiva e educação especial.

São inúmeros os problemas que dificultam a atuação dos professores na área da educação inclusiva, falta de capacitação, falta de material e espaço adequado. É muito importante que se desenvolva este trabalho com pais, professores, especialistas, gestores de políticas públicas e outros atores sociais.

O discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral, tem-se propagado rapidamente entre educadores, familiares, líderes e dirigentes políticos, nas entidades, nos meios de comunicação etc. Isto não quer dizer que a inserção de todos nos diversos setores da sociedade seja prática corrente ou uma realidade já dada. As políticas públicas de atenção a este segmento, geralmente, estão circunscritas ao tripé educação, saúde e assistência social, sendo que os demais aspectos costumam ser negligenciados.

A educação destas pessoas tem sido objeto de inquietações e constitui um sistema paralelo de instituições e serviços especializados no qual a inclusão escolar desponta como um ideal utópico e inviável. A saúde limita-se à medicalização e patologização da deficiência ou à reabilitação compreendida basicamente como concessão de órteses e próteses. A assistência social traduz-se na distribuição de benefícios e de poucos recursos, em um contexto de miséria e de privações, no qual impera a concorrência do assistencialismo e da filantropia. Em cada um destes setores, o foco do atendimento privilegia certa dimensão do contexto de vida familiar, comunitário e social.

Para a educação, o sujeito com deficiência é um "aluno especial", cujas necessidades específicas demandam recursos, equipamentos e níveis de

especialização definidos de acordo com a condição física, sensorial ou mental. No âmbito da saúde, o mesmo aluno é tratado como "paciente", sujeito a intervenções tardias e de cunho curativo, enquanto no campo da assistência social ele é um "beneficiário" desprovido de recursos essenciais à sua sobrevivência e sujeito as formas de concessão de benefícios temporários ou permanentes de caráter restritivo.

O que se observa, nestes setores, são ações isoladas e simbólicas ao lado de um conjunto de leis, projetos e iniciativas insipientes e desarticuladas entre as diversas instâncias do poder público. Em todos os casos, percebemos uma concepção de sujeito fragmentado, incompleto sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana. Existe uma teia de contradições e um fosso entre o discurso e a ação, pois o mundo continua representado pelo "nós, os ditos normais" e "eles", as pessoas com deficiência.

Tais observações podem parecer pouco otimistas, e talvez o sejam, por representarem à perspectiva de quem tem a experiência da exclusão atravessada nas cenas do cotidiano e nos descaminhos da própria existência. Dificilmente, conseguimos abordar esta realidade sem exaltações ou animosidades, pois o tema tem suscitado debates calorosos que trazem em seu teor concepções divergentes e acentuam o antagonismo entre educação especial e escola inclusiva.

Via de regra, deparamos com argumentos que se justificam pela análise do óbvio, isto é, pela explicitação das dificuldades e limitações vivenciadas no contexto do sistema escolar e no ambiente da sala de aula. Os professores do ensino regular ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais" ou diferentes. Os professores da educação especial também não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino e aprendizagem. A formação destes profissionais caracteriza-se pela qualificação ou habilitação específicas, obtidas por meio de cursos de pedagogia ou de alternativas de formação agenciadas por instituições

especializadas. Nestes cursos, estágios ou capacitação profissional, esses especialistas aprenderam a lidar com métodos, técnicas, diagnósticos e outras questões centradas na especificidade de uma determinada deficiência, o que delimita suas possibilidades de atuação.

Além disso, constatamos o receio, a insegurança e a resistência dos pais que preferem manter os filhos em instituições especializadas temerosos de que sejam discriminados e estigmatizados no ensino regular. Muitos deles desistiram por terem ouvido tantas vezes que não havia vaga para o seu filho naquela escola ou que o melhor para ele é uma escola especial. Outros insistem por convicção ou simplesmente por se tratar da única opção no local de moradia da família, pois existem os que estão fora da escola pelas razões aqui apontadas.

Os representantes de instituições e serviços especializados reagem ao risco iminente de esvaziamento ou desmantelamento destas estruturas. Trata-se de um campo de tensões no qual se manifestam o espírito corporativista e a (confusão) entre as estruturas e os sujeitos nelas inseridos, o que dificulta a reflexão e o aprofundamento do debate. Esta realidade caótica evidencia um confronto de tendências opostas entre os adeptos da educação inclusiva (em escolas comuns) e os defensores da educação especial (escolas especializadas em determinada deficiência).

Por outro lado, constatamos uma inegável mudança de postura, de concepções e atitudes por parte de educadores, pesquisadores, de agentes sociais, formadores de opinião e do público em geral. Estas mudanças se traduzem na incorporação das diferenças como atributos naturais da humanidade, no reconhecimento e na afirmação de direitos, na abertura para inovações no campo teórico-prático e na assimilação de valores, princípios e metas a serem alcançadas. Trata-se, portanto, de propor ações e medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades. Nesta perspectiva se potencializa um movimento de transformação da realidade para se

conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos com ou sem deficiência no sistema educacional.

4 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO

Historicamente há grupos excluídos na sociedade, como os negros, índios, homossexuais e pessoas com deficiência. A exclusão se dá por ter a cor da pele diferente, pela cultura própria considerada inferior pela maioria, pela opção sexual ou por não ter nascido com toda a capacidade de trabalho de uma pessoa considerada normal, ou ainda, por não ter dinheiro.

Durante a história da humanidade, instituiu-se um padrão de pessoa perfeita, sendo esta branca, inteligente, bem vestida e saudável; todos os que não atingiam esse padrão eram considerados anormais, merecendo a marginalidade. Esse padrão ainda persiste em nossa sociedade, talvez de forma mais discreta, acreditando-se que todos podem mudar seus “destinos” sozinhos, sem precisar das condições necessárias, como acesso à qualidade de alimentação, de ensino e de diferentes tipos de lazer, música, cinema e teatro.

Os preconceitos que estão na sociedade se refletem na escola, a qual é, muitas vezes, reprodutora de tal exclusão. Carvalho (2004) coloca que “Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania, de apropriação e construção de conhecimentos.” (p. 69)

Com isso, atualmente tem se falado na proeminência da inclusão escolar, em que se tenha uma educação baseada na concepção dos direitos humanos, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 3).

O Conceito de Escola Inclusiva, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o de que:

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como

ponto de partida de todo processo educacional. (BRASIL, 2007, p. 14)

Todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade. Quando se fala “todos os alunos”, lembra-se também dos que outrora foram excluídos da escola regular, e que agora há políticas públicas que garantem a sua participação na escola. Referindo também aos alunos com deficiências, condutas típicas e transtornos globais do desenvolvimento.

Quando se estuda a formação de docentes no Brasil, é importante voltar um pouco na história, considerando que o processo de expansão da escolaridade básica no país começa apenas em meados do século XX.

