

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Departamento de Ciências Sociais

**A Formação Docente e o Paradigma da Educação Inclusiva: estudo de caso em
uma Escola Municipal de Porto Alegre**

MURILO CABRAL NUNES

Porto Alegre

2008

MURILO CABRAL NUNES

**A Formação Docente e o Paradigma da Educação Inclusiva: estudo de caso em
uma Escola Municipal de Porto Alegre**

**Monografia apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul, como
requisito para a obtenção do título de
Bacharel em Ciências Sociais.**

Orientadora: Dr^a. Ruth Lenara Ignacio

Porto Alegre

2008

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha mãe Marta e meu pai Jarbas pelo amor e apoio incondicional, pelo respeito às minhas escolhas profissionais e pessoais. Sem isso com certeza a realização deste trabalho não seria possível.

Agradeço à minha irmã Juliana pelo exemplo de amor, carinho, amizade e responsabilidade.

À minha namorada Paola, que foi minha companheira durante todo esse tempo e teve paciência com meu cansaço, ausência e mau - humor.

À minha sogra Prof^a Maria Angélica Mallmann que sempre se mostrou solícita, ajudando diretamente na realização deste trabalho.

Aos profissionais da escola pesquisada que me receberam com respeito e atenção.

À Secretaria Municipal de Educação, especialmente à coordenação de Educação Especial.

À minha orientadora Prof^a. Ruth Ignacio pelos momentos de sabedoria e pela disponibilidade em colaborar e escutar minhas dúvidas e angústias.

A todos os meus amigos e amigas que de alguma forma colaboraram para que eu conseguisse alcançar meu objetivo.

O ABRIGO NOTURNO

*Soube quem em Nova Iorque
Na esquina da Rua 26 com a Broadway
Todas as noites do inverno há um homem
Que arranja abrigo noturno para os que ali não têm teto
Fazendo pedidos aos passantes.
O mundo não vai mudar com isso
As relações entre os homens não vão melhorar
A era da exploração não vai durar menos
Mas alguns homens têm um abrigo noturno
Por uma noite o vento é mantido longe deles
A neve que cairia sobre eles cai na calçada
Não ponha de lado o livro, você que me lê.
(...)*

*A neve que cairia sobre eles cai na calçada
Mas o mundo não vai mudar com isso
As relações entre os homens não vão melhorar
A era da exploração não vai durar menos*

Bertolt Brecht

RESUMO

No Brasil vem crescendo, nos últimos anos, o discurso em prol da Educação Inclusiva, com base na almejada “Educação para Todos”. Este é um fenômeno que ganha força a partir de 1990 com a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência Mundial sobre o tema, em Jomtien na Tailândia. Esta conferência foi promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Mesmo que no centro das discussões esteja contemplada a idéia dos direitos universais dos seres humanos, é visível, com base em análises históricas, que a efetivação desta proposta carece de operacionalidade capaz de conduzir à realização da Educação para Todos, principalmente em se tratando de pessoas com necessidades especiais.

É fundamental, entender, como se processa a Educação inclusiva no âmbito das ações do poder público e como estas ações repercutem no cotidiano das escolas, envolvendo a multiplicidade de valores, crenças, hábitos e costumes da comunidade escolar.

Neste cenário de propostas inclusivas é necessário atentar para a formação dos/as professores/as tendo em vista que são eles/elas que, no cotidiano da sala de aula, os executores, em última instância, das propostas que surgem dos grandes centros decisórios, como é o caso da ONU. Para se pensar nesta atuação dos/as professores/as é, também, essencial avaliar o grau de responsabilidade do poder público em fornecer o aparato pedagógico para que a proposta se efetive, por meio dos processos contínuos de formação, assim como a responsabilidade das escolas de formação de professores/as na qualificação de profissionais preparados para enfrentar os dilemas cotidianos apresentados pelas relações econômicas, política e culturais que se estabelecem na sociedade. A educação inclusiva não se faz por decreto, pois, como diziam Marx e Engels (1984) os homens são aquilo que produzem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Inclusão Escolar. Formação Docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
METODOLOGIA	11

CAPÍTULO I

A SOCIEDADE CAPITALISTA	21
A EDUCAÇÃO E A ESCOLA: contribuições da teoria crítica.....	22

CAPÍTULO II

REESTRUTURAÇÃO ESCOLAR.....	29
CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EXCLUSÃO EDUCACIONAL.....	29
INTEGRAÇÃO: uma resposta à exclusão.....	31
MARCOS MUNDIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DA INCLUSÃO.....	38
INCLUSÃO: rumo à educação para todos.....	39
EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	45
INCLUSÃO TOTAL	46
EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	48
EVOLUÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL.....	48
CRISE DE IDENTIDADE FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS.....	50

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE: considerações teóricas e estudo de caso

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

APANHADO HISTÓRICO.....55

LEGISLAÇÃO57

ESTUDO DE CASO.....59

CONSIDERAÇÕES FINAIS 76

REFERÊNCIAS 78

**APÊNDICE A:
QUESTIONÁRIO..... 84**

INTRODUÇÃO

O presente estudo se origina da minha preocupação como estudante de Licenciatura em entender os processos pelos quais se desenvolvem as políticas públicas que visam à formação dos professores rumo à educação inclusiva.

Um dos aspectos que mais me chamava atenção era como possibilitar o acesso democrático dos “diferentes” em uma sociedade marcada pelo elevado nível de desigualdade social.

