

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / PPGEDU
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS INCLUSIVOS

IVELISE KRAIDE ALVES

A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva.

PORTO ALEGRE

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / PPGEDU
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS INCLUSIVOS

IVELISE KRAIDE ALVES

A Formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva.

Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene Rozek

PORTO ALEGRE

2012

Dedico este trabalho às pessoas especiais em minha vida, meus pais Adão e Mirian (ambos in memoriam), pelo exemplo de determinação, coragem, confiança, apoio e estímulo. Eles sempre acreditaram na minha capacidade e me incentivaram na realização dos meus sonhos. Com eles aprendi o que há de mais verdadeiro no mundo: o amor e a amizade.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus queridos familiares e amigos, pela força e palavra amiga na hora certa.

À Marlene Rozek, minha orientadora, pela sua atenção, carinho e paciência nos momentos difíceis, pela disponibilidade e pelas sugestões que tanto contribuíram para o melhor desenvolvimento deste estudo.

Ao Cláudio Baptista, coordenador do curso, pela oportunidade de crescimento profissional, enriquecendo meu aprendizado.

A todos os professores do curso, pelas valiosas contribuições que proporcionaram maiores condições para o desempenho de minhas atividades.

Aos queridos colegas, agradeço a acolhida, o coleguismo, a parceria, as trocas, a solidariedade e, aos mais próximos, obrigada por percorrerem comigo esse caminho da educação inclusiva.

As professoras que aceitaram o convite de participarem dessa pesquisa, dispondo-se a colaborar de forma significativa com o meu trabalho.

“A formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos, de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas” (ROZEK, 2010).

RESUMO

Este trabalho tem como tema a formação de professores para a Educação Inclusiva. O problema de pesquisa aqui tratado é como se forma um professor na perspectiva da educação inclusiva. Objetiva-se conhecer a proposição legal da Educação Inclusiva no Brasil, seus desdobramentos e suas propostas educacionais, bem como compreender a formação docente na relação entre o aporte teórico e legal da educação inclusiva com a prática docente. Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho exploratório. A pesquisa de campo foi realizada através de um questionário com oito questões. A análise da pesquisa ocorreu por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A análise aponta duas categorias, nas quais a formação docente se impõe como meta principal a ser alcançada no sistema educacional, para que este, de fato, possa incluir a todos, inclusive o professor e suas necessidades. Dessa forma, defende-se a formação em processo para privilegiar a reflexão e o estudo sobre o fazer docente em suas múltiplas dimensões e desdobramentos no cotidiano da escola.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INCLUSIVA - FORMAÇÃO DOCENTE - FORMAÇÃO CONTINUADA.

ABSTRACT

The theme of this work is the teacher's training for inclusive education. The research problem addressed here is how can we for a teacher under the inclusive education perspective. The objective is to know the legal proposal on Inclusive Education in Brazil, its educational proposals and also understanding the teacher's training process and its relation between theoretical and legal framework on Inclusive Education with the teacher's practice. This is a qualitative and exploratory work. The field research was conducted through a questionnaire with eight questions. The data was analyzed by content (Bardin, 1977). The analysis points out two categories in which teacher's training is the main goal to be achieved in our education system, so that can actually include everyone, even the teacher and its needs. Thus the training process should focus on reflection and study on teacher's multiple dimension and development in the school routine.

Keywords: INCLUSIVE EDUCATION- TEACHER TRAINING- CONTINUING EDUCATION

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	11
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	17
2.1.1 L D B /96.....	18
2.1.2 Política Nacional de 2008.....	18
3 O PROFESSOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	25
4 A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE	35
5 METODOLOGIA.....	43
5.1 PROPOSIÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS.....	45
5.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA DOCENTE.....	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema está vinculado às experiências vivenciadas. Minha formação inicial ajudou-me, de forma significativa, na escolha da minha profissão. Logo que terminei o magistério já comecei a atuar em sala de aula. O primeiro colégio onde trabalhei foi o Machado de Assis, em Santa Rosa; lecionei para a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental; lá tive uma experiência muito boa e gratificante, pois senti que tinha feito a escolha certa. Após concluir o curso de Pedagogia, resolvi residir na cidade de Porto Alegre, em 1984.

Nesta minha caminhada, trabalhei sempre em colégios da rede privada (Champagnat, Ipa, Americano, Israelita, Amigos do Verde), em séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta trajetória, eu comecei a observar e a conhecer alunos ditos como “diferentes” ou “difíceis”, que apresentavam algumas questões emocionais, físicas e ou cognitivas.

Convivi com crianças surdas, cegas, paraplégicas e com debilidade mental; na época, não se falava muito sobre essas dificuldades e não havia tanto material e ou recursos para auxiliar no fazer pedagógico. Eu me preocupei bastante, me senti impotente e incapaz, chorei, pois era muito cobrada sobre novos resultados. Inventei muitas coisas para ajudá-los e nunca desisti deles como seres humanos, pois eram crianças que muitas vezes só pediam atenção e carinho, sendo sempre queridos e afetivos.

Notei que não era só eu que me angustiava e me inquietava com esta situação, mas a primeira coisa que eu costumava fazer era uma análise da minha prática pedagógica, questionando o que estava errado e o que não estava funcionando...

Durante esse tempo, em que tive oportunidade de vivenciar várias situações discutidas nos grupos de professores, sempre surgiram questionamentos sobre a nossa real atuação em sala de aula.

Nessa época, nós professores não sabíamos muito o que fazer, tínhamos consciência de que alguma coisa deveria acontecer, trocávamos relatos e/ou experiências, tentando encontrar uma forma de ajudar e trabalhar com esses alunos “diferentes” e, também, procurando de alguma forma ou outra a socialização com o

grupo e o desenvolvimento de conhecimentos básicos para que esses alunos conseguissem construir ou reconstruir.

Poucas pesquisas e estudos abordavam o assunto, nós mesmos questionávamos nossa própria atuação: tínhamos uma formação adequada?

Nós, professores, queríamos um espaço de troca com os colegas e a equipe, para sermos ouvidos, para compartilhar nossas dúvidas e inquietações de modo que pudéssemos produzir um novo olhar e novos questionamentos sobre o nosso fazer docente. Tudo era tão novo, difícil, principalmente pensar na inclusão dessas crianças na escola regular. Como estabelecer com os educadores uma parceria para esse árduo trabalho?

Eu tinha a impressão que tudo o que até aquele dia tinha estudado já não me servia mais. Sei que a tarefa de ensinar deve ser repensada diariamente, que é preciso mudar a prática, mas era outra realidade que me parecia muito diferente. Essas situações diárias foram alvo de constante reflexão na minha prática pedagógica.

Bem, “arregacei as mangas” e trabalhei muito, muito mesmo, pois foram estes alunos que me exigiram, desafiaram-me, fizeram-me buscar, aprender e crescer como pessoa e como profissional.

Formaram-se grupos de estudos, em uma parceria bastante válida; detectaram-se as deficiências que os alunos apresentavam, talvez adquiridas pela falta de escolarização ou causadas por problemas afetivos e sociais e pelas próprias condições dos sujeitos. Assim, pude perceber dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, de alunos com deficiências. É preciso buscar estratégias para alcançar um aprendizado significativo; cursos e especializações podem suprir essa necessidade.

Esse conjunto de vivências contribuiu para a minha formação e instigou a um direcionamento nessa área de conhecimento.

Embora já tenhamos novas perspectivas, muitos estudos estão surgindo para auxiliar no trabalho nas classes regulares sobre a proposta da Educação Inclusiva; há poucos profissionais que se voltam para a construção dos saberes dentro da formação do professor, ainda existem resistências e dificuldades por parte de alguns que não se interessam por envolverem-se dentro deste processo.

Qual é o papel do professor na Educação Inclusiva? Como ressignificar a atuação do professor na Educação Inclusiva? Como temos vivido a “diferença” nas

relações de ensino e o que temos buscado a partir dela? Como se constroem os saberes da Educação Inclusiva? Estas foram algumas questões que suscitaram a presente pesquisa. Portanto, este trabalho surge a partir das dúvidas, dificuldades e barreiras que o educador que trabalha com educação inclusiva, numa classe regular, enfrenta diariamente.

Os objetivos desta monografia são:

1º) Conhecer a proposição legal de Educação Inclusiva no Brasil e seus desdobramentos nos entes federados e suas propostas educacionais.

2º) Compreender a formação do professor na relação entre o aporte teórico e legal da educação inclusiva com a prática docente.

Entende-se que é necessário, no processo educacional, incluir primeiro o professor, pois ele atuará como agente e como sujeito. É parte importante e essencial neste processo e deve estar preparado, envolvido e motivado. Por conta disso, aprende-se a trabalhar com a inclusão, que é um desafio para os professores, pois precisam criar meios para aprender a trabalhar com a educação inclusiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender e aprender a incluir.

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação do professor frente à Educação Inclusiva, tendo o seguinte problema de pesquisa: Como se forma um professor na perspectiva da Educação Inclusiva?

Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho exploratório. A pesquisa de campo será realizada através de um questionário. A análise se dará por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem por finalidade mostrar um breve histórico da Educação Especial e seus processos de escolarização até os dias de hoje. A partir dessa caminhada é possível uma reflexão sobre a importância da educação escolar, as mudanças ocorridas na sua trajetória, bem como os fatores sociais que intervêm no processo educativo nos últimos tempos.

Em “Educar em tempos incertos”, de Mariano Enguita (2004), foi realizada uma análise sobre a escola. A mudança suprageneracional ou a sociedade sem escolas, a mudança intergeracional ou a época dourada da instituição e a mudança intrageracional ou a crise do sistema educacional apontaram aqui seus avanços, tropeços, e a reestruturação dos vários processos de escolarização, refletido através das suas práticas.

A sociedade viu a necessidade de instituições escolares, pois a família perdeu sua função educativa, dando cobertura à expansão da escola e do magistério, missão atribuída e reconhecida pela sociedade. A figura do professor representa algo novo, as transformações tornaram-se visíveis, a escola aceitou outras classes sociais, a mudança no tempo é vivida como mudança no espaço, houve novas adaptações e outras aprendizagens.

A sociedade, com a evolução industrial, teve a necessidade de desenvolver uma aprendizagem baseada no mercado de trabalho, preparando e desenvolvendo nos alunos as aptidões e as atitudes na capacitação para o trabalho.

Na realidade atual, surgem muitos questionamentos sobre o papel da escola e qual o tipo de educação que queremos. A educação nunca teve tanta importância econômica como em nossos dias, tanto para a sociedade, como para o indivíduo.

“É necessário compreender o peso decisivamente maior que hoje a informação, o conhecimento, a qualificação e a educação nas coordenadas da nova economia e da nova sociedade que, com suas luzes e suas sombras, já se tornam visíveis por toda a parte” (ENGUITA, 2004, p.35).

Aqui se faz necessário acrescentar a importância da qualificação na educação, vista como uma ampliação de conhecimentos, com necessidades, novas possibilidades e criando novas certezas.

Ribeiro (2006), em *Movimentos históricos da escolarização*, apresenta uma exposição dos momentos históricos da escolarização, mostrando de forma dividida o Modo de Escolarização Feudal, o Modo de Escolarização Moderno e o Modo de Escolarização Contemporâneo, analisando a continuidade e a evolução da escola.

No Modo de Escolarização Feudal, de acordo com o autor, a escola não era importante, sua transmissão social e cultural, incluindo os aprendizados de atividades produtivas, das artes do trabalho no campo e na cidade, dava-se por meio da convivência e da oralidade; aprendia-se o trabalho com a sua própria linhagem, com sua família, com seus pares, parentes. Essa forma de socialização foi responsável pela necessidade de escola nessa sociedade. A escolarização envolvia uma porcentagem mínima da população, o ingresso na escola era a partir dos 10 anos, havia mistura de idades, de origem social dos alunos nos espaços escolares, não era comum as meninas frequentarem escolas, não havia um espaço infantil para as crianças, a relação entre professor-aluno era direta.