Referente ao ensino público de ensino, esta expansão acontece, de maneira mais significativa, a partir das décadas de 1970 e 1980. A partir de meados da década de 1990, mais especificamente quando da Declaração de Salamanca (1994), se inicia um novo movimento, que perdura até hoje, defendendo que o acesso à escolarização de pessoas deficientes deve acontecer nas escolas regulares, desde a educação infantil, obrigando as instituições e os profissionais do ensino regular, nos mais variados níveis de ensino, a uma adequação, por meio da sua ação educativa, a metodologias que atendam de maneira adequada à diversidade dos alunos, com vistas a suprir as necessidades específicas de cada criança.

A implantação de metodologias inovadoras, direcionadas à formação profissional, tropeça nos métodos tradicionais na forma de ensino sedimentada no meio acadêmico. No entanto, é necessário que essas novas práticas sejam implantadas no ensino e aprendizado dos futuros educadores, pois cada vez mais a sociedade, que hoje se encontra em processo de intensas mudanças institucionais, vem exigindo novas propostas, e tudo isso afeta as escolas de modo avassalador. Quando, na graduação, são propostas pesquisas em sala de aula levando as descobertas teóricas para o campo da escola, geram-se oportunidades únicas de envolvimento dos alunos, quer na capacidade de construir conhecimentos, quer nas relações interpessoais estabelecidas com professores e colegas no ambiente de trabalho.

A partir da Portaria Ministerial nº 1793, reconheceu-se no Brasil, a importância de acrescentar currículos específicos para a formação de docentes recomendando a inclusão de disciplinas específicas focadas em aspectos éticos, políticos e educacionais direcionados às pessoas com deficiências, principalmente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas.

Na Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), onde foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, refere-se à inclusão e à formação de professores como: “A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos”. (BRASIL, 2001, p. 2526).

Neste documento encontram-se a regulamentação para a formação dos novos professores, bem como a normatização para a formação continuada, reiterando que os futuros professores da Educação Básica precisam desenvolver competências e habilidades para atuar também com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, não importando a etapa ou modalidade de ensino, sob a ótica de se praticar e se efetivar a educação inclusiva. Exemplo dessa regulamentação está na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como instrumento legal de comunicação e expressão de natureza visual motora e de uso pelas comunidades de pessoas surdes. Desde então, os sistemas educacionais foram obrigados a incluir a disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e demais licenciaturas.

No entanto, a realidade do ensino educacional encontra-se muito aquém do desejado. Se por um lado temos um professor formado com pouco preparo para ensinar crianças com necessidades educacionais especiais, por outro, há um

número cada vez maior de matrículas desses alunos nas escolas regulares de ensino.

Tal contradição demonstra que o currículo dos cursos de graduação e/ou licenciatura com vista à formação de professores para a educação inclusiva avança muito devagar no Brasil e mostra o desequilíbrio que prevalece nos cursos entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos.

Como estamos vivendo uma era em que a valorização da diferença está em evidência principalmente na mídia, muitos professores se sentem despreparados para lidar com essa diversidade em sala de aula. Principalmente porque há as ciladas da diferença, pois, ao mesmo tempo em que há o discurso em defesa da diferença há a rejeição dela.

A escola vive este conflito de valorizar e rejeitar a diferença, e no momento da formação inicial, entendida aqui como o tempo do curso do Magistério ou de graduação, muitas vezes não foram vistos conteúdos sobre como organizar e planejar uma aula que contemplem a diferença presente na sala, mas sim em como ensinar o aluno idealizado.

Com as carências da formação inicial e as necessidades reais da escola a formação não deve ficar apenas na recebida no primeiro momento, assim, a formação deve ser continuada, percebendo que o ser humano é inacabado; ainda mais quando falamos em professores, pois têm de conviver com mais de uma geração em todo o seu tempo de serviço, gerações de pessoas tão complexas, com suas realidades familiares.

Com a intenção de acompanhar essas modificações dos alunos, o professor pode se aprimorar, e uma maneira de continuar se desenvolvendo profissionalmente é através da formação continuada.

O que é a formação continuada? Para a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação) (2000, p. 22-23),

a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação

inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

A formação não se dá somente com o currículo profissional, o qual os professores ou outros profissionais obtêm em cursos, em pós-graduação, seminários, congressos etc., mas também com algo que tenha significado para os professores.

Assim, a formação continuada é um processo de desenvolvimento para a vida toda. Para Esteves (1991, p. 102-103), “Toda a formação deve ser entendida como um processo contínuo, sobretudo no sentido de que é cada vez mais insustentável a ideia de que haja competências que são adquiridas de uma vez por todas”.

Essa ideia de formação rompe com a ideia de que o profissional já está formado na graduação. É uma formação de preparação técnica, em que sabem as regras, os fatos e princípios do conhecimento profissional, ou seja, em que o professor é detentor do conhecimento, apenas transmitindo-o para o seu aluno.

Esse modelo de formação, em que há o acúmulo de conhecimentos teóricos para uma posterior aplicação, apoia-se na racionalidade técnica. Porém, esse tipo de racionalidade, não representa solução para os problemas educativos, pois a realidade educacional vai além das regras, princípios ou fatos de aplicação. Portanto,

A ideia de formação como um continuum supera essa concepção amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI, 2002, p. 15)

Nessa perspectiva, a formação básica é apenas um dos momentos da formação, que se divide ainda em: a experiência como discente, a formação inicial específica, a vivência profissional e a formação permanente.

Cada situação de ensino é única e uma teoria não dá conta de todas as

situações de ensino.

Nóvoa (1991, p. 70), coloca que a formação continuada deve ajudar a mudança educacional e que o espaço adequado para esse processo é o professor inserido no grupo profissional e numa organização escolar.

Então, o melhor local para a formação continuada é na escola, onde os problemas existem e uma equipe pode, unida, buscar alternativas mais adequadas.

Esteves (1991) afirma:

O que a formação centrada na escola pressupõe é que o desenvolvimento profissional do professor se verifica na sua atuação dentro da escola e que o processo de resolução de problemas toma sempre em conta o contexto escolar específico onde a intervenção docente tem lugar. (p. 109).

Cada instituição tem uma realidade diferente. Claro que existem semelhanças, mas as características da comunidade estão muito presentes na escola, se estamos falando em diferenças. É bom lembrar que em cada localidade há uma diversidade com as peculiaridades do local, e isso influencia na formação do professor.

O docente percebe quando a fala de um palestrante está desvinculada de sua realidade e, assim, os seminários ou cursos de formação oferecidos pelos gestores não respondem a sua necessidade mais imediata, pois

O desenvolvimento de uma formação que dê resposta aos problemas práticos é, com efeito, objetiva e subjectivamente incompatível com o desenvolvimento de uma formação cuja gestão impõe que ela se dirija para categorias de destinatários mais ou menos homogêneas, uma vez que a natureza dos problemas práticos está fortemente correlacionada com os estilos profissionais cuja singularidade não parece ser compatível com esse trabalho de categorização. É por isso que os problemas da prática só podem encontrar soluções no terreno da prática, isto é, não são solúveis no campo da formação independentemente das propriedades desta. (CORREIA, 2003, p. 55)

Quando os palestrantes falam, é de uma forma mais geral em termos de educação, e não em relação à solução de problemas práticos e singulares de cada escola inserida em sua realidade; e assim a formação no local de trabalho vem a responder a esses problemas práticos.