Os movimentos de apoio à educação inclusiva foram desencadeados por inúmeros problemas gerados no interior das escolas brasileiras e que, no geral, estão relacionados ao ensino conservador nelas ministrado e ao seu caráter seletivo e discriminador.

Segundo Mantoan (2004a), no Brasil, a Educação Especial se estruturou segundo modelos assistencialistas e segregativos de atendimento e pela segmentação das deficiências, fatos esses que contribuíram para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam, ainda, na maioria dos casos, em um mundo à parte.

A educação inclusiva não representa a mera aceitação dos alunos na escola com suas diferenças, mas a valorização da diversidade como uma condição humana e coloca para a educação o desafio de avançar no processo de educação de qualidade para todos, tendo como pressuposto a escolarização nas escolas da comunidade e a oferta do atendimento educacional especializado a todos aqueles que dele necessitam. Uma concepção que inverte a lógica da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, majoritariamente nas escolas e classes especiais, a partir da organização das escolas para inclusão nas classes comuns do ensino regular.

Mantoan (2004a) afirma que o desafio da educação inclusiva passa por uma ressignificação nos processos de formação inicial de professores, a fim de contemplar os conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, pela formação continuada de professores do ensino regular, pela redefinição da política de financiamento da educação especial, pela organização dos espaços e recursos para o atendimento educacional especializado em salas de recursos ou

centros especializados, pela informação e participação da família, pela ampla sensibilização da comunidade e formação de redes de apoio à inclusão.

Segundo Mantoan (2004a, p.17):

Considera-se dentre os indicadores para a gestão dos sistemas educacionais inclusivos, o cumprimento da legislação, as políticas de acesso, a realização do diagnóstico, as redes de apoio, a articulação de políticas intersetoriais, a formação de professores, as condições de acessibilidade, a participação dos professores e demais profissionais da educação, a participação da comunidade, a formação de conselhos escolares, as adequações curriculares, a identificação e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Diante dos inúmeros indicadores apresentados e sabendo da existência de tantos outros, optei por estudar a formação docente - inicial e continuada - na perspectiva da educação inclusiva. A formação docente é dimensão importantíssima para que seja possível o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, com escolas de ensino regular capazes de responder à diversidade de forma efetiva, que exerçam seu papel social frente aos grupos mais vulneráveis, que têm experimentado exclusão, discriminação, segregação e afastamento dos seus colegas e de sua comunidade.

O conteúdo desta pesquisa estará dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo farei uma breve caracterização da sociedade capitalista, bem como apresentarei as contribuições da Teoria Crítica em relação à educação e à escola, a fim de buscar um embasamento teórico mais complexo para analisar o fenômeno.

No segundo capítulo apresentarei a discussão sobre a exclusão escolar, a educação especial, os paradigmas da Integração e da Inclusão, os marcos mundiais da educação inclusiva, bem como a legislação geral sobre o tema e sobre a formação docente.

No terceiro capítulo será problematizada com mais profundidade a questão da formação de professores no paradigma da educação inclusiva, através da análise de entrevistas com seis professoras de uma escola municipal de Porto Alegre e com

uma coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, tendo como base teórica a Teoria Crítica da Pedagogia e da Sociologia.

METODOLOGIA

Como diz Chauí (2000, p.93) “a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes”.

Mais do que desigualdades sociais elas são econômicas, políticas, culturais e ideológicas. Desta forma a desigualdade social é somente a ponta do iceberg, sempre escondida pelo discurso oficial, que inviabiliza o desenvolvimento da sociedade brasileira, e de um desenvolvimento que possa ser usufruído por todos e todas, parafraseando Marx “de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades”.

A preocupação central foi analisar como professores e professoras trabalhavam com o projeto de educação inclusiva, mas para isso era preciso adentrar o universo da formação docente.

Construí, então, a seguinte problemática: Quais são as características fundamentais que determinam o processo de formação docente em relação ao paradigma da educação inclusiva e sua relação com a estrutura institucional nacional e local e como se constata as contradições no que diz respeito às políticas adotadas pelo poder público; a legislação vigente; o processo de formação/qualificação docente e a relação entre escolas de formação docente e poder público em uma escola da rede municipal de Porto Alegre no ano de 2008?

Para dar conta desta problemática me propus a identificar as características que conformam a formação de professores em relação ao paradigma da educação inclusiva, verificar a abrangência de ação do poder público na elaboração de políticas educacionais que efetivem o desenvolvimento de práticas inclusivas, relacionar o processo de formação docente, as políticas públicas e a legislação vigente no país no que diz respeito à educação inclusiva e por fim analisar o grau de diálogo entre as escolas de formação e o poder público a fim de possibilitar um profissional adequado às necessidades concretas da educação escolarizada.

Acredito, em concordância com Mantoan (1998), que a diversidade no meio social e, especialmente no ambiente escolar, é fator determinante do enriquecimento

das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

A partir dessas discussões construí três questões de pesquisa, que segundo Triviños (1997, p.107) “representam o que o investigador deseja esclarecer. Neste sentido a questão de pesquisa é profundamente orientadora do trabalho do investigador e é necessária especialmente quando se tem pouca experiência como pesquisador”.

São elas:

Até que ponto o modelo de formação de professores vigente no país consegue romper com a lógica mercadológica da formação adequando-se a uma dimensão mais abrangente que envolva também a questão da democratização e da multiplicidade de saberes necessários para