O Modo de Escolarização Moderno mostrou-se de crise e de transição. A luta religiosa gerou necessidade de os adolescentes e as crianças serem envolvidos em um processo de escolarização. O movimento reformista trouxe a necessidade de formar bons cristãos para as Igrejas que se degladiavam, o ensinamento e a formação catequética foram estimulados, uma nova escolarização foi gestada. O espaço escolar traduzia não só uma nova estética, mas uma nova convivência e um novo disciplinamento para a sociedade, que fez florescer a institucionalização. O ambiente escolar ganhou uma nova importância, separando os adolescentes por idade, atividades por hora, conteúdos escolares por séries e graus, gradação metodológica e as dimensões do tempo foram apropriadas pelo novo modo de escolarização. Espaço, tempo e o livro foram aliados ao método, à disciplina e à autoridade, de modo a promover a socialização e a regulação social. Aqui, a relação professor-aluno sofreu mudanças, tornando-se responsável por uma classe de 20 a 30 alunos. Antes de ser uma organização pedagógica, foi uma organização administrativa. A partir de 1525, surgiram os primeiros colégios modernos.

A reforma e a escolarização que ela impulsionou contribuíram para afastar o Estado Absolutista da educação. O modelo escolar, quando se fala em escola,

segundo Ribeiro (2006), estava vinculado ao que se chamou de colégios confessionais e na dualidade de oferta de escolas elementares: as latinas e as de caridade. Este dualismo sustentava dois tipos de trajetória sociais: a de gente graúda e a do povo miúdo. Do medo do populacho e de possíveis revoltas, surgiu a necessidade de atender as crianças órfãs e pobres, com o objetivo de educá-las e integrá-las, afastando-os da ociosidade. O século XVII foi exemplar no tocante à imposição do trabalho, mal pago e brutal, por meio de um conjunto legal conhecido como “a lei dos pobres”. Com o sistema capitalista, houve uma transformação no meio agrícola, rural e agrário, acarretando para a população dificuldades significativas, criando uma desordem familiar, econômica e moral, produzindo guerra e abandono dos filhos. Surgiu, então, um processo de transformação histórica muito importante, a figura do trabalhador assalariado ou operário. O declínio do aprendizado corporativo coincide com este novo sujeito social.

A escolarização no modo contemporâneo se dá a partir do século XVIII, quando se manifestaram a crise dos colégios e a luta pela instauração da escola única, ou seja, da escola elementar única. Ribeiro apontava suas razões: a construção racial da língua e da lógica, os avanços da revolução industrial, a abertura para o novo, o conhecimento em construção, do ponto de vista científico, tecnológico e metodológico; aprender não só pela “palavra”, mas pelas “coisas”. O currículo escolar foi objeto de transformação em disciplinas curriculares, passou-se a designar as disciplinas de forma autônoma (Ribeiro, 2006).

A criação da escola elementar única veio associada a dois movimentos. O primeiro, com a manifesta intervenção do Estado, e o segundo, relacionado às forças sociais e políticas, que defendiam o direito à escola e abominavam o acesso à escola como uma caridade. O ingresso do Estado na educação escolar causou uma disputa entre Igreja e Estado; por isso, até pouco tempo atrás, era dominado pela Igreja. Com a entrada do Estado no processo de formação escolar verificou-se uma laicização e a democratização do ensino. A estatalidade, a laicidade, a gratuidade e a universalidade foram aspectos decisivos para compreender as particularidades do modo de escolarização contemporâneo.

Outros três aspectos são importantes para compreender as distinções quanto ao conteúdo, aos métodos e à natureza da escolarização contemporânea, em relação aos outros modos de escolarização. Esses aspectos, como o conteúdo único nacional, a temática do trabalho na escola,

o avanço da pesquisa e do desenvolvimento da psicologia, deram origem a uma nova proposta de escolarização, que levou em consideração outros movimentos, ocasionando muitas críticas ao escola-novismo, ameaçando todos os sistemas escolares.

Ao longo da história, muitas mudanças e terminologias ocorreram, variando conforme a época e os diferentes enfoques, entre eles o papel do professor e o fazer pedagógico. Tal fato exigiu o ressignificado de concepções e o surgimento de novos paradigmas educacionais, que trouxeram importantes avanços (Ribeiro, 2006). Muitas foram os movimentos e as lutas na busca por respeito, dignidade, liberdade, educação, trabalho, saúde e, principalmente, por equiparação de oportunidades.

Fonseca (1987) relata que, analisando a História, percebe-se que sempre houve pessoas vítimas de abusos e, por serem consideradas "indesejáveis", foram excluídas ou afastadas, seja por sexo, raça, religião, política ou até mesmo pela idade. Esse estigma se estende às pessoas portadoras de deficiências e essa mesma realidade obscura e confusa procura "afastar" ou "excluir" os "indesejáveis", cuja presença nos "perturba". A seguir, faz-se uma breve análise da Educação Especial no Brasil.

A história educacional, de acordo com Ragonesi (1997), tem mostrado um quadro bastante diferente daquele proposto pela primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1823, que estabeleceu a instrução primária como obrigatória gratuita e extensiva a todos os cidadãos. Segundo pesquisas do autor, o Brasil tem sido considerado o pior do mundo em questão de Educação.

Ao longo do século XIX, no Brasil, a instituição escolar foi lentamente se fortalecendo. No entanto, segundo Faria Filho (2000), o afastamento da família em relação à escola constitui uma preocupação nos dias de hoje, visto o desinteresse dos pais, principalmente das camadas populares, para com a educação dos seus filhos. Essa realidade, de acordo com o autor, deve ser analisada historicamente, pois pode ser uma das explicações para muitos problemas no campo da Educação.

A partir da segunda metade do século XX as escolas normais procuravam adotar seu modelo de ensino, inspirados pelos Estados Unidos e pela Teoria da Carência. Esta, por sua vez, explicava o rendimento escolar observando crianças de diferentes níveis socioeconômicos e considerava que as crianças das camadas mais pobres não possuíam a mesma aptidão para o aprendizado que as crianças de classe privilegiada (LIMA, 2005).

Na verdade, nunca existiu uma política educacional comprometida com a democratização educacional, salienta Ragonesi (1997). A questão educacional sempre esteve relegada a segundo plano, visto que o Brasil está em último lugar na evolução de gastos com a Educação. O descompromisso histórico do Estado não passa de produto de um processo político, no qual ele se coloca claramente a favor dos interesses de uma determinada classe dominante.

Falando sobre Educação Especial, Bueno (1993), assim como Mendes (2001), evidencia, como marco no Brasil, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro.

No entanto, devido a diversos conflitos de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de deteriorização. Embora se parecessem com os institutos parisienses, se diferenciavam por seu caráter assistencialista, ou seja, sua política de “favor”. De acordo com Bueno (1993), enquanto os institutos brasileiros de educação especial cumpriam sua função de auxílio aos desvalidos, os parisienses os mantinham como oficinas de trabalho.

Mendes (2006) fala que desde o século XVI a história da educação no Brasil vem sendo traçada. Médicos e pedagogos daquela época já começavam a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos considerados ineducáveis. Entretanto, naquele momento, o cuidado era meramente assistencialista e institucionalizado, por meio de asilos e manicômios.

No período Imperial, iniciou-se o tratamento de doentes mentais em hospitais psiquiátricos. Os institutos tiravam e isolavam surdos e cegos do convívio social, sendo que estes não necessitavam de tal isolamento. Começaram, neste período, tratamentos no Hospital Psiquiátrico da Bahia, em 1874. Embora de forma lenta, após a proclamação da república, a educação especial foi se expandindo; em 1903 foi instalado o Pavilhão Bournevile, no Hospital D. Pedro II (Bahia), para tratamento de doentes mentais; em 1923 foi criado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri e o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927 (BUENO, 1993).

Nesse período, segundo Mendes (2001), prevaleceu o descaso em relação à educação especial, visto na criação de instituições para atendimento de casos mais graves, enquanto os mais leves eram ainda indiferenciados. Em 1891, instaura-se o federalismo e, com isso, as responsabilidades pela política educacional aumentam; na área médica, o interesse pela educação dos deficientes começa com os serviços de higiene mental e saúde pública, que deu origem à inspeção médica escolar.

Nos anos 30 e 40, o número de entidades para atendimento de deficientes aumentou de forma significativa. Com relação aos deficientes mentais, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, além da fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo (1936). Em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire (BUENO, 1993). Com relação aos deficientes visuais, surgiram: a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, em 1929. Além do surgimento dessas entidades privadas começaram as preocupações, por parte da República Escolar, com os deficientes mentais. As primeiras entidades privadas contribuíram para a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas assistenciais e a sua privatização, salienta Bueno (1993).

O interesse pelo deficiente mental refletia também em uma preocupação com a higiene. Para Bueno (1993), essa preocupação é interpretada como o início de um processo de segregação do aluno diferente pelos especialistas, visto que a escolaridade passou a ser algo abrangente. Assim, é criada a inspeção médica - escolar, em 1911, em São Paulo, responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela.

Foram criados, também, com relação aos deficientes visuais, os Institutos de Cegos do Recife, da Bahia, de São Rafael (Taubaté – SP), de Santa Luzia (Porto Alegre – RS), do Ceará (Fortaleza), da Paraíba (João Pessoa) e do Paraná (Curitiba). Em 1938 foi criada, no estado de São Paulo, a Seção de Higiene Mental, do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado. No Rio de Janeiro, trabalho semelhante foi realizado (BUENO, 1993).

Entre 1948 e 1961 medidas como criação dos conselhos estaduais de educação e a cooperação financeira assegurada por lei às escolas privadas influenciaram a educação especial. Segundo Mendes (2001), no período de 1950 a 1959, houve uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência mental; 190 estabelecimentos de ensino especial, no final da década de 50, eram públicos e em escolas regulares. A partir de 1958 o Ministério da Educação começa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Nota-se, nesse período, o aumento de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental.

De acordo com Vidal e Faria Filho (2003), a partir dos anos de 1960 e início de 1970, com o surgimento de programas de pós-graduação e pesquisas em educação, há uma crescente produção de trabalhos em história da educação no Brasil.

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, junto ao Ministério da Educação. No final da década de 70 são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial e, em 1985, é criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial (MENDES, 2001).

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia de educação inclusiva (MENDES, 2006).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo modificações crescentes, com o intuito de oferecer uma Educação Inclusiva para todos os alunos, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica (deficiências, transtornos psiquiátricos e/ ou de comportamentos, altas habilidades e outros), visando seu desenvolvimento social, escolar, em classes comuns do ensino regular.

A proposta da Educação Inclusiva tem como princípio uma escola que deve se preparar para lidar com a diversidade do aluno, recebendo os que apresentam deficiência com uma pedagogia centrada neste, com suportes adequados para que ele se desenvolva, em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca, documento internacional que teve grande repercussão. Em 1994, na Espanha, foi realizado a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que foi decisiva, contribuindo para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. A

Declaração tinha como princípio norteador que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Ela foi adotada pelo Brasil e por diversos países e organizações internacionais; assim, nos sistemas educacionais, nota-se que houve reformas dando ênfase a esse assunto, já que as escolas precisam atender as necessidades de cada educando.

2.1.1 L D B /96

Desde sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os níveis: da creche, desde então incorporada aos sistemas de ensino, às universidades, além de todas as outras modalidades de ensino, incluindo a educação especial, profissional, indígena, no campo e ensino a distância.

A LDB dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor. Toda a legislação pode ser aprimorada, e a LDB tem sido constantemente atualizada. Exemplo recente é a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

As transformações na educação brasileira vêm acontecendo de forma significativa, por meio de alguns documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que garante a entrada e permanência deste alunado nas escolas regulares. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº 2 (BRASIL- 2001), oficializou legalmente os termos Educação Inclusiva e necessidades especiais, na política brasileira. Podemos perceber, então, que a educação no Brasil ganhou novas concepções no que tange a uma escola aberta à diversidade.