A cultura das palestras, que é um elemento que vinha sendo considerado formação nas escolas, fazia parte do ideário da formação: trazer um palestrante

que trouxesse um tema novo ou uma novidade, e o professor num imaginário que tem caracterizada uma espécie de “cultura docente”, esperando sempre uma “receita” nova para seu trabalho.

Para Moreira (2002, p. 53), “as práticas de formação continuada, de forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração”, assim são receituários, transmitidos por palestrantes que desconhecem a realidade das escolas e veem a formação continuada como uma boa fonte financeira.

Quando as necessidades reais da escola não são atendidas, surge a ideia de perda de tempo, pois

Quando se referem às aulas onde tenham de fazer alguns “desvios” relativamente ao tratamento direto dos conteúdos programáticos os professores tendem, com efeito, a utilizar a expressão “perder tempo” que, por vezes, é substituída pela expressão “gastar tempo”. Como nos referia um professor a propósito do desenvolvimento dos conteúdos programáticos da sua disciplina (CORREIA, 2003, p. 111).

Além de estarem perdendo o tempo precioso da sala de aula, onde podem trabalhar os conteúdos programáticos, estão ouvindo algo que já “sabem” ou que nem mesmo queriam saber. Mas, ainda o autor fala que:

A inserção do tempo do diálogo na temporalidade instituída na escola, não significa necessariamente a sua integração funcionalmente harmoniosa no tempo do programa. Por vezes o diálogo impede o cumprimento do programa, nomeadamente quando ele se desenvolve a propósito de conteúdos curriculares de legitimidade duvidosa onde ele é encarado como uma perda de tempo, como um tempo que se desgasta na temporalização de atividades que não se incluem na gestão contextualizada do tempo do programa. (idem, p.12)

Às vezes ter um tempo na escola para o diálogo pode ser visto como um empecilho para cumprir o programa escolar, e assim prejudicando a formação no coletivo.

Mas, a escola pode ser vista como um espaço de produção de conhecimentos e saberes, e não apenas como um local de ensino, visão ainda presente.

Quando se refere a saberes, baseado no conceito de Tardif (2002), o qual coloca que existem diferentes saberes docentes, sendo eles: disciplinares, específico de cada disciplina; curriculares, aprendidos na instituição escolar a

partir dos discursos de metodologia, objetivos e conteúdos de cada série; profissionais, adquiridos na formação inicial com caráter de cientificidade da educação; e experiências, baseados no cotidiano da profissão.

Para Bolívar (1997), a escola não só “produz” aprendizagem para os alunos, mas também qualifica os que ali trabalham, quando percebem o potencial formativo das situações de trabalho. “A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes (MIZUKAMI, 2002 p. 80)”, mas para isso é preciso ver a escola como uma organização Mizukami salienta que,

Segundo Argyris & Schön (1996) uma organização caracteriza-se quando há procedimentos em comum acordo entre seus membros, os quais permitem a tomada de decisões em nome da coletividade; delega-se a alguns membros a autoridade para agir pelo coletivo e estabelece-se um conjunto de limites entre essa coletividade e o restante do mundo (2002, p.80).

Sendo a escola uma organização, ela precisa ser vista como em constante aprendizagem, pois se aprender no contexto e nas relações de trabalho, a instituição aprende com sua própria história e memória.

O conceito de aprendizagem organizacional aqui considerado inclui, de acordo com Argyris & Schön (1996): aprender com os resultados (conhecimentos, compreensões, Know-how, técnicas ou práticas), aprender com processos (o modo pelo qual os resultados foram obtidos) e considerar os aprendizes que realizam esses processos. (MIZUKAMI, 2002, p. 80)

Portanto, há aprendizagem na escola quando a equipe experimenta uma circunstância problemática e a questionam, procurando favorecer a organização, e, assim, mudar as teorias de ação em uso, adquirindo novos conhecimentos, habilidades, condutas e valores.

As mudanças comportamentais evidenciam as “alterações nas teorias organizacionais e de ação em uso, e, ainda, quando trazem consigo imagens individuais (memórias, mapas ou programas) que armazenam o conhecimento organizacional” (MIZUKAMI, 2002, p. 82).

Então, a aprendizagem de uma organização se dá em processos individuais de conhecimento, o mantido por meio coletivo e o disponível a partir

do exterior da escola.

Já a memória organizativa é a compreensão coletiva do que é desenvolvido em uma organização ao longo do tempo. A aprendizagem organizacional é um “processo de aprender com a experiência passada”; faz-se importante relembrar as experiências passadas tanto para evitar os erros como para planejar as ações futuras.

Porém, para haver aprendizagem na organização são necessários alguns fatores que contribuam, tais como: estímulos para a aprendizagem; condições externas, com políticas e recursos coerentes, apoio e implicação dos pais e da comunidade, lideranças para a mudança; condições internas, visão partilhada, cultura de colaboração, estratégias para o desenvolvimento individual e institucional; resultados/impactos (nível individual e coletivo), compreensão, compromissos e novas práticas; processos de aprendizagem organizacional que implicam as relações com os colegas, processos reflexivos e aprendizagem individual.

Algumas características da escola como organização que aprende são: a visão e missão dos centros de escola são claros e acessíveis; a cultura docente é colaborativa; a estrutura da organização escolar é feita por reuniões breves e frequentes; a estratégia da escola é sistemática para implicar alunos, pais e professores nas finalidades da escola; a política de recursos é de apoiar o desenvolvimento profissional.

A cultura escolar não está apenas baseada nas decisões dos docentes, mas sim de todos os envolvidos na escola, pois

A organização comportamental dos estudantes, sua agrupação, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, os ritos e os costumes da vida social na escola, as habilidades dos agentes envolvidos, as expectativas da comunidade social, as relações entre os docentes, as relações professor-estudante são características da cultura escolar que condicionam e pressionam o comportamento de todos os envolvidos na rotina da escola. (PEREZ GOMES, 2001, p. 150)

A escola é um lugar onde se cruzam muitas pessoas, possuindo cada uma delas sua própria cultura, seus costumes, conhecimentos e valores construídos.

Ao elaborar o seu próprio projeto pedagógico. Pensa-se também na

relação professor/aluno, para que esta possa ser a melhor possível, assim como na relação professor/professor. A escola é isto, conviver com as diferenças de forma harmoniosa. Mas para que isso se dê, é preciso calma e paciência, transmitindo-as ao grupo de professores e alunos que compõe a escola. Nesse sentido, a escola elenca o diálogo como um dos dispositivos de resolução de problemas.