2.1.2 Política Nacional de 2008

Considerando o processo histórico da educação especial, enquanto subárea do conhecimento foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considerando a inclusão como novo paradigma da

atualidade. Esse documento define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação básica, destacando, ainda, a importância do atendimento especializado e a atuação de modo transversal, ou seja, a educação especial perpassará todos os níveis de ensino.

O documento do Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) e Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em sete de janeiro de dois mil e oito. A referida comissão foi composta por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC e por colaboradores (pesquisadores na área da educação) que discutiram e construíram em conjunto as novas diretrizes que subsidiarão as práticas educacionais nas escolas de nosso país. Essa comissão de trabalho elaborou o documento que se subdivide em sete capítulos, sendo o último de referências bibliográficas.

Na apresentação, é feita uma breve descrição do paradigma inclusivo e no que se fundamenta, justificando que a educação, nos dias de hoje, se baseia na perspectiva da qualidade do ensino e acesso para todos, indistintamente. Nesse primeiro momento, é feita uma breve descrição da necessidade do documento, que se justifica pela seguinte frase: “a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (MEC, 2008, cap.I).

Importante considerar que, de acordo com Beyer (2005), nunca houve, na história da educação, uma escola para todos, já que a instrução era privilégio dos filhos de “poderosos”. Na antiguidade, apenas sujeitos “ricos” usufruíam da educação escolar. Posteriormente, na idade média, apenas alunos de mosteiros e filhos de nobres tinham direito à educação formal. As camadas populares, nessa época, em sua maioria artesões, eram analfabetas.

Foi no período iluminista que a educação tornou-se instrumento de ascensão social, apenas para burgueses, uma vez que o acesso à educação garantiria submissão das massas populares às mãos de uma minoria que emergia ao poder, ou seja, a burguesia. Mesmo havendo lei na Europa que garantia a obrigatoriedade do ensino também às massas populares, que poderiam ingressar na vida escolar, esse tipo de ensino se caracterizava como mínimo, em termos de qualidade e, aos

filhos de burgueses, a formação era técnica, voltada ao comércio; a educação superior era reservada apenas à elite social (BEYER, 2005).

Nesse contexto, de uma educação que privilegiava as elites, pode-se constatar que nunca houve uma escola aberta a todos, uma vez que as escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Nessa escola “seletiva” também não havia espaço para sujeitos que possuíssem algum tipo de deficiência.

Décadas depois de ter sido lançado essa lei de obrigatoriedade no ensino, o Brasil também a adotou. Entretanto, não havia espaço para sujeitos que fugiam dos padrões de normalidade da sociedade, que eram tachados como “não educáveis” e sem “prontidão para a escola”. A esses indivíduos cabia enclausuramento em suas residências ou em instituições especiais.

A partir da criação das escolas especiais, os sujeitos que apresentavam alguma deficiência tiveram acesso ao ensino. Desse modo, a escola especial não pode ser considerada como segregadora, em suma, ela surgiu uma vez que o sistema escolar geral não era “capaz e não estava disposto” a se ocupar da educação dos “não educáveis”.

Conforme Beyer (2005), a educação especial foi guiada por dois campos paradigmáticos, um em que predomina o pensamento médico (clínico–terapêutico) e outro que afirma o resgate do pedagógico, com concepção da educação inclusiva.

No paradigma clínico-terapêutico, há busca pelas causas que levaram à deficiência, ou seja, “o estudo etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes, aos limites pessoais ou familiares” (BEYER, 2005, p. 17). Afirmava-se a concepção de correção da deficiência, ou seja, o foco dessa abordagem era a insuficiência do sujeito diante de um padrão considerado “normal”. Assim, sob influência das ciências médicas, a educação passa ter caráter terapêutico, fixado em um modelo de normatização.

Com o surgimento dos pressupostos teóricos de Vigotski, a comunidade científica passa a conceber uma nova abordagem para compreender os sujeitos com necessidades específicas e as estratégias que podem ser utilizadas para seu processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva sociohistórica surge o paradigma da educação inclusiva, que supera a integração e compreende ser imprescindível o acesso aos bens culturais por todos os sujeitos, indistintamente. Desse modo, como a escola é o local onde se institucionaliza o saber, caberia a esses indivíduos frequentar, por que não, o ensino regular.

No segundo capítulo, (marcos históricos e normativos) é realizada breve descrição sobre o contexto histórico a respeito da educação especial e da necessidade de se afirmar o paradigma da educação inclusiva nos dias de hoje. Ainda, ressalta que a educação especial, pela forma como realizava atendimento (substituição do ensino comum pelo ensino especializado) esteve diretamente relacionada a um paradigma clínico-terapêutico que visava diagnosticar, por meio de testes psicométricos, as habilidades (ou incapacidades) dos alunos. Desse modo, essa visão estava diretamente relacionada a uma visão normalidade e anormalidade. A Constituição Federal de 1988 traz como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV) (MEC, 2008, cap. I). Além disso, somente a partir de 2007 é lançado pelo MEC o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” que compreende que a educação especial deve seguir a transversalidade, isso é, perpassar todos os níveis de ensino básico, confirmando assim o paradigma inclusivo, pois a partir dessa concepção a educação especial seria repensada como fundamento de toda escola.

No terceiro capítulo da política é abordado o diagnóstico da educação especial, descrevendo como estão sendo realizadas as ações de implementação da inclusão escolar. Conforme consta no documento, pode-se verificar que a educação inclusiva se constitui como paradigma que está fundamentado na concepção de direitos humanos, isto é, guiado pelos pressupostos de igualdade e respeito à diversidade, evitando toda e qualquer forma de exclusão, seja dentro ou fora da escola. Segundo o documento analisado, o acesso e direito à escolaridade, por muitas décadas, esteve associado a grupos minoritários. Com o passar dos anos e o surgimento do processo de democratização da educação, os sistemas de ensino universalizaram o acesso à educação; entretanto, continuaram os processos de exclusão dos grupos que não se enquadravam nos padrões normatizados da escola. Pode-se verificar, a partir do documento, que o paradigma inclusivo considerado na atualidade garante acesso e permanência a todos na escola, por meio da qualidade do ensino.

A proposta inclusiva vem de encontro aos paradigmas vivenciados na história da educação especial em nosso país, pois percebe e repudia as práticas excludentes, seja em âmbito escolar quanto social. Desse modo, a escola passa a introduzir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao indivíduo

atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva “(...) avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 5).

Além disso, há de se destacar o público alvo da educação especial, ou seja, sujeitos que possuem necessidades específicas em seu processo de aprendizagem, tais como: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política refere que os sujeitos devem ser beneficiados com alternativas metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades, o que vai de encontro ao paradigma clínico-terapêutico, que priorizava a normatização dos sujeitos na escola. Em outras palavras, não é o sujeito que tem que se “adequar à escola”, mas a escola que deve prover os meios para proporcionar a esses educando uma aprendizagem de fato significativa. Além disso, “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008, p. 16).

Segundo o artigo 8º do Plano de Diretrizes e Bases da Educação Básica, para legitimação do paradigma da educação inclusiva a escola deve prover meios para a organização das classes comuns, de forma que haja professores das classes comuns e da Educação Especial habilitados e especializados, como também flexibilização e adaptações curriculares que ponderem conteúdos, além de recursos a serem empregados, contemplando as estratégias de avaliação, de modo que estejam em conformidade com o projeto político e pedagógico da escola (KASSAR, 2002, p.19).

Conforme a resolução 02, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação das Necessidades Educacionais Especiais - NEE, na Educação Básica é assegurado direito de matrícula nas escolas desde a educação infantil. Além de fortalecer a premissa de que a instituição, até mesmo de pré-escolas e creches, tem o dever de oferecer serviços de educação especial a esses sujeitos. Portanto, deve-se compreender que o papel da educação especial, nesse contexto, não está diretamente ligado a um paradigma classificatório, que condiciona o indivíduo a um estigma baseado em práticas sociais excludentes, provindas da história da educação especial, mas sim por sua universalidade. Isto é, não é somente função da educação especial atender aos sujeitos que possuem necessidades especiais, mas sim de

toda a escola, de modo que se pense a "educação para todos" como uma alternativa de cooperação em prol do objetivo comum: proporcionar acesso e permanência ao ensino a todos os indivíduos (KASSAR, 2002).

Desse modo, a educação especial, nesse contexto, passa a se constituir como proposta pedagógica de toda a escola, articulada como ensino comum, tendo a finalidade de orientar professores em geral para que sejam atendidas as necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global (MEC/SEESP, 2008).

Nesse sentido perpassa todos os graus de ensino na educação básica, que objetiva a colaboração da equipe docente, com a finalidade de dar subsídios para que esses indivíduos sejam compreendidos e assistidos quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É salutar considerar que o documento trata sobre abordagem histórica da educação especial e traz a discussão para a atualidade, já que enfatiza que todos os alunos têm direito ao acesso e à permanência no ensino, sendo respeitados por seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Na atualidade, a educação especial perpassará transversalmente os níveis de educação básica com a finalidade de oportunizar permanência e qualidade no processo de aprendizagem desses alunos que não se enquadram nos padrões homogenizadores da escola. Assim, considerando que todo sujeito que tem algum tipo de necessidade específica, em seu processo de aprendizagem, tem direito ao acesso e permanência na escola. Portanto, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), retrata os paradigmas da educação especial e foca as diretrizes que fundamentam a educação inclusiva na atualidade, reforçando as lutas sociais pelo acesso, permanência e direito à qualidade no ensino. Por conseguinte, através dessa diretriz poderão ser traçados novos discursos em prol de uma educação inclusiva e de qualidade a todos os sujeitos, indistintamente.

A política da Educação Inclusiva preconiza que estes alunos devam estudar em uma classe regular, que tenha uma estrutura adequada para que o seu processo de ensino-aprendizagem ocorra com êxito.

Rodrigues (2006) alega que a política da Educação Inclusiva não é uma evolução da Integração, pois, segundo ele, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. É que a escola integrativa separava os alunos em

“normais” e “deficientes”, no qual os normais tinham um currículo a ser trabalhado, mantendo os mesmos valores e práticas pedagógicas, enquanto que para os “deficientes” havia condições diferenciadas de apoio. Nesse aspecto, encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva. Alguns professores ainda confundem o termo Integração com Inclusão, acreditando que são sinônimos. A diferença principal é que, no modelo da Integração, a escola não se transforma e é o aluno que tem que se adaptar, e na inclusão a escola precisa se adaptar às necessidades do aluno com deficiência.

De acordo com Stainback&Stainback (1999), os benefícios da Educação Inclusiva não são apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas para todos os envolvidos. Em suas palavras: “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças individuais entre seus pares” (p.23).

Para Teixeira (2000), a construção do conhecimento e a educação são processos individuais, ou seja, deve-se respeitar o ritmo de aprendizado de cada educando. Esta concepção de ensino-aprendizagem vem ao encontro à política da Educação Inclusiva, a qual concebe que cada aluno tem seu tempo próprio e que atividades escolares devem ser desenvolvidas de forma que todos os alunos, inclusive os deficientes, possam participar e aprender. De acordo com Rodrigues,

“O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas e culturas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação” (RODRIGUES, 2006, p.301-302).

3 O PROFESSOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.

O momento atual reclama que os profissionais da educação sejam convidados a contribuir teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais. Entretanto, há necessidade do profissional do ensino estar instrumentado a desenvolver a sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas.

Isso requer, certamente, que o educador esteja atento, aberto e envolvido neste contexto, pois ele é um agente fundamental no processo inclusivo. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva. Faz-se necessário um tratamento especial para a docência, a formação continuada, para uma dinâmica social de formação contínua, em que os conhecimentos sejam compartilhados, contribuindo significativamente para a melhoria na qualidade da prática educativa, sendo, em dado momento, compreendida como uma atividade não-facultativa para o docente engajar, mas de primordial relevância, visto a avalanche de mudanças e transformações por que passa o mundo atual.

Impossível falar em qualidade de ensino sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje, a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

“O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos”(SNYDERS, 1990, p 48).

São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes são os principais.

Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para esse estudioso português, a formação

continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A teoria do desenvolvimento intelectual de Vygotsky sustenta que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Essa teoria tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sociohistórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso, é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p.26).

O trabalho em equipe e o trabalho interdisciplinar se revelam importantes. Quando as decisões são tomadas em conjunto, desfavorecem, de certa forma, a resistência às mudanças e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.

O trabalho interdisciplinar evita que os professores conduzam seus trabalhos isoladamente, em diferentes direções, pois a produção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas.

O sucesso profissional do professor, o espaço ideal para seu crescimento, sua formação continuada, pode ser também seu local de trabalho.

Estudos apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Freire afirma que:

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.48).

Para entendermos melhor esse aspecto, devemos recorrer a Schön(2000). Donald Schön foi idealizador do conceito de Professor Prático-Reflexivo, percebeu que em várias profissões, não apenas na prática docente, existem situações

conflitantes, desafiantes, e que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente, não resolvem problemas.

Não se trata aqui de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas haverá momentos em que o professor estará em situações conflitantes e ele não terá como guiar-se somente por critérios técnicos pré-estabelecidos. Para Nóvoa,

“As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.” (NÓVOA, 1997, p.27)

Os bons profissionais lançam mão de uma série de estratégias não planejadas, cheias de criatividade, para resolver problemas no dia a dia.

Schön (2000) identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente meta cognitiva, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Ora, para maior mobilização do conceito de reflexão, na formação docente, é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores. Sendo assim, fica claro que a escola deve criar espaço para esse crescimento.

A real valorização do magistério precisa ter três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, salário e carreira.

A Universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade.

Não é raro encontrarmos profissionais que responsabilizam a instituição pelo desajuste entre as informações recebidas e sua aplicabilidade. A formação só será completa quando esses profissionais se autoproduzirem. Nóvoa (S/D) diz: “O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida”. Uma boa graduação é necessária, mas não basta; é essencial atualizar-se sempre. Isso remete à necessidade da formação continuada no processo da atuação profissional, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

A formação teórica e a prática do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino.

A função da escola e as práticas dos professores são constantemente alvos de questionamentos no contexto social, principalmente quando se discute a educação escolar como ponto fundamental na formação do sujeito.

Aqui, um dos fatores essenciais é a formação dos professores e também as suas práticas de ensino. Os professores, muitas vezes, se encontram em total desmotivação, devido às circunstâncias e dificuldades da profissão e passam por momentos de conflitos quanto à sua formação profissional.

Com base na temática de Freire (1996), a formação do docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa.

O professor como profissional da educação é um indivíduo que busca se profissionalizar no que faz, ou seja, a formação como continuação de sua pesquisa e aprendizado se faz necessária. O educador deve estar em constante pesquisa, preparando-se e formando-se continuamente.

Segundo Freire, “(...) por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima” (1996, p.44). O professor tem a necessidade de conhecer e fazer a própria análise daquilo que está conhecendo; esse fator dá a possibilidade do educador perceber como está a sua formação.

De acordo com Aranha (2006), os outros cursos de licenciatura devem ser observados e vistos como superação da profissão docente, e ela ressalta que:

“A revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos destes cursos (2006, p.43).”

Segundo a autora, os cursos de pedagogia e as licenciaturas devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma

atividade intencionada. No entanto, a autora acredita que se devem dominar também, além de aspectos teóricos, os recursos técnicos, desenvolvendo as habilidades que viabilizam a atividade docente, agregando elementos que possibilitem uma práxis educativa reflexiva. De acordo com Aranha, (2006), “o professor é um profissional e, como tal, além da boa formação deve ter garantidas condições mínimas para um trabalho decente” (p 45).

A cada dia que passa, a cada olhar sobre e para a educação, percebe-se que os profissionais do ensino são mais cobrados. São cobranças que derivam desde a eficácia do seu trabalho, bem como exigências quanto a uma formação mais sólida e representada por títulos acadêmicos.

Desse cenário nascem propostas que reclamam do professor, mais que estar presente em sala de aula, ver a sua profissão como algo a ser zelado e adubado com muito preparo teórico. Para Rubem Alves, há uma distinção entre professor e educador, ao afirmar que “professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão, é vocação. E toda uma vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 2006, p.38).

Vendo o professor por essa ótica, fica claro que ele tem um papel social a cumprir, papel este que se delimita a provocar “conflitos intelectuais”, para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva (FREITAS, 2005, p. 95).

Outra visão sustenta que, no foco das averiguações mais atuais sobre formação de professores, encontra-se como questão-chave a necessidade do professor desempenhar uma atividade profissional ao mesmo tempo teórica quanto prática, visto que:

“A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional” (LIBÂNEO, s/d, p.230).

Diante dessas discussões, a profissão docente abrange singularidades que a diferenciam dos demais profissionais, ou seja, não é suficiente apenas carregar um título acadêmico, é preciso dedicação, de grau que não se alcança apenas pelo

simples querer-ser, mas que só estará disponível quando há compromisso deste profissional consigo mesmo, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso de crescer, tanto no plano profissional quanto pessoal.

Compreender a identidade profissional do professor está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Assim, se considera que os movimentos sociais têm intrínseca relação com os projetos educacionais. É preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, um cenário onde somente a objetividade se faça presente. Isso implica em dizer que esta instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida, considerando os sujeitos que ali estão.

Para Freitas (op. cit. p. 73), “a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. E para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, revisitar as teorias da sua formação, como alicerces e balizar a sua prática pedagógica.

É aí que entra em cena a questão da formação contínua do professor, porque “a profissão docente é uma profissão em construção”, (FERREIRA, s/d, p. 56), nascendo, então, a autoridade da sua reflexão sociohistórica, como ponto a favorecer a compreensão da situação atual dos desenvolvimentos pedagógicos. Para este mesmo autor,

“A profissionalização dos professores depende, hoje, em grande medida, portanto, da sua capacidade de construir um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante o Estado, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas antes no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração” (FERREIRA, 2001 p. 62).

Neste sentido, a formação continuada do professor apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam

estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Com base nessas colocações, a alternativa de crescimento, tanto pessoal quanto intelectual e profissional do docente, abrange perspectivas individuais e coletivas, quando as primeiras se justificam pelo posicionamento do próprio “eu”, visando ao bem coletivo, e as segundas se justificam, mais especificamente, pelos índices de colaboração e interação entre os profissionais da classe e sua flexibilidade em partilhar experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências que favoreçam ao corpo escolar propriamente dito.

As exigências quanto à formação docente não nascem do acaso, apesar de, às vezes, serem consideradas desumanas, conforme as cobranças conhecidas na voz das agências internacionais, que datam início e fim para que o processo transcorra; compreende-se a necessidade do professor atualizar-se, no sentido de ministrar um ensino que corresponda à formação do cidadão que a evolução social aponta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 diz que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, 1996).

Quanto às exigências que emitem os critérios de atuação na educação básica, a referida Lei reza que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Art.62).

Tomando por base o legalmente estatuído, fica explícito que a questão da formação docente não requer apenas a conclusão de um curso superior, exigindo, portanto, a busca por oportunidades de aperfeiçoamento, envolvimento com grupos diversos, verificando-se aí a necessidade de um prolongamento da formação inicial, o que favorece, certamente, o aperfeiçoamento teórico-prático da classe, em seu

contexto de trabalho e em termo de visão de mundo, dentro de uma cultura geral que alcançará o seu desempenho profissional e, respectivamente, o educando, condição essa que vigora em resultados satisfatórios para a vida em sociedade.

Discutir a questão da mudança e da transformação implica em ver o primeiro termo como uma proposta a ser executada e, como toda proposta, está permeada por metas, objetivos e passos que levam a um fim específico, que aqui poderia ser colocado como o processo de graduação propriamente dito do professor.

Para o segundo termo, seria adequado pensar os resultados da ação docente. Em linhas gerais, essa análise remete à noção de que mudar é preciso; no entanto, deve ser um processo moldado pela transformação, que no caso do ensino traduz-se pela aquisição de um processo mais interiorizado: a aprendizagem. Daí, eis a pergunta-chave: o que o professor poderia levar de inovador para a sala de aula, além de se manifestar portador de um título de graduação superior? Sobre isso, está a afirmação de que:

“É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação” (ZABALA, 1998, p. 29).

Explicar a necessidade de mudança e de transformação porque passa o ensino atual, implica em entender que:

“As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, (...) essas transformações,... decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas (LIBÂNEO, 2004, p. 45, 46).

Segundo esse autor, dentre os aspectos mais visíveis desse fenômeno, destacam-se: avanços tecnológicos, a globalização da sociedade, a difusão da

informação, o agravamento da exclusão social, entre outros fatores. Diante de tamanha complexidade, pergunta-se: quem deterá tal conhecimento a ponto de instrumentar o cidadão que irá exercer tais habilidades/competências? Como encontrar um profissional que corresponda aos perfis socialmente estabelecidos pelas exigências sociais?

Concebendo a escola enquanto um espaço apropriado para prover o cidadão das bases de conhecimento para uma vida em equilíbrio na sociedade, urge repensar a atuação de um professor preparado teórica e praticamente, de modo a ministrar um ensino para a transformação. No entanto, salienta-se que a transformação social não é encargo apenas da escola, mas é um dos caminhos mais abordados para isso.

Na visão de Feracine,

“A educação e a escola só podem ser realmente transformadoras se estiverem maturando as alternativas, de modo a superar as soluções da radicalidade extremista, cujo negativismo findará por recriar os problemas que pretendiam alijar (FERACINE, 1998, p.55).”

É nesse contexto que a formação continuada encontra o seu espaço nas necessidades pedagógicas, visto que,

“a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas” (LIBÂNEO, s/d,p.227).

Para repensar a atuação docente, além do exercício da sala de aula, além das burocracias de preenchimento de fichas, entre outros tantos afins, é preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa procedimental e atitudinal da prática docente, visando à melhoria do ensino e ao rompimento de uma “visão de mundo” estagnada. Porque, ser professor, é muito mais que ser um profissional do ensino.

A concepção de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares, contribuindo para a reflexão do processo de formação de professores.

Tardif (2002) argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. O saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática (TARDIF, 2002).

Segundo Rozek (2010), a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos, de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas. Há necessidade, ainda, desconstruir a postura de escuta.

A bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e também da reflexão sobre a sua experiência.

O que dá sentido a um processo de formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a busca coletiva das melhores formas de ação. Trata-se de conhecer que a técnica e a ciência do trabalho docente não esgotam todo o “ser professor”. O trabalho educativo implica sempre um horizonte ético. A Educação para Todos só faz sentido quando se traduz em aprendizagem de todos. A escola é um lugar de formação, é preciso criar uma cultura de partilha, de sessões de reflexão. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas, é o diálogo com os colegas que nos faz profissionais da educação. Portanto, é preciso construir outra maneira de estar na escola. (ROZEK, 2010).

A autora apoia-se em Moita (2002) ao afirmar que formar se supõe trocas, experiências, interação, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação.

4 A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Quando se busca inserir crianças nas salas de ensino regular, encontra-se por parte dos professores certa dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta. É comum se ouvir de professores que eles não foram preparados para isto e/ou não fizeram esta opção durante seu curso de formação (MANTOAN, 2004). Este fato do professor alegar despreparo para atuar com pessoas deficientes já se constitui em barreira à inclusão.

Ao que parece, o medo dos professores está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor, resistência ou rejeição em relação à inclusão. Para Mittler (2003), os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizarem tal tarefa. “O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade”. (MITTLER, 2003, p. 181). No entanto, o autor não nega a importância de formação, pelo contrário, acredita que

“Ainda que muitas perguntas permaneçam sem respostas, as oportunidades disponíveis, atualmente, para o desenvolvimento profissional, constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças” (MITTLER, 2003, p. 237).