Assim, aos poucos, com os momentos de diálogo na escola, mesmos os informais, passa-se a suprimir a cultura docente do isolamento, principalmente quando os professores podem, em conjunto, perceber a realidade do aluno e vê-lo como uma pessoa, algo que é muito importante para uma boa educação.

As experiências dos professores na escola estimulam a reflexão, e questões que antes passavam despercebidas faz refletir, acionando assim sua auto-formação. Nesse sentido, a reflexão, pelo professor, de sua própria prática, é o principal ingrediente da formação continuada, vendo o professor como agente de sua formação. "O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado" (BOLZAN, 2002, p. 17).

Com isso, quando o professor reflete sobre sua ação, pensa sobre a situação passada, ponderando o presente e elaborando estratégias para situações futuras, tornando-se pesquisador de sua própria sala de aula, ao comparar suas propostas de trabalho com a epistemologia estudada. "Assim, refletir sobre o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor" (ibidem, p. 17).

Com professores reflexivos tem-se uma escola reflexiva, que é uma organização "que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultâneo avaliativo e formativo" (ALARCÃO, 2001, p. 25).

Dessa forma, quando a escola reflete e avalia suas situações presentes para se projetar no futuro, está criando espaço formativo para os docentes.

É preciso ressaltar que “Elegemos a escola ou o fazer - docente como o campo por excelência da formação dos professores, não significa tomá-la, no entanto, como o espaço exclusivo da ‘verdadeira’ (e por que não única?) educação continuada.” (CASADEI SALLES, s/d p.4)

Ainda existem resistências para a formação na escola, pois ainda está instituída a formação por palestras e cursos de pós-graduação, através de falas “autorizadas” e “legitimadas” por uma cultura docente que valoriza o que vem de fora, o que é produzido em outros espaços e por outros especialistas. O professor não se vê como alguém capaz de produzir saberes e nem mesmo alternativas para sua realidade escolar, pois, durante muito tempo, os professores não tiveram oportunidades de falar, sendo a sala de aula um lugar restrito, onde nem os familiares estavam presentes e não tinham momentos de partilha com os colegas; onde eles tinham regras severas de comportamento que precisavam ser seguidas. Assim, ao partilharem com os colegas, os professores estarão renovando o seu eu profissional e também a cultura docente.

Podemos definir a cultura dos docentes como um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. (PÉREZ GOMES, 2001, p. 164)

Desse modo, a cultura docente pode ser vista nos métodos de ensino, na qualidade, nas interações interpessoais, nos papéis desempenhados, na gestão e nas tomadas de decisão.

E a cultura docente "é um fator decisivo na determinação da conduta acadêmica e profissional do docente" (ibidem, p. 166), dependendo do contexto em que o professor está inserido.

A forma da cultura docente na atualidade se destaca a partir de quatro características: isolamento do docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; e ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

O isolamento do docente e autonomia profissional: durante muito tempo o professor lutou por sua autonomia e independência profissional, que foi mal-

entendida, fazendo com que o professor elege-se a sala de aula como o seu lugar, onde era o soberano, sentido-se livre das pressões e das regras.

No entanto,

A autonomia profissional do docente e a busca de sua identidade singular supõem, evidentemente, o respeito às diferenças e a estimulação da diversidade nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, como condição iniludível do desenvolvimento criativo dos indivíduos e dos grupos de docentes, que precisamente se propõem como objetivo de seu trabalho promover nos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal. (ibidem, p. 169)

Nesse sentido, o professor precisa de um momento de isolamento para a reflexão, mas a colaboração entre os colegas é fundamental nos processos de mudança e inovação na escola.

Na cultura de colaboração, há espaço para a discordância entre os pares, mas eles percebem esses momentos como parte da construção e da criação de uma educação de qualidade.

Na atualidade, os professores se sentem saturados de tarefas e responsabilidades, pois há novas exigências curriculares, tais como o ensino de nove anos e a inclusão, sem falar dos desafios atuais, como trabalhar com a tecnologia, a qual vem influenciando no comportamento dos alunos; e estes não são e nem querem ser passivos nas salas de aula, mas sim procuram se expressar de alguma forma, o fazendo, algumas vezes, por meio do comportamento rebelde.

No período atual de transição, de busca incerta e confusa de novos procedimentos e novos papéis, é óbvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade de demanda. (ibidem, p. 176)

O professor tem de reconstruir o seu papel profissional e, ao mesmo tempo, cumprir as exigências externas da escola, como o próprio desempenho nacional da educação. Assim, "a cultura docente de final de século se nutre, em grande medida, de frustração, ansiedade, desorientação e cínico pragmatismo" (ibidem, p. 177).

Então há a exigência de renovação permanente, para acompanhar as mudanças da sociedade. Para isso faz-se necessária uma reconstrução compartilhada da cultura docente.

Consideram-se, dessa forma, outros modos de educação continuada, pois os professores se formam também nas experiências acadêmicas ou teóricas, não apenas na experiência da escola no fazer pedagógico. Além disso, também se formam nas lutas democráticas, sindicais, nos momentos de lazer e no convívio familiar.

Os professores ainda encontram dificuldades de fazer, fora – até mesmo pelas condições financeiras –, cursos de formação, como, por exemplo, os oferecidos pela prefeitura.

A formação em pós-graduação é uma busca individual e de aperfeiçoamento pessoal da profissão. No entanto, é necessário “... formar professores radicalmente comprometidos com a problematização dos diferentes saberes, com o debate crítico e criativo das realidades sociais, com diferentes níveis de conhecimento já construídos na interação social.” (MOREIRA, 2002 p. 35)

Tanto na formação inicial como na continuada, os professores precisam perceber e valorizar os diferentes saberes, os quais não são apenas teóricos, pois têm a dimensão da experiência, "os saberes dos professores definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada atividade educativa." (NÓVOA, 2006, p. 10)

Na cultura docente instituída, os saberes ainda são desvalorizados nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. Sobre isso, Pimenta (1999) afirma que,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. (p. 20).

Assim, se os alunos, ao entrarem na formação inicial, já possuem saberes, tanto mais na formação continuada, na qual os docentes já têm a experiência da sala de aula, sem falar dos saberes profissionais e disciplinares que também adquiriram ao longo do exercício da profissão, então é necessário valorizar esses saberes e autorizar os professores a produzirem a sua formação continuada. Não somente uma autorização dos superiores ou gestores, mas os professores se autorizarem, ou seja, ser percebida como necessária e compreender que produzem saberes, sendo estes legítimos. E não são melhores nem piores que aqueles produzidos pelos especialistas.

Podem existir Parâmetros Curriculares, cursos de graduação e de formação para guiar os professores. No entanto, esses devem ser apenas norteadores; mas “Quando os próprios professores assumem a organização de seus tempos de encontro e reflexões trazem a marca de sua identidade” (ARROYO, 2000, p. 230), sendo que a identidade profissional docente está permeada de saberes, representações, história de vida, de suas angústias e anseios.

Perrenoud (2000) coloca que uma das competências do professor é a de administrar sua própria formação continuada, para saber explicitar as próprias práticas, refletir sobre elas e envolver-se em projetos.