No entanto, não basta apenas o professor ter formação, faz-se necessário que a escola esteja disposta a vencer as barreiras impostas, por ela mesma, à educação inclusiva, haja vista que toda comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que proporcionem o avanço no processo. A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, necessitando-se de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuindo deficiência aparente, tem seus limites.

O primeiro contato com a realidade da educação inclusiva, de forma direta, deu-se no dia a dia, em sala de aula. Do surgimento da educação inclusiva até os dias de hoje, os professores relatam que necessitam de leituras e cursos para se apropriar de conhecimentos, onde possam buscar soluções e esclarecimentos para criarem novas práticas pedagógicas e entenderem melhor como se dá a inclusão na

classe regular. Acredita-se que o professor pode ser o grande possibilitador ou o grande empecilho para a inclusão.

Bueno (1999) coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: 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; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Estudos realizados sobre o que revelam as teses e dissertações acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e um número expressivo de investigações analisadas por Ferreira, Mendes e Nunes (2003) destacam a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais e professores que trabalham com esses alunos; enfatizam a importância de incluir as necessidades educacionais especiais na formação de professores; de superar a noção de formação e atuação isoladas do professor especializado em Educação Especial. Esses estudos indicam o crescente número de pesquisas sobre o tema e a consolidação de linhas de pesquisa e projetos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, estudos de Ferreira e Ferreira, Góes e Laplane, Martins e Mendes (2004), Mittler (2003), Padilha (2001), Kassir, Bruno e Bueno (1999) defendem a formação inicial e continuada de professores para lidarem com a diversidade, a formação de educadores para o atendimento educacional especializado e para o apoio e suporte à inclusão. Entendem que o papel do professor especializado, além de atender às especificidades decorrentes da deficiência, deve priorizar o trabalho conjunto com a família, escola e comunidade, acompanhar e apoiar o projeto pedagógico e colaborar para a adequação da prática pedagógica no contexto escolar.

As discussões e análises desenvolvidas sobre a formação do professor no processo inclusivo buscam reforçar a necessidade de se repensar e remodelar o currículo dos cursos de formação dos professores, sobretudo o de Pedagogia, tendo em vista a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educando.

Acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva é o grande desafio da educação na atualidade.

Desta forma, quando se aborda o tema da inclusão escolar e a formação do professor, são necessárias algumas reflexões, sendo urgente a necessidade de romper velhos paradigmas; contudo, toda ruptura ou crise de paradigmas é permeada de incertezas, inseguranças, de pensar “não sei fazer”, mas ao mesmo tempo é a alavanca propulsora para a busca de novas alternativas, conhecimentos e interpretações que sustentem a realização de tais mudanças. Portanto, uma mudança centrada na inclusão implica, como aborda Mantoan (2006, p.15), no marco de que:

“A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas –, nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2006, p. 15).

O que se pretende com tais mudanças, segundo Martins:

“Uma pedagogia centrada no aluno que por sua vez, suscite a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas” (MARTINS, 2006, p.20).

Estudiosos sobre a temática da inclusão alertam sobre um desafio que se coloca e tende a desviar do caminho a percorrer na busca de uma mudança efetiva de propostas e práticas inclusivas, que é a distorção e/ ou redução de ideias que envolvem este tema.

Embora, muitas vezes, os termos integração e inclusão sejam utilizados como sendo sinônimos, é importante ressaltar que há uma diferença real de valores e de práticas entre eles. Desta forma, reflexões sobre as ideias de integração e inclusão escolar se tornam relevantes no sentido de buscar a efetivação de uma educação fundamentada à inclusão.

A concepção de Mantoan (2006, p.19) “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular”.

Um processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas

diferenças. Entende-se, então, que a inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e outros. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. Para efetivar a inclusão é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Uma escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, uma vez que é a escola responsável por formar o cidadão, a ele oferecendo a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de aprendizagem.

Neste sentido, a educação inclusiva requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe inserir na escola todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade. Como destaca Rodrigues (2006), é um equívoco acreditar que a educação inclusiva é para os alunos “diferentes”, uma vez que “diferentes” somos todos nós.

A educação, orientada pela inclusão, é um instrumento eficaz na construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo.

Quando se trata de inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com deficiência. Conforme ressalta Almeida:

“Formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”(ALMEIDA, 2007,p.336).

A inclusão escolar traz em si um novo paradigma de educação. Sendo assim, torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nesta perspectiva. No novo perfil, espera-se que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras. Deve

aprimorar conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades.

Assim, fica evidente que sem mudança de postura não há como realizar a inclusão de maneira significativa. Faz-se necessário que essa mudança comece a se efetivar a partir da formação inicial do professor. Eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem uma identidade, fazendo com que suas práticas não atendam às demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência.

É relevante expor que a formação inicial é um importante momento na formação docente, pois é nesse período que o futuro professor tem a possibilidade de se familiarizar com conhecimentos de situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico. Somente esta formação não será suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma formação continuada, reflexiva e coletiva.

Rodrigues (2006) é enfático ao defender que o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço. Prática esta que deve ser permeada continuamente de reflexão e mudanças.

A formação do profissional docente não deve se restringir e nem tampouco extinguir-se na formação inicial. Ao contrário, deve se estender também a um aperfeiçoamento continuado, pois o professor é um profissional que deve estar sempre em formação para atender as diferentes deficiências nos dias de hoje.

Essas concepções evidenciam a importância exercida pela universidade na formação de docentes que atuarão na Educação Básica e que tem, por sua vez, grande responsabilidade na formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com deficiência ou não.

As Universidades, e em especial aquelas que se dedicam à formação de profissionais da educação, precisam assumir de forma cada vez mais efetiva o seu papel de formadoras de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do

aluno nos diversos níveis de ensino, conforme pontua Martins (2006). Enfatiza-se que a formação docente não deve se esgotar na etapa inicial, refletindo sobre o currículo estabelecido para as licenciaturas.

As reflexões mostram que as mudanças na formação de professores precisam proporcionar um preparo que atenda questões teóricas, práticas e metodologias, capazes de efetivar a inclusão escolar. Esse novo paradigma de educação traz a valorização das diferenças, sendo preciso respeitar o indivíduo como um ser único, princípio que força os professores à abolição de toda forma da homogeneidade em suas práticas.

A formação docente acadêmica, segundo Reis (2006), deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz que cada um de nós seja diferente do outro. Essa é a essência humana.

É fundamental que se invista, verdadeiramente, na formação do professor, no sentido de ajudá-lo a desmistificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais consciente, crítico, participativo, envolvido e comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática.

A efetivação de uma educação inclusiva implica em uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo educacional, abordando práticas corajosas, refletidas e apoiadas, uma vez que se trata de uma abordagem inclusiva. Marques e Marques (2003) ressaltam que não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir. O único instrumento que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de conduta e de corpos. Assumir a diversidade.

Nesse contexto e diante dessas circunstâncias, ser educador é um desafio, mas, sobretudo, um privilégio. Educar em períodos de turbulência e revolução na sociedade exige muitas habilidades do educador, como sensibilidade, flexibilidade, visão contemporânea, interação, além da capacidade e disponibilidade para o trabalho coletivo.

Ao longo da história, a profissão docente vem sendo pautada por um caminho que oscila entre modelos que levam em conta conhecimentos fundamentais e modelos práticos, que são considerados relevantes, como os métodos e as técnicas.

No contexto atual, ter o domínio e a compreensão ampla do processo de ensinar e aprender são aspectos fundamentais do conhecimento pedagógico, que fazem parte da reconstrução do conhecimento do professor inclusivo. Mas ainda é extremamente relevante considerar que a trajetória de vida, tanto pessoal como profissional, as crenças e a concepção de educação, mundo e infância, são fatores decisivos e que influenciam o fazer pedagógico cotidianamente.

Isso leva, na verdade, o professor, a preocupar-se não somente com o que ensinar, mas por que ensinar, a quem ensinar e como ensinar. Deve compreender que nesse processo aquele que ensina está também incluído no processo de construção do conhecimento, numa dialética constante e ininterrupta. A reconstrução do papel do professor é, portanto, algo que acontece coletivamente na prática em sala de aula e no exercício da atuação cotidiana da instituição escolar.

Sendo assim, como a sociedade e os alunos, também os professores são afetados por essa necessidade de constante atualização de conhecimentos e competências, fazendo-se necessário organizar-se de modo que isso seja possível, ou que tenham oportunidades para aperfeiçoarem sua arte de incluir e de ensinar.

Partindo deste pressuposto, a formação do professor é elemento essencial para o desenvolvimento da cultura.

Seu campo de atuação profissional é, portanto, o conjunto de conhecimento de saberes adquiridos no exercício do magistério, que foi construído em sua formação inicial, devendo ser ampliado nas ações de formação em serviço das quais participa, na busca individual de novas ações necessárias para sua formação, tanto profissional como pessoal.

O professor é um profissional que trabalha com a diversidade, tendo a responsabilidade de desenvolver com êxito as aprendizagens nas múltiplas capacidades dos alunos, e não apenas à transmissão de conhecimento, implicando a atuação de um profissional não meramente técnico, mas também intelectual e político.

Diante do exposto, considerando a inclusão escolar de crianças com deficiência(s), e sabendo-se que essa inclusão visa reverter o percurso de exclusão de qualquer natureza, cabe mais uma vez ao professor procurar enriquecer seus conhecimentos a respeito desse assunto, tornando-se capaz de beneficiá-los efetivamente na aprendizagem.

Assim sendo, é fundamental que o trabalho em sala de aula seja respaldado por uma enorme gama de conhecimentos acerca do comportamento, limitações e necessidades dessas crianças.

É necessário que o professor busque novas alternativas para se fortalecer dentro desse novo quadro, de forma que ele possa constituir e interpretar sua prática, não de maneira ingênua, mas “comprometida” com a direção do desenvolvimento do processo de inclusão, entendendo a palavra comprometida como implicada, ou seja, que a atuação do professor influencia positivamente nas possibilidades de cada aluno se este respeita as singularidades existentes dentro de sua sala de aula.

Dentro deste contexto, ao tomar decisões e optar por determinados caminhos e procedimentos para resolver conflitos, o professor faz mais do que escolher uma forma de ação. Ele considera e avalia as diferentes hipóteses, estabelecendo critérios para a melhor opção, pensando sempre de modo flexível a prática pedagógica.

Para tanto, é imprescindível que o professor esteja preparado para enfrentar as diversas situações que irão surgir durante o processo educacional, pensando e analisando suas crenças, valores e teorias a respeito do processo ensino e aprendizagem, principalmente junto às crianças com deficiências, o que lhe possibilitará reestruturar seu pensamento, alicerçado numa base sólida de conhecimentos.

Dessa forma, é preciso que os professores reflitam sobre sua própria prática e, dentro dessa reflexão, possam discutir o motivo pelo qual as diferenças têm sido pouco valorizadas no espaço escolar.

É necessário acreditar na escola inclusiva, ter uma visão de que a inclusão não só aceita, mas valoriza a diferença, porque entende que é na diferença que as crianças crescem, se afirmam e se constituem.

5 METODOLOGIA

A proposta metodológica deste estudo é de caráter qualitativo e exploratório. Para a coleta de dados, fez-se uso de um questionário semiestruturado.

A pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda; o foco da atenção é centralizado no específico, levantando questões que podem gerar futuras investigações, contribuindo para o entendimento da educação de áreas afins, possibilitando ampliar o tema e objeto desta. Esse tipo de pesquisa valoriza o ser humano, estimula os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (GODOY, 1995).

Este é um estudo exploratório, com a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto (GIL, 1999).

O questionário pautou-se pelas seguintes questões:

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Qual é a sua idade?
- 3- Quantos anos atua em sala de aula?
- 4- O que você pensa sobre a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula?
- 5- Como você se sente em relação ao processo de inclusão?
- 6- Descreva como é o trabalho que desenvolve com os alunos com deficiência.
- 7- Quais os desafios e dificuldades para a aprendizagem destes alunos?
- 8- Como, na sua opinião, se forma um professor para atuar na educação de sujeitos com deficiência?

O local escolhido para a realização da pesquisa foram três escolas: uma da rede privada, uma da municipal e uma da rede estadual, todas localizadas na zona urbana de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, sendo constituídas por

turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano até o 5º ano). A pesquisa foi realizada durante o mês de maio de 2012.

Os sujeitos de pesquisa foram seis professoras que lecionam em classes regulares do Ensino Fundamental dos Anos iniciais. Essas professoras têm a idade entre 28 e 52 anos de idade. Todas as participantes trabalham com alunos com deficiências em classes regulares. Foi enviada uma carta de apresentação às escolas, pedindo autorização para a realização da pesquisa, deixando, ao mesmo tempo, explícitos os aspectos éticos deste trabalho, ou seja, contrato de sigilo entre os envolvidos e garantia do anonimato dos dados pessoais entre as partes. O quadro abaixo mostra as características das professoras participantes:

PROF	IDADE	GRADUAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA	REDE DE ENSINO	ANO
P1	28	Pedagogia	02 anos	Municipal	2º ano
P2	34	Letras	09 anos	Municipal	3º ano
P3	36	Pedagogia	16 anos	Estadual	4º ano
P4	38	Pedagogia	18 anos	Estadual	4ºano
P5	48	Ed. Física	16 anos	Privada	3º ano
P6	52	Pedagogia	35 anos	Privada	1º ano

QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS DAS PARTICIPANTES
FONTE: A AUTORA

As professoras foram chamadas de “P” (participante), seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente. Assim, denominaram-se as mesmas de P1 a P6.

Os dados mais gerais, apresentados no Quadro 1, permitem verificar diferentes aspectos quanto às participantes do estudo. Dentre estes aspectos, destaca-se a totalidade de profissionais do sexo feminino.

No que se refere à formação das participantes, constata-se que 100% das professoras concluíram curso superior. Considera-se importante mencionar que 5 das 6 entrevistadas têm a sua graduação no curso de Pedagogia.

Quanto ao tempo de docência, observou-se que P1 e P2 lecionavam há menos de 10 anos e (P3, P4, P5 e P6) atuavam há mais de 15 anos.

Os questionários foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin(1977). Para o autor,

“É um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos. A Análise de Conteúdo é não só um instrumento metodológico que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Seguem-se vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa” (BARDIN, 1977, p.31).

Esta metodologia de análise foi utilizada para objetivar e caracterizar a pesquisa, buscando critérios que visem qualificar o trabalho, objetivando o entendimento, permitindo que o problema seja decodificado e desvelado para ser resolvido. A partir da Análise de Conteúdo e considerando os objetivos do estudo, duas categorias foram elencadas:

a)1ª categoria – Proposição legal da Educação Inclusiva e as propostas educacionais;

b)2ª categoria – A formação do professor e a prática docente.

5.1 PROPOSIÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS

Frente à inclusão de crianças com deficiência, as respostas deixam claro que os professores estão abertos e conseguem ter uma posição firme e clara ao falar do acesso dessas crianças à classe regular. Pode-se representar a categoria “Proposição legal de Educação Inclusiva e as propostas educacionais” com a fala dos professores:

P1- A inclusão é possível, desde que o professor e os outros alunos sejam incluídos também; caso contrário, a inclusão não existe.

P2-A inclusão deve acontecer de forma multidisciplinar, com muita ludicidade e trocas, onde todos devem estar envolvidos.

P3-É um desafio diário, é um crescimento e aprendizado para todos do grupo.

P4-Um diferencial que nos coloca em xeque, mas muito significativo para o crescimento da sociedade, incluir sempre com coerência.

P5-Muito positivo, pois proporciona uma socialização maior com as crianças e também facilita a construção da aprendizagem através da interação com o meio e as diferenças. Assim, todos aprendem a ser mais solidários e humanos.

P6-Penso que seja importante viver a diversidade na classe regular e buscar alternativas para que todos possam aprender e crescer juntos.

As professoras, na sua maioria, acreditam na educação inclusiva, mas pensam que para o processo ser bem sucedido é necessária uma formação adequada para este profissional, o que demanda uma estrutura que nem sempre está presente na escola. Estas afirmações estão presentes nas respostas dadas, como podemos verificar:

P1- As situações vivenciadas são complicadas, a falta de conhecimento sobre o deficiente, o modo de agir, o certo ou o errado me deixa ansiosa e, às vezes, insegura. Diariamente é um desafio, um aprendizado a ser construído, pois nesse processo nunca irão existir saberes fechados.

A fala da P1, nos coloca frente ao nosso cotidiano da sala de aula. Como o professor produz o encontro entre desejo, prática pedagógica, metas, saberes? Nóvoa (2007), afirmou que ser professor hoje é mais complexo e mais difícil que no passado.

Nessa perspectiva:

Nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso- problema. O profissional atua e intervém refletindo na ação/situação, experimentando, acreditando, mobilizando, inventando..." (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.109).

P2-Em constante reciclagem, pois estou reconstruindo o meu conhecimento, buscando algo diferente, tentando acertar. Toda a escola deve estar inserida no processo inclusivo e apresentar uma estrutura organizada e satisfatória.

Aqui, o docente refere-se à necessidade da formação para a inclusão, ele deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência, sentir-se preparado e seguro para trabalhar, bem como, discutir como articular os seus conhecimentos, num processo permanente que privilegie a reflexão sobre a prática docente.

A formação e a capacitação docente segundo os autores:

“...requer ações em todas as instâncias particularmente assegurando os currículos dos cursos de formação continuada e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los para atender alunos com deficiência em classes regulares.” (GLAT, e NOGUEIRA, 2002, p. 22-28).

Vale a pena ressaltar a importância do professor no processo de inclusão, pois para Almeida:

“Formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um novo modo de educar que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (ALMEIDA, 2007, p.336).

P3- Às vezes muito insegura, outras vezes frustrada, muitas dificuldades, espaço e estrutura inadequados pelo número de alunos em sala de aula, pela falta de tempo e pela vontade de querer fazer mais e não conseguir.

Nesta fala, o docente relata a falta de formação, a estrutura física inadequada e as dificuldades encontradas no seu fazer pedagógico diário. Os problemas enfrentados no sistema de ensino evidenciam a necessidade de rever e confrontar as práticas, a estrutura do ambiente e criar alternativas para superá-las.

O MEC/SEESP diz:

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP,2001).

Na citação acima, “para uma educação de qualidade para todos”, penso que esta colocação tão significativa seja para os alunos e, também, para os professores. Porém, nem sempre a realidade é esta; infelizmente, temos ainda espaços escolares que não respeitam e não atendem as normas referidas, nem respeitam a própria lei:

“Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, nas escolas regulares, garantindo: atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização, formação de professores para o AEE e para os demais

profissionais da educação para a inclusão escolar, acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos...”(MEC/SEESP, 2008).

P4-Em alguns momentos impotente, por ser difícil o trabalho na classe regular e alguns pais não aceitarem o ritmo da aprendizagem. Muitas vezes o espaço não oferece estrutura condizente.

P5-Insegura, pois falta preparo para trabalhar com estes alunos na classe regular.

P6-Em algumas situações já realizei trabalhos com sucesso, outras não consegui atender o aluno deficiente como deveria, devido ao número de alunos em sala de aula. Às vezes a falta de estrutura também dificulta o desenvolvimento do trabalho.

Nos dias de hoje existe uma inquietação bem significativa quanto ao número de alunos por turma, que é visto como um obstáculo no processo inclusivo. Este fator anula toda a organização e o desenvolvimento do trabalho. Se a regra é levar em conta a diferença a adaptar o ensino as possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, como é possível? Uma sala de aula lotada constitui uma violação do direito a uma educação de qualidade e também porque está comprovado que o processo ensino e aprendizagem fica inviável.

“Para que se possa transformar a escola na direção de um ensino de qualidade e, em conseqüência, inclusiva, é necessário agir urgentemente: colocando a aprendizagem (...); garantindo tempo e condições para que todos possam aprender (...); garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na própria escola comum da rede regular de ensino (...); estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola — a aprendizagem dos alunos (Procuradoria Federal do Cidadão, 31, 2004).

Dessa forma, a escola deve ter um compromisso social não só com base na inclusão, mas também com a educação como um todo, visto que ele determina a aprendizagem como eixo da escola, garantindo aos alunos o conhecimento e assegurando mais uma vez a aprendizagem como direito e dever de todos.

5.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁTICA DOCENTE

No que se refere à prática docente, o que pensam sobre a inclusão e suas dificuldades, as respostas mostram que o professor busca novas estratégias, revendo sua prática, procurando soluções para que melhor possam desenvolver suas capacidades e habilidades. Vejam-se as respostas sobre esta questão:

P1-Busco um trabalho de integração junto ao grupo, valorizando a potencialidades, capacidades e habilidades destes alunos em primeiro plano.

É importante conseguir realizar atividades com todos os alunos. A troca, a parceria entre eles é muito importante. O convívio com as outras crianças, a socialização e participação são os grandes eixos que sustentam o processo inclusivo. Analisando, observando e avaliando a postura, a fala e a escuta destes, nota-se o grupo partilhando e desenvolvendo aprendizagens.

“O trabalho coletivo e diversificado nas turmas e na escola como um todo é compatível com a vocação da escola de formar gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas, comuns de um mesmo grupo”(MANTOAN, 1991,p. 94).

P2-Depende da necessidade dos alunos deficientes. Desenvolvo exercícios estimuladores, de raciocínio lógico, até oficinas produzidas, para os que possuem limitações, procurando sempre desenvolver suas capacidades e habilidades, interagindo com os outros colegas; nessa troca, os estímulos e a aprendizagem são mútuos.

Fica bastante claro que a questão curricular e a inclusão da diversidade no espaço escolar se posicionam contribuindo para a construção do conhecimento do aluno na escola. Esta questão tem um olhar fundamental para as metodologias, que são os meios com os quais os alunos irão compreender, apreciar e adaptar suas capacidades ao máximo.

“Metodologias como a análise de tarefas, a modificação cognitiva do comportamento, a modificação do comportamento, os diversos métodos de reeducação da leitura, etc. são instrumentos fundamentais para que o aluno com determinados tipos de necessidades possa encontrar respostas pedagógicas adequadas. (RODRIGUES, 2006, p.313-314).

P3-Faço um levantamento das dificuldades, exploro suas capacidades e habilidades e consigo obter uma boa parceria conjunta com os especialistas e a família.

P4-Averiguar as reais possibilidades, capacidades e habilidades, estabelecendo metas viáveis. Criar um vínculo afetivo e incluir todos neste processo. Os jogos e brincadeiras são bons aliados.

Para que haja um processo educativo favorável ao aluno, o professor deve, além de ser um bom profissional, ter em sua prática pedagógica um sentimento de afeto para com o aluno. Com afetividade a relação entre eles torna-se prazerosa e favorece bons frutos para os participantes.

A questão da afetividade em sala de aula não pode ser ignorada, pois o professor se torna uma referência para a criança em seu desenvolvimento intelectual e pessoal. Relações que envolvem a afetividade costumam resultar em laços de amizade, que levam ao compartilhamento de idéias e trocas recíprocas de sentimentos.

Para Almeida:

“A vida afetiva da criança inaugurada por uma simbiose alimentar, é logo substituída por uma simbiose emocional com o meio social. Com a emoção, as relações interpessoais se intensificam; é ela que une o indivíduo a outra possibilitando a participação do outro e, conseqüentemente, a delimitação do eu infantil (ALMEIDA,2002, p.28).

P5-Um olhar diferenciado se faz necessário. Atividades com material concreto e atividades diferentes, muita música e jogos, interagindo com o conhecimento, explorando as capacidades e habilidades.

As atividades lúdicas realizadas com a turma, sejam jogos cooperativos, dança ou música, favorecem bastante o trabalho, pois são ferramentas eficazes no processo de socialização. Geralmente, as oficinas são feitas em ambientes

diferenciados, para sair da rotina e criar novas formas de incluir. Elas despertam nas crianças o respeito, companheirismo, aprendizado, a autoestima, a cooperação e a aceitação da diversidade.