O entendido por “competências” é o saber fazer bem. Nesse sentido, Rios (2006) afirma que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, em que há o domínio dos conteúdos, o que é requerido socialmente dele, articulado com o domínio das estratégias para o bom desenvolvimento de seu trabalho.

Entre os projetos citados por Perrenoud (2000), está o de os professores negociarem um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). Ele afirma que para esse projeto obter sucesso é preciso convencer os professores de que:

uma formação comum não é uma renúncia a satisfazer necessidades pessoais prioritárias; ela não provocará questionamentos, revelações ou fenômenos de “dinâmicas de grupo” que assustam alguns; ela não levará uns e outros, sub-repticiamente, para um projeto de estabelecimento ou um outro procedimento coletivo. (p. 165).

A formação não pode ser apenas de forma individual, pois a formação em equipe é mais significativa para o professor. No entanto, essa tarefa, em alguns momentos, não é fácil, devido às escolas ainda não terem uma cooperação mútua instituída, o que pode passar a existir quando alguém tomar a iniciativa, quando achar propício.

A competência é algo construído cotidianamente, sendo um ideal a ser obtido. Assim, se o professor, como autor de sua formação, é uma competência, ela ainda pode ser alcançada. Para Rios (2006), a competência é um conjunto de requisitos que não fazem parte da atuação profissional dos indivíduos.

Entretanto, verificamos que podem fazer – e sua possibilidade é verificada na própria realidade. Se existem no real como possibilidade, podem vir a se tornar no futuro, na prática concreta dos profissionais. Assim, vamos nos tornando competentes, realizando o ideal que atende as exigências – históricas, sempre – do contexto em que atuamos. (RIOS, 2006, 79).

Sendo assim, a formação continuada exigida dos professores no contexto atual é aquela desenvolvida dentro da escola, ou seja, é uma das competências a ser alcançada.

No entanto, a cultura escolar e a cultura docente instituídas são de trabalho solitário, em que cada professor planeja a sua aula e vai para a sala de aula para colocá-la em prática; mas, quando propõe algo novo e coletivo, muitas vezes os colegas o rejeitam. Então, o instituinte (entendido como o novo, o dever ser) é o trabalho mais colaborativo em equipe.

Algumas vezes, propor mudanças na escola pode mexer com a subjetividade de cada um, pois significa "produção no registro do social, relação direta com a contingência sócio-histórica que afeta o indivíduo" (FONSECA, 1994, p. 19), ou seja, os acontecimentos sociais são internalizados pela pessoa, sendo sua individualidade a sua ação que o distingue dos demais. Além disso, tem os seus saberes e a sua identidade profissional, que é construída a partir das vivências sociais, com significados sociais da profissão revisados, com práticas pedagógicas consagradas culturalmente, que, muitas vezes, resistem a mudanças.

Então, quando falamos em formação continuada de professores, não estamos falando de pessoas que são apenas professores, mas sim que têm uma

história social e uma vida fora da escola.

Para Nóvoa:

Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professores, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (1995, p. 17)

Sempre se comenta que o Eu pessoal deve estar separado do Eu profissional, mas onde começa um e termina o outro? Sendo que o Eu profissional e o Eu pessoal não podem ser separados, pois ambos formam a pessoa.

O Eu profissional envolve o professor, ou seja, um sistema multidimensional, sendo suas emoções, sentimentos, os valores, sendo as dimensões conscientes e inconscientes do ser humano.

Este “eu” é construído culturalmente e exteriorizado pelas ações, tanto em sala como nos momentos de interação com os colegas de profissão, presente em cada história de vida. Sendo assim, o método biográfico pode auxiliar o professor na formação continuada, levando em conta a reflexão, pois ao relatar a sua história de vida já está refletindo sobre sua prática, resignificando, assim, sua formação.

Mudar a formação de professores pode instaurar uma mudança na cultura docente e na organização da escola. “Os professores têm de se assumirem como produtores de sua profissão. Mas sabemos que hoje não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.” (Nóvoa, 1995, p. 28). Isto é, os profissionais como autores de sua formação, seja ela individual ou coletiva

– com seus colegas –, não importando o local de formação, sendo em locais oficiais (nas instituições formativas) ou nas escolas (local de trabalho), onde estarão próximos de sua realidade profissional, facilitando a elaboração de projetos e visualização das suas experiências profissionais, pois

... a formação continuada pressupõe que as experiências da profissão não fiquem restritas às ofertas pontuais ou às exigências operativas imediatas. Antes, formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para/com os sujeitos sociais. (PORTO, 2000, p. 15).

Então, a formação que aponte que são pessoas sociais atuantes na sociedade e que participam indiretamente da formação de projetos sociais que contribuíram na formação de alunos capazes de serem cidadãos conscientes, podendo contribuir, desse modo, para mudanças na sociedade. No entanto, isso deve ser realizado “com os pés no chão”, porque

Vale registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com "escola nova"), democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social. (FUSARI, s/d p.26)

Um componente das reformas educacionais recentes no Brasil se refere em chave neoliberal à formação de professores. Subordinada aos imperativos de reestruturação econômica reforçado pela ideia de “qualidade da educação”. A produção de conhecimento a esse respeito tem crescido evidenciando a ambiguidade legal ao lócus da formação como a precarização frente às reais necessidades da escola pública.

As dificuldades de formação de professores colocadas pela política de inclusão se relacionam com dois aspectos. O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos que apresentam deficiência. O segundo diz respeito à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular.

De acordo com Bueno (1999), a formação de professores para atuar com a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, a formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico;

segundo, a formação específica sobre características , necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

O modelo tradicional de formação dos profissionais em educação especial não se destina a educadores que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola, pois não dá conta de instrumentalizar e inculcar a ideia do especial da educação, que redireciona objetivos e práticas de ensino, pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Continua a dividir, a separar, a fragmentar o que a escola deve unir, fundir, para se fortalecer e tornar-se justa e democrática, consciente de seus deveres e dos preceitos constitucionais que garantem a todos os cidadãos brasileiros uma escola sem preconceitos, que não discrimina.

As experiências que têm marcado a educação inclusiva são, na sua maioria, construídas no interior das escolas, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem, continuamente, e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, os desafios, os acontecimentos práticos, a precariedade de recursos, suas deficiências, inadequações, conservadorismo, etc.

Entende-se que o ensino dicotomizado em regular e especial, define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão dicotomizada perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares. Demonstra um exagero em tudo o que se relaciona à educação especial, que desqualifica o ensino regular e os professores que não tem a habilidade de ensinar essa clientela.

É importante recuperar a confiança que os professores do ensino regular perderam de saber ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente.