De acordo com Soler:

“Favorecem algumas atitudes essenciais para o exercício da convivência, pois evitam situações de exclusão; diminuem as chances de experiências negativas; favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas (universo psicomotor) de forma prazerosa; estimula um clima de alegria e descontração; promove o respeito e a valorização pelo diferente e ensina para além das regras e estruturas do jogo” (SOLER, 2007, p.13-14).

P6-Incluir o aluno deficiente e todos os outros, na classe, é uma regra básica. Depois de criar um vínculo, a aceitação se torna algo normal, tudo vai funcionando, o trabalho quanto mais diferente, alegre e colorido, mais fácil e divertido será.

Sobre os desafios e as dificuldades para a aprendizagem dos alunos, os professores se manifestam com colocações sobre como compreendê-las, de acordo com o que é vivenciado em sala de aula, bem como o que eles enfrentam no seu dia a dia na classe regular.

P1-Cada caso é um caso, mas acredito que este aluno supera suas dificuldades a partir do momento que se sente aceito no ambiente escolar; eu, muitas vezes, me preocupo bastante, mas tento me superar estudando e trocando ideias com os colegas.

P2-Na maioria das vezes, a falta de recursos e a estrutura escola; em contrapartida, quando existem os recursos, não há o preparo do profissional da educação. E quando os dois fatores se encontram, o “caos” se forma, e o processo caminha para o desestímulo total.

P3-Acredito que a falta de estrutura (material e pessoal) seja uma das maiores dificuldades. Muitas vezes o aluno necessita de um atendimento especializado e individualizado, durante a aula, e o professor não consegue ficar presente, pois tem que atender os outros também.

A questão da estrutura física ainda é uma das dificuldades vividas pelos professores em seus estabelecimentos educacionais, assim como os atendimentos especializados que se fazem necessários junto ao aluno com deficiência. Algumas escolas e ou sistemas de ensino não estão cumprindo a legislação.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

“A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva preconiza que estes alunos devam estudar em uma classe regular, que tenha uma estrutura adequada para que o seu processo de ensino-aprendizagem ocorra com êxito. Considerando a inclusão como novo paradigma da atualidade. Este documento define a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis da educação básica, destacando, ainda, a importância do atendimento especializado e a atuação de modo transversal, ou seja, a educação especial perpassará todos os níveis de ensino” (PNEE, 2008)

P4-Falta de apoio tanto da escola quanto dos pais, docência compartilhada e materiais adequados.

P5-Turmas grandes, três ou quatro alunos com deficiência na classe regular, falta de apoio e estrutura física.

P6-Falta de conhecimento quando estamos com dificuldades, falta de profissionais qualificados para desempenhar a educação inclusiva como realmente deve ser.

A formação de um professor para atuar na educação de sujeitos com deficiência está presente nas seguintes falas:

P1- Busco novas alternativas através de estudo, leituras, orientação de outros profissionais, cursos, palestras, troca de experiências e de novos conhecimentos, tentando reinventar, recriar uma nova prática pedagógica.

P2- Acredito que a formação de um bom profissional deve estar focada na sua vivência, com diferentes limitações, e que, a partir da prática, as perguntas que surgem sejam estudadas a fim de conhecer possibilidades de incluir. Proponho uma inversão de currículos, mais prático, menos teoria.

P3- Um bom professor se constrói e se reconstrói na sua prática, através de desafios. Eu estudo, leio bastante e procuro outras estratégias. A minha prática é baseada na vivência, no amadurecimento, assim é mais fácil acreditar na inclusão e no aluno deficiente.

P4- O professor se forma com muito estudo teórico (fundamentação teórica), com o auxílio de outros profissionais, com a sua prática, elaborando novas estratégias, materiais diferenciados, criando um novo fazer pedagógico.

P5 - Estudar muito! Questiono sempre a minha atuação como educadora. A prática em sala de aula e as experiências acumuladas ajudam a visualizar melhor os pontos que devem ser revistos e melhorados; assim acontece esta reciclagem, transforma(ção).

P6- O professor deve amar o que faz. Ele deve ler, estudar, trocar e pensar sobre o real objetivo da educação inclusiva, estar informado sobre as deficiências dos sujeitos, suas limitações e do seu fazer pedagógico dentro deste processo. Suas próprias limitações faz com que ele esteja constantemente reconstruindo sua prática, buscando novas alternativas.

Diante das informações aqui registradas, fornecidas pelas professoras, acredita-se que, durante o tempo de experiência delas em sala de aula, muitas diversidades foram encontradas nas classes regulares com relação aos alunos deficientes.

As professoras estão vivendo este processo inclusivo, mesmo sendo relativamente novo; elas mostraram-se envolvidas, respeitando as diferenças, sem desanimar. Mesmo que algumas não se sintam preparadas para atuarem sozinhas num processo inclusivo, foram buscar estudo, conhecimento, apoio e orientação de profissionais especializados para fazer uma nova prática pedagógica.

Alguns sistemas de ensino e mantenedoras não estão se preocupando em oferecer condições para a melhoria na formação docente, tendo os professores que buscarem por si este aprimoramento, através da reflexão da sua própria experiência, construindo alternativas para a sua real atuação. A proposta aqui é de estudo e discussão permanente.

Para Nóvoa:

“A formação, numa reflexão crítico- reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.24).

Podemos concluir que o perfil das professoras que responderam ao questionário é de pessoas que buscam uma formação continuada, a fim de minimizar suas inquietudes e dúvidas na prática docente, seja por meio de cursos, especializações, seja em momentos de trocas com colegas e outros espaços de formação.

O professor da educação inclusiva caminha para um processo de formação permanente que se estende por toda a vida, e se faz de diversas formas e em diferentes lugares. Ele deve adquirir e desenvolver, no exercício da sua profissão, a formação continuada, ter o compromisso com a educação para todos, seja com sujeitos com ou sem deficiência, apresentando uma postura reflexiva de suas práticas e valorizando a diversidade.

Para Rozek:

“O trabalho sobre nosso próprio processo de formação e de conhecimento torna possível gerir com mais sensibilidade as dinâmicas de funcionamento do outro. Refletir sobre o próprio percurso biográfico aponta a possibilidade de transformar nosso processo e viver a busca da diversidade e do respeito à pluralidade no nosso cotidiano docente, na forma como nos relacionamos com os nossos alunos, na forma como pensamos as nossas aulas, na forma como avaliamos, como lidamos com os preconceitos e paradigmas, enfim, na nossa capacidade de construir as pontes e os espaços necessários para aprender com o outro, compreendendo que o conceito de diferença está fora do alcance de uma razão absoluta” (ROZEK, 2010, p.150).

Cabe aos educadores uma postura de mudança, para que a educação inclusiva dê certo. Afinal, a inclusão é algo possível. Representa um desafio, que será superado quando todos os profissionais do processo educativo se abrirem à mudança, ao novo, ao diferente. O trabalho do professor inclusivo não está concluído e nem é individual, mas, sim, deve estar sempre em um processo contínuo, interativo com seus colegas, com muita troca e cooperação. Deve existir a possibilidade de partilhar experiências, tornando as escolas lugares privilegiados para se aprender sobre a inclusão e a incluir, sendo possível discutir e construir saberes na diversidade.

O perfil das professoras que responderam ao questionário é de pessoas que buscam uma formação continuada, a fim de minimizar suas inquietudes e dúvidas da prática pedagógica, seja por meio de cursos, dos momentos de reflexão com os colegas ou por pesquisas por sua conta própria. As participantes configuram

um grupo que busca relacionar e dialogar a teoria na sua prática cotidiana, com o objetivo de complementar sua formação, além de auxiliar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência que estão na classe regular.

A formação de um professor na perspectiva da Educação Inclusiva requer novos paradigmas, para que sejam capazes de transformar a sua prática educativa, mas sobretudo, cresce a responsabilidade da escola, da mantenedora, do estado, que além de estar presente, tem obrigações de compartilhar a formação do docente no processo inclusivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para uma educação inclusiva exige mudanças relativas ao currículo, à avaliação e a flexibilização de tempos e espaços. Há a necessidade da individualização do ensino, do desenvolvimento do aluno para que a aprendizagem realmente aconteça, ações, desafios, criatividade, revisão de critérios, o planejamento para que esta nova prática pedagógica possa avançar, num processo conjunto com outros professores. O grande desafio dos educadores é preparar os alunos para uma vida em sociedade, além de incluí-los numa classe regular.

Muitas indagações surgem quando se pensa em inclusão na sociedade, tais como: uma preparação adequada para lidar com os sujeitos com deficiência, como acompanhar esta preparação, a aceitação destes sujeitos no processo, a estimulação da participação deles, a construção da autonomia do sujeito no processo ensino e aprendizagem, identificar as respostas que o sujeito dá a este processo, na aceitação deste sujeito na classe regular e o relacionamento deste com professores, colegas e o papel da família. Neste contexto, a presença e a participação do professor no processo, a reflexão sobre os paradigmas educacionais, o acompanhamento dos especialistas e a interação escola/ sujeito/ família e especialistas são imprescindíveis.

A proposta de estudo e discussão, quando se ouvem as falas de cada um, possibilita uma reflexão e uma ação por parte de todos. As escolas e as universidades devem assumir seu papel e suas ações pedagógicas para garantir aos alunos o seu direito, fazendo com que a sociedade brasileira valorize a diversidade humana. Assim, será possível se fazer a verdadeira educação inclusiva. Temos que valorizar a educação inclusiva para que o sujeito com deficiência possa vir a ser incluído em toda sociedade. Por essa razão, ela é de fundamental importância para que a postura em relação à educação seja outra: educar a todos com qualidade, sem exceção.

Dessa forma, vemos que uma postura aberta à mudança, por parte dos professores e da Escola, é fundamental dentro de uma perspectiva inclusiva. Postura essa que mostra que os professores necessitam, sim, de uma nova prática pedagógica. Esta análise foi feita baseada nas respostas apresentadas pelas

professoras, na categoria relacionada “a formação do professor”, conforme relato escrito no questionário.

Uma nova prática pedagógica é uma postura primordial dentro de um ambiente inclusivo. Postura essa que derruba o mito de que só os educadores especiais podem trabalhar com crianças especiais, mas, também, mostra que a troca, a orientação, a busca pela aprendizagem, a quebra de paradigmas, é essencial para o enfrentamento desse desafio. Devemos entender o novo e traçar um caminho que nos possibilite partilhar experiências e, com isso, objetivar os saberes experienciais.

Cada novo indivíduo inicia sua vida em um mundo material e ideológico repleto de significados, tornando ele produto de uma práxis social, histórica e de desenvolvimento constante. Na apreensão do mundo (material e ideológico) o indivíduo ultrapassa os limites da simples constatação e reprodução, de informações formando relações complexas e interativas entre elas. A formação dos pensamentos dá-se circunscrita pelas possibilidades existentes, de modo que o indivíduo na reelaboração das ideias que transitam na sociedade, possa apropriar-se dos pensamentos socialmente constituídos e utilizar estes em sua fala, desenho ou como consegue expressar-se. Nestes movimentos, os sujeitos vão se constituindo de forma tanto social, quanto singular. Essas condições possibilitam a formação do sujeito como um ser crítico e atuante na sociedade. Sempre é em um determinado “mundo” (no contato com o outro) que ele nasce, cresce, se desenvolve e se constitui. E é este mundo que será por ele internalizado no processo de luta de sua constituição social.

A educação inclusiva deve estar aberta para outras dimensões, favorecendo assim, o seu desenvolvimento. O processo de construção do conhecimento não resulta de fenômenos exclusivamente intelectuais, discursivos, mas que impescinde da participação dele como um todo, de seus afetos, suas emoções, suas simpatias. Como fala Rubem Alves (1984), sem paixão não há conhecimento, e podemos acrescentar: sem conhecimento não há sujeito, apenas fantoches. Este parece ser o grande desafio da educação inclusiva, qual seja, a articulação das diferentes dimensões num processo dinâmico de interação entre crítica e criação, conhecimento e compromisso político, razão e emoção, na formação de um novo sujeito.