Podemos afirmar que ainda existe uma ambiguidade na direção dos atendimentos da educação especial. As tendências de nossas políticas nacionais de

educação especial anteriores aos anos 90 foram o atendimento terapêutico e assistencialista, em detrimento do educacional, propriamente dito. A ênfase no apoio do governo às ações das instituições particulares especializadas nas deficiências continua acontecendo, o que marca a visão segregativa da educação especial no Brasil. Entretanto, ainda não temos uma definição clara das nossas autoridades educacionais sobre a necessidade da adoção de uma política verdadeiramente inclusiva em nossas escolas regulares. Por um lado a educação especial se protege, ao se mostrar temerosa por uma mudança radical da escola; do outro lado a educação regular se omite, passando pela questão muito superficialmente, protegendo-se da mesma forma de toda e qualquer transformação, alegando falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, dentre elas, as que têm deficiências.

Vivemos em uma cultura que valoriza mais as questões econômicas que as questões sociais. Essa verdade, tão conhecida por todos nós, vem explicar a desvalorização que, em nossa sociedade, se dá às crianças, aos adolescentes, aos idosos, e principalmente aos que tem deficiência, que não fazem parte da população economicamente ativa, que são considerados "um peso" para o sistema.

A ação do professor, tanto no que se refere ao seu planejamento, como a sua atuação efetiva na vivência de sala de aula, é determinada pelo seu jeito de pensar a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz da sociedade, da educação, do ensino, do seu papel no trabalho, de si mesmo enquanto cidadão, de seu compromisso com o aluno, da relação professor/aluno. Todas essas ideias, essas concepções, constituem uma verdadeira teoria pessoal, subjetiva, particular, resultado da história de vida de cada um.

Cabe ainda a esse professor:

- Buscar formas de o aluno manifestar o que pode aprender e não se preocupar com as rotulações;
- Organizar práticas educativas que permitam aos alunos oferecerem uns aos outros, ajuda para a solução das dificuldades;

- Utilizar as experiências de vida do próprio aluno como fator motivador da aprendizagem dele;
- Ser flexível nos métodos de avaliação, pois sabe que os testes, provas e exames provocam medo e ansiedade nos alunos;
- Contribuir para a construção de uma escola de qualidade para todos, cooperando com o aprimoramento do sistema escolar, no sentido de melhorar o acesso à educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

CONCLUSÕES:

Podemos afirmar que o conceito de inclusão aparece em ruptura com a integração deslocando o enfoque do problema do indivíduo para a sociedade e do aluno para a escola. Aqui a questão não é mais saber quais alunos podem se adaptar a escola regular mas como modificar a escola, e conseqüentemente a sociedade, de tal modo que esta seja apta a acolher todos os alunos sem exceção.

Os principais pontos conceituais que fundamentam a inclusão são:

1. Valorizar a diversidade humana afirmando o direito de toda criança de ser reconhecido e respeitado na sua singularidade.
2. Lutar contra a opressão e a exclusão, sob todas as formas.
3. Garantir o acesso de cada criança, sem discriminação, à diversas possibilidades educativas, profissionais, sociais, culturais, artísticas, esportivas, etc.
4. Estimular e desenvolver a participação crítica, a autonomia e a colaboração de todos no processo educativo, na perspectiva de uma sociedade democrática.
5. Proporcionar respostas a cada criança, segundo suas necessidades singulares, por meio de uma pedagogia diversificada: currículo e organização escolares flexíveis, práticas interdisciplinares, aprendizagens contextualizadas, avaliação formativa.
6. Passar de uma concepção que atribui à criança as dificuldades de aprendizagem à uma visão que lhes concebe como resultante de uma distorção entre suas necessidades reais, o programa escolar e as estratégias pedagógicas.
7. Valorizar a experiência, efetuar a formação e a profissionalização do conjunto dos atores educativos.

Na prática, entretanto, a inclusão não se efetiva facilmente. A simples mudança de lugar de alunos provenientes das escolas especiais para a escola regular, destinada a todos, é muitas vezes entendida como inclusão. No entanto

a inclusão implica na reestruturação das culturas, das políticas e das práticas escolares de tal maneira que elas levem em conta a diversidade dos alunos. Ela procede assim, de questões mais amplamente políticas sobre a natureza da sociedade.

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jontien – Tailândia, é que foram consolidados os compromissos éticos e políticos, num esforço coletivo dos Organismos Internacionais, para assegurar educação básica de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesta conferência, as Nações Unidas, representadas pela UNESCO, garantiram a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos.

A Declaração de Salamanca é consequência de todo esse processo, é um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para necessidades especiais. Reuniu-se em Salamanca, na Espanha, no período de 07 a 10 de Junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo às que têm necessidades educativas especiais. Por este documento firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente.

A Declaração de Salamanca recomenda que as escolas se ajustem às necessidades dos alunos quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, linguísticas, emocionais e intelectuais, incluindo aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, as nômades, as de minorias étnicas, culturais e sociais, além das que se desenvolvem à margem da sociedade.

A mobilização da sociedade como um todo, ao estabelecer um real processo de inclusão social, definirá claramente o direito das pessoas com

deficiência a viver uma vida tão normal quanto lhe seja possível, sem que a segregação provenha de nenhum aspecto relativo ao sistema social.

A ênfase na luta pelo exercício da cidadania deve estar assentada na informação, na participação, na conscientização em relação as reais necessidades e possibilidades do individuo com deficiência para que possamos defender juntos sua inclusão social.

“Escola inclusiva” não é apenas colocar os alunos diferentes na sala de aula regular, mas é necessário que a escola mude e perceba os alunos com as suas diferenças, não mais para excluí-los, mas sim para valorizar e trabalhar as suas habilidades. Mittler (2003) salienta que a educação inclusiva é ofertada em sala de aula comum, porém “não é incompatível com a noção de apoio”, pois os professores das escolas regulares necessitam do apoio especializado, para dar suporte metodológico aos familiares.

Para Carvalho (2006), as escolas inclusivas são para todos os alunos, distinguindo e atendendo as individualidades, “respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Nesse sentido, não apenas os alunos com deficiência seriam auxiliados, mas todos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, seja ela temporária ou permanente, endógenas ou exógenas. Ou seja, as dificuldades que são de origem genética ou as proporcionadas pelo meio em que a criança vive.

Para que haja uma escola inclusiva é necessário remover as barreiras que impedem que os alunos tenham uma boa aprendizagem, sejam elas: arquitetônicas, metodológicas e atitudinais. Então é preciso identificá-las por meio das avaliações diárias feitas pelos professores.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) está assegurado o direito de educação para todos, no entanto, os professores não estão preparados para educar a todos com igualdade de qualidade.

Ainda está presente a ideia de que o aluno que precisa ser incluído é o deficiente. Para Carvalho (2004), está tão forte a ideia de que inclusão é para os

alunos das classes e escolas especiais para o ensino regular que não se consente em “discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender”.

A inclusão de uma forma mais ampla está sendo discutida apenas nesses últimos anos, pois a ideia que vigorava é a de apenas incluir o aluno com deficiência. Mas então passou a ser pensado para alunos que têm dificuldades de aprendizagem sem nenhuma causa aparente, e esses alunos vão aumentando os números de repetência na escola, sendo esse tipo de aluno que dá mais problema, talvez por já se ter o imaginário de que a pessoa com deficiência é pobrezinho e não vai aprender muito mesmo, mas o outro que incomoda não tem este rótulo, suas dificuldades de aprendizagem são aparentes e os professores não sabem como resolver e, muitas vezes, procuram um diagnóstico para remediar esse aluno.

No entanto, às vezes, as dificuldades desse aluno não são patológicas, mas sim ambientais, sendo que o ambiente de ensino é a escola. Mantoan afirma,

Se a repetência é elevada, é porque, sem dúvida, o ensino é ineficiente. Escola de qualidade não é escola que reprova, que retém o aluno, que expulsa o que não aprende, que discrimina os que têm dificuldade, que destrói a autoestima do aluno. (s/d p. 1-2)

Pode-se aqui falar na qualidade da educação, que muitas vezes deixa a desejar, seja pelos afazeres dos professores que se dividem em muitas escolas ou em muitas horas de serviço para dar conta de suas necessidades financeiras, não tendo, assim, tempo para repensar suas aulas e construir alternativas diferenciadas, ou por ter o imaginário instituído de preparar o aluno para o vestibular. O aluno que não está dentro da normalidade e da homogeneidade da turma é excluído da escola, em muitos casos por evasão e outros apenas pela repetência e a ausência de autoestima.

Para mudar o cenário da exclusão social, principalmente o da escola, é preciso ter uma escola inclusiva, e ressaltar que o tipo de escola é diferente para

cada comunidade, de acordo com a renda.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, mas, no fundo, o que está em jogo é a incompetência do aluno que 'paga o mico' de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar. (MANTOAN, 2003, p. 36)

O saber escolar, ou científico, fica mais bem estimulado muitas vezes na faixa da população de maior renda, que tem acesso a uma melhor educação. Sendo a escola a instituição de inserção do indivíduo na sociedade, ou seja, o momento de inclusão ou exclusão da sociedade, acredito que quando o aluno é bem sucedido na escola, vencendo as dificuldades de um sistema arcaico de educação, ele consegue ocupar uma posição confortável na sociedade.

A escola está aí para todos. Quem consegue obter sucesso merece o que recebe depois. Quem não consegue, é uma pena. A culpa é da vítima. A escola é estruturada de maneira excludente. O sujeito entra na escola vindo de uma cultura dominada, ausente, desrespeitada, de um meio social desconsiderado, e quando fracassa ainda ouve: 'É uma pena que você não consiga.' Isso é muito perverso. (OLIVEIRA, 2003, P. 75).

Portanto, podem-se mudar os culpados do fracasso, quando todos se veem como produtores de história e da sociedade em que vivemos, assim promovendo uma educação para todos de qualidade. Para Mantoan,

A transformação das escolas para prover uma Educação Para Todos implica em torná-las capazes de oferecer ensino de qualidade aos seus alunos, atendendo às peculiaridades de cada um, reagindo à diversidade com medidas includentes, tanto na sua organização pedagógica como administrativa. (s/d, p.1)

Para isso, são necessárias algumas medidas, tais como: mudanças no currículo, trabalho em equipe, priorização da aprendizagem como uma maneira de exercer a cidadania e a formação continuada ou permanente de professores.

Os professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão, pois é algo novo nas escolas e a maioria dos professores que atuam em escolas regulares não teve formação para trabalhar com a diferença em seus

cursos de magistério ou de graduação, sendo que a diferença, hoje, é uma categoria a ser analisada e um problema a ser resolvido nas relações sociais. Eizirik afirma que, "entendida a diferença, ora como alteridade, ora como divisão" (2001, p. 40), é importante que seja refletida principalmente pelo professor que atua com muitas diferenças.

A diferença perturba e traz medo, pois "representa um espelho do que há de errado, feio, imperfeito em nós" (DAL-FORNO, 2005, p. 57). Assim, representa a limitação e lembra os defeitos que há em cada pessoa. O medo da diferença foi construído historicamente pelo imaginário social, pois os pais têm medo de ter filhos com deficiência, justamente por ter a ideia de que a pessoa com deficiência é incapaz.

Dessa forma, o professor, para trabalhar com o diferente, precisa atuar de forma diversa, usando o desafio das dificuldades para construir novos significados e modificar o seu olhar sobre o outro, sobre si e sobre a realidade de ensinar.

Carvalho (2004) fala que, por falta de qualificação, muitos professores resistem ao trabalho com a inclusão, e outros, para não criar desavenças com a direção, aceitam, e outros ainda, felizmente, enfrentam o desafio e "descobrem a riqueza que representa o trabalho com a diversidade" (p. 27).

Entre as propostas de escola inclusiva está a formação dos professores. Mittler (2003) diz que "A inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional" (p. 35).

Dentro das orientações ao sistema de ensino da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estão os seguintes itens sobre a formação de professores:

- Desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o percurso escolar dos alunos;
- Socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de práticas inovadoras e o fortalecimento do processo de inclusão escolar;
- Desenvolvimento de política de formação continuada de professores que envolva conhecimentos sobre a educação para os direitos

humanos, valorização e atenção às diferenças e atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (2008, p. 18).

A escola é o principal espaço para a formação, principalmente para a inclusão, pois as trocas entre os professores são fundamentais. Nessa probabilidade da formação de professores, há a formação de dois tipos de educadores, os da classe de ensino regular e o especializado.

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, apud MENDES, 2002, p. 82).

O professor da classe regular precisa se adaptar ao trabalho de percepção e valorização das diferenças, e o educador especial precisa agora trabalhar com equipe de atendimento e apoio e não mais com o atendimento exclusivo na classe especial.

Nesse aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar a educação comum e não mais de forma substitutiva. Esta formação é obtida em cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada para o atendimento educacional especializado incluindo além do conhecimento da área, o estudo dos casos, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação dos planos de atendimento educacional especializado. (p. 17).

Assim, as leis garantem a formação de professores para a inclusão. No entanto, essas leis beneficiam mais as pessoas que estão ingressando, nesse momento, na formação inicial de professores; os docentes que já estão na escola precisam buscar essa formação, seja por cursos de pós-graduação ou cursos específicos de formação continuada.

Como a inclusão foi imposta por lei, ainda espera-se vir dos gestores a formação para a inclusão, pois se acredita ser necessário que essa formação seja

passada ao docente; é o conhecimento técnico que faltou em sua formação inicial e que na formação continuada é imprescindível ser construído.

Desse modo, a formação na escola fica sendo apenas aquela construída em momentos informais, pois, de acordo com Mizukami (2002), citando a fala de uma professora, “é como se estivéssemos caminhando com botas de chumbo” na formação continuada no local de trabalho.

Faltam, ainda, tempo e espaço na escola para essa formação. Contudo, aos poucos, a cultura docente do isolamento está sendo rompida, porque os professores estão aprendendo a desenvolver os seus projetos em equipe e o desafio de trabalhar com a inclusão leva a trocas com os colegas. E, assim, estão se voltando para projetos coletivos de formação.