Precisamos pensar, permanentemente, os conceitos e as perspectivas de conhecimento que possam contribuir para a construção da cidadania do sujeito com deficiência, enquanto sujeito de suas representações sociais e autor de sua história. Um conhecimento que venha afirmar a condição de cidadania do deficiente deve partir da experiência vivida, buscando manifestações que sejam a expressão da sua identidade, reforçando a capacidade e explorando os seus conhecimentos prévios, que passam a ideia de que a cidadania é algo que se recebe do poder político constituído, e não um processo de conquista sempre em marcha. Neste sentido, o desafio que se impõe à educação inclusiva refere-se não apenas à instrumentalização do educando para o exercício de suas aprendizagens, mas, fundamentalmente, para a capacidade de afirmação da sua identidade e da sua condição de cidadão. Para tanto, torna-se necessário que o conhecimento seja, antes de tudo, um processo de busca de identidade do sujeito a partir da transformação e afirmação das suas visões de mundo e de si mesmo.

Portanto, o movimento de reflexão e crítica é essencial para a emancipação do sujeito, pois permite a tomada de consciência das forças que o submetem a investir em determinados comportamentos, e não em outros, que o induzem a pensar de determinado modo, que direcionam seus desejos, e aspirações, mas não garantem efetivamente a transformação. O processo de transformação está relacionado à capacidade de sonhar, de trocar, de se relacionar, de construir significados.

“Escola de qualidade é aquela que todos entram e todos aprendem” (MELLO, 2005).

A escola é vida, é movimento. A escola é essencial nos dias de hoje, possui uma importante função social. A proposta é de transformar, mudar e melhorar a escola, mas só podemos avançar quando ampliarmos nossa capacidade de reflexão. Ter um novo olhar para a escola que queremos ter, um novo olhar para os alunos que temos. Ousar na nova construção de ser e estar atuando na educação, este papel é imprescindível em todos os espaços sociais que interagimos. As políticas e a legislação devem estar sempre presentes neste contexto escolar.

A escola deve educar para a vida em sociedade. Serve para formar alunos críticos, construindo e desenvolvendo conhecimentos de forma criativa, lúdica e muito prazerosa. Geralmente é um ambiente com contradições, conflitos e confrontos de um mundo em transformação e cheio de desafios.

Adotar diferentes formas de trabalhar o currículo e as diferentes possibilidades de estratégias pedagógicas. Criar um cotidiano inserido numa perspectiva mais inclusiva, mais participativa e dinâmica, na qual a diversidade é respeitada, as diferenças de cada um são reconhecidas e aceitas.

Ensinar coisas interessantes, de forma interessante ou lúdica faz a diferença. Ousar nos conteúdos, na forma de abordagem, com muita troca, interagir com o grupo e o grupo interagindo, usar novas tecnologias, sempre levando em conta a educação inclusiva.

A escola deve ser um lugar de socialização, que prioriza a flexibilidade no convívio com a diferença, e deve escolarizar todos os sujeitos que ali estão.

Com um bom trabalho na formação de professores, os educadores de hoje não podem se esquecer da realidade social e da viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica, não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes.

O profissional que trabalha com educação inclusiva deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente. Além disso, há de ser também um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna. Esse professor precisa ter sempre postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação.

A educação necessita buscar o seu espaço como o principal mecanismo de construção e renovação da sociedade. Desta maneira, existe a necessidade urgente de reinventar a escola, que o seu crescimento e o desenvolvimento social, sejam realmente reconstruídos. A preocupação maior está em oferecer a criança com alguma deficiência, além do espaço físico em sala de aula, o respeito e a compreensão pelas suas habilidades.

Pensa-se numa educação capaz de suportar as divergências, que saiba conviver com as adversidades, que crie um corpo sadio por meio do conhecimento, no qual a heterogeneidade possa conciliar-se por meio do respeito executado por cada cidadão no seu espaço e também no dos outros, observando a cultura de cada pessoa ou grupo, sem preconceito. A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos éticos e solidários, mais preparados e qualificados para UM NOVO TEMPO.

A educação para uma nova sociedade necessita ser de qualidade, com formação adequada para o mercado de trabalho e, acima de tudo, capaz de desenvolver habilidades e competências que sejam inclusivas. Somente através da educação, deste novo pensar, teremos um futuro melhor para toda a sociedade.

“O desafio a ser vencido é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender diferencialmente aos alunos cujas características requeiram um trabalho diferenciado” (BEYER, 2006, p 76).

Aqui foram estudados e revistos as proposições legais da Educação Inclusiva no Brasil e seus desdobramentos nos entes federados e suas propostas educacionais. Estes estabelecem seus respectivos planos de educação e as estratégias de ação, voltadas para garantir diretrizes educacionais comuns, acordos e consensos para a Política Nacional de Educação e seus marcos regulatórios na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Propiciam condições reais em que os sistemas de ensino promovam os direitos, formação, qualificação e valorização dos docentes, assegurando com qualidade, a educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades. Contudo, há reconhecidos avanços legais na proposta da Educação Inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como assegura a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Apesar disso, ainda não são reconhecidas as dificuldades encontradas na tarefa de incluir a todos em classes comuns de ensino, e de como proposições legais são incorporadas às práticas docentes no que se refere à gestão de ações educacionais inclusivas e o exercício da docência.

Quando é discutida a proposta da educação inclusiva, está-se também discutindo a educação de forma mais ampla. Carvalho (2005) escreve o seguinte a respeito:

“O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio, de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (p.72).

O propósito da escola inclusiva é fazer a diferença, aceitar todos, cada um no seu jeito especial de ser, aprender, ler, escrever, colorir, cantar, recortar, colar, brincar, montar quebra-cabeça, jogar e brincar no computador, correr, cair e levantar, dançar, pular, de forma sempre prazerosa, e ser muito feliz.

Um mundo melhor é possível e, cada vez mais, é necessário lutar para que ele se torne real, pois só com muita dedicação, coragem, sabedoria e atitude é que haverá a chance de transformar a nossa sociedade num ambiente inclusivo, onde as pessoas sejam respeitadas pelas suas diferenças, enquanto indivíduos e pela sua igualdade, enquanto raça.

Educação inclusiva: Um compromisso para encorajar muitas flores a florescer.

Assim, para formar o professor na perspectiva da educação inclusiva, a sua atitude, ousadia, sabedoria e coragem são fatores que contribuem para o sucesso de qualquer iniciativa de inclusão. A formação do professor no processo inclusivo está relacionada ao comprometimento com o seu trabalho, conhecendo as necessidades individuais de seus alunos e trabalhando essas diferenças na sala de aula, com qualidade e eficácia.

É na pessoa do professor que se encontra o verdadeiro sentido da inclusão, não só do ponto de vista social, mas especialmente educacional.

O problema realizado aqui na pesquisa vai se construindo a formação docente, através da suas experiências, vivências no seu dia a dia na sala de aula. Por ser um assunto polêmico, ele não está fechado, concluído. Por ser uma questão que está numa crescente ebulição, sei da necessidade de buscar novas formas de

atuação, que foge dos modelos tradicionais de reciclagem para que possa ter um melhor desempenho profissional.

Este estudo tem a ver com a minha caminhada profissional, pelas experiências vividas por mim e pelas professoras que responderam ao questionário. Nas várias realidades de escolas da minha pesquisa, encontrei as mesmas inseguranças, dúvidas, incertezas, erros, acertos, falta de formação docente e uma caminhada, às vezes, solitária. Deparei-me com as mesmas respostas, senti-me mais tranquila e leve, pois pensamos e agimos de forma parecida, buscamos desenvolver e testar novas formas que viabilizem a verdadeira inclusão.

Por acreditar que a inclusão de alunos deficientes na classe regular seja possível, penso que esta requer comprometimento e seriedade, muito estudo e pesquisas para ampliar o conhecimento. Penso também, que se faz necessário o acolhimento e a escuta da angústia dos professores que convivem com a diversidade, em suas mais variadas situações.

O processo inclusivo não é fácil, ele se apresenta cheio de avanços e recuos, muitas vezes, eu como professora me senti sozinha e abandonada, com dúvidas, insegura, desanimada, encontrando barreiras e preconceito pelos colegas por buscar algo ou querer fazer diferente. Penso que, quando se trata da Educação Inclusiva, a formação de professores necessita da formação continuada e o aspecto ético envolvido na prática docente.

*“Eu fico
Com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita...
Viver!
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantare cantar e cantar
A beleza de ser um
Eterno aprendiz...(Gonzaguinha)”*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Da educação especial à educação inclusiva?** A proposta de “inclusão escolar”. Anped, 2007.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **O que é afetividade? Reflexões para um conceito.** Disponível em: < http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp > Acesso em 10 jul. 2011.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 11. ed. São Paulo: Cortez ; Autores Associados, 1985.

_____. Educação & prazer. In: **Dois pontos: teoria & prática em educação.** Belo Horizonte vol. 2, n. 16 (Primavera 1993).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa : Edições 70, 1977. 281 p.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio (Org.). **Inclusão e Escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

Brasil. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Lei 7853 de 24 de outubro de 1989 : direito das pessoas portadoras de deficiências.** Brasília : Corde, 1989.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos : 1993-2003.** Brasília : MEC, 1994. 127p.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: SEESP, 2001. 78 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRUNO, Marilda, M. G. Escola inclusiva: problemas e perspectivas. In: **Anais do II Encontro de Educação do Oeste Paulista**. Presidente Prudente: UNESP, 2000.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v. 3 nº. 5, 1999.

BUENO, J.G.S. **A educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo. EDUC/PUCSP, 1993.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Org.) **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Educação inclusiva**: Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre, Arte Médicas. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: EPU, 1990.

FERREIRA, J.R. Políticas e práticas de educação inclusiva. In: GÓES, Maria Cecília. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Associados, 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo ; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da "cultura globalizada". In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. 2.ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lourival C. de **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005 .

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GLAT,R.; NOGUEIRA,M.L.L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração**. Ano 14, n.24, p.22-28. 2002.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial.)

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

KASAR, Mc. M. Políticas Nacionais de Educação Inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p.013-025, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

_____, **A solicitação do meio escolar e a construção da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria de conhecimento de Jean Piaget**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP/ Faculdade de Educação, 1991.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal a múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Orgs) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: _____ (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, A. S.; MARRA (Org.) **Gestão Escolar: desafios e tendências**. Brasília, IPEA, 1994. (IPEA, 145).

MENDES, E. G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. 2001.. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 11 Mar. 2007.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. O. P. Educação e Psicologia Integração e inclusão: o que revelam. **Inclusão Educacional Pesquisa Interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOITA, A. (1992), **Formação de professores e discussão docente**. São Paulo, Artemed, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Íntegra de entrevista**: António Nóvoa. Em 21/08/2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200505.shtml>> Acesso em 12 abr. 2012

PFDC. Procuradoria Federal do Direito do Cidadão. **Acesso de Aluno com Deficiência as Escolas Comuns na Rede Regular**, 31, 2004.

PADILHA, Anna Maria L. Práticas Educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Revista e Sociedade**, n. 71, 2000.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. 1997. 48p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo 1997.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

RIBEIRO, Jorge A. Rosa. Momentos Históricos da Escolarização. In: BAPTISTA,, Claudio (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RODRIGUES, David, “Dez idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” In: _____ (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”**, S.Paulo. Summus, 2006.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, 2010.

SASSASKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SNYDERS. O professor é um profissional considerado como um prático reflexivo. **Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles**, PUC/SP, 1990

SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre. Artmed, 1999.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Maria Luiza. **Por uma escola inclusiva: direitos, diversidade e igualdade**. São Paulo. 2000.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n.45, jul. 2003.

VILLARUEL, M. P., Analizadores y propuestas para una educación por competencias como educación para la diversidad. **Educar n° 24**, Jalisco, México, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.