A prática escolar inclusiva requer primeiramente o respaldo de uma direção escolar disposta a adotar modelos de participação e descentralização, onde o processo de planejamento, execução, avaliação e socialização contarão com a participação de todos, inclusive dos próprios alunos e professores, que deverão partir do princípio de que ensinar uma turma é na realidade trabalhar com um grande grupo homogêneo que poderá ser subdividido e deverá evitar a qualquer custo à exclusão dos alunos em situação de deficiência, que por sua vez poderão aderir aos grupos de sua escolha, evitando assim a formação de grupos destinados apenas àqueles que possuem dificuldade de aprendizado. Lembrando que só é possível à inclusão nos casos dos alunos adaptáveis ao modelo excludente.

Vygotsky, precursor sócio-interacionista, enfatiza as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky ressalta que para ocorrer mudança no processo educativo é necessário, analisar, participar das relações da sociedade com consciência, com leitura da realidade e, sobretudo que haja oportunidades para todos e ensino de qualidade. Destacando a cultura, as interações sociais, a dimensão histórica do desenvolvimento mental, as relações interpessoais e intrapessoais.

A contribuição de Vygotsky para a educação é de suma importância, pois atribui à escola um grande papel para a dimensão do desenvolvimento, por isso o professor precisa ter um conhecimento internalizado, consciência de seu papel, com uma boa formação para que alcance a inclusão de fato.

Castro (2003, p.27-39) ressalta também que o sucesso dos serviços prestados aos alunos com necessidades especiais, depende da formação do professor. Pois a Educação Inclusiva na concepção de Merech (1999:28), “tem uma perspectiva de aprender a conviver com as diferenças, as mudanças com aquilo que está além das imagens, uma maneira de apostar no outro”. Por isso a necessidade de profissionais especializados, preparados para então está promovendo e mediando neste processo.

De acordo com Carvalho (2000: 35-54), apesar de a educação ser vista como dimensão central e de desenvolvimento de um país tanto nos aspectos econômicos, culturais, políticos e sociais, a mesma convive com tantos obstáculos, ainda possui elevados índices de fracasso escolar. É preciso remover barreiras na prática pedagógica com uma proposta de inclusão para todos, escola de qualidade que inclua os alunos independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas, visuais, auditivas, mentais.

Infelizmente, podemos constatar que ainda falta muito para que a educação inclusiva tenha êxito de forma clara, pois, muitos educadores ainda não são especializados e, com isso, dificultada a realização da inclusão de maneira eficaz, a precariedade das escolas públicas em relação aos recursos econômicos, as estruturas, as adequações curriculares, ampliação de materiais didáticos especializados, de acordo com as teorias e práticas, a inclusão funciona parcialmente, devido à complexidade que há no processo educativo.

Esse modelo esperado de inclusão só é obtida através da adaptação de políticas, estruturas, materiais didáticos e práticas de ensino para que essas atendam a diversidade dos alunos e engloba abordagens de ensino centradas nas necessidades de aprender de cada criança, ao invés de centradas nos currículos escolares.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A Educação Inclusiva atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

Não basta inserir no contexto escolar é preciso incluir de forma genuína o aluno na classe para que a aprendizagem aconteça. Não se pode, em uma ideia inclusiva, dar rótulos ou utilizar modelos de alunos diferenciando-os entre deficientes e não deficientes, como que essas duas fossem as duas opções possíveis. Essa rotulação não mais existirá quando as diferenças forem entendidas como algo comum e quando aprendermos a respeitá-las e valorizá-las, livres de comparações. Só que para que isso aconteça principalmente os professores precisam ter uma atitude crítica perante a sociedade ou então, acontecerá a exclusão dos incluídos dentro da sala de aula.

Novos paradigmas estão se consolidando socialmente, veiculando uma concepção das pessoas com deficiência como seres participativos, capazes e comprometidos com as mudanças sociais.

Nesta perspectiva, apoiamo-nos na ideia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit. O papel da educação neste projeto, será de fundamental importância, à medida que a escola deve ter compromisso com todas as minorias e não apenas com as pessoas deficientes.

Atualmente a sociedade inclusiva traz implícita a ideia de mobilização de todos os segmentos na busca do bem-estar amplo das pessoas consideradas deficientes. São necessárias transformações intrínsecas, quebrando barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, I. (org.) **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOLÍVAR, A. A Escola como Organização que Aprende In: CANARIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre, Editora Mediação: 2002.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. Congresso. **Estatuto da criança e do adolescente Juiz de Fora**. Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1990.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Março de 2005 a. Mimeo.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Dezembro de 2005 b.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 3/2006**. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006 a.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006 b.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. Brasília/DF, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional da Educação

Especial. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2007.

BUENO, J. G. S. **Educação Inclusiva: princípios e desafios**. Revista Mediação, ano nº 01, 22-28, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASADEI SALLES, F.: A formação continuada em serviço, Revista **Ibero americana de Educación** (ISSN: 1681-5653) Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/806_casadei PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/806_casadei.pdf)>. Acesso em: 05 de out. de 2016.

CORREIA, J. A. MATOS, M. **Solidões e Solidariedades na Profissão Docente: Sofrimento e crise da profissionalidade dos professores**, Portugal, Porto, Ed. Porto, 2003.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação**. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

EIZIRIK, M. F. **Educação e Escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE, 2001.

ESTEVES, M. Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. In: **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: vol. 4, Nº. 1, 1991.

FONSECA, T. M. G. Contribuições à Mesa Redonda: trabalho e subjetividade In: **Educação, Subjetividade e poder**. Porto Alegre, n. 2, v. 2, 1995. P. 18 - 21.

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. Disponível em: [HTTP://www.crmoriocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf](http://www.crmoriocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf). Acesso em: 05 de out. de 2016.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 4ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da Inclusão nas escolas brasileiras. Disponível em: <www.bibli.fae.unicamp.br/leped/mtem.pdf>. Acesso em: 04 de out. de 2016.

- MANTOAN, M. T. E. A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza e autonomia. In: **Uma escola para a inclusão social** – Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 2003.
- MENDES, E. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil in: PALHARES, M. S. MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**, São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais, Porto Alegre, ArtMed, 2003
- MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **A escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação, São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**, São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o imprevisto e a profissionalização, Florianópolis: Insular, 2002.
- NÓVOA, A. (ORG.) **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995.
- _____. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto 1995.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa – professor – a organização – escola. In: **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: vol. 4, Nº. 1, 1991.
- OLIVEIRA, I. B. de A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza e autonomia. In: Uma escola para a inclusão social – Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 2003.
- PEREIRA, M. V. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, V. F. de (org.) **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004
- PÉREZ GOMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**, Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- PORTO, Y. da S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.) **Educação Continuada**: reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PERRENOUD, F. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, S. (Org.) **Saberes Pedagógicos E Atividades Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**, São Paulo, Cortez, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO, Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1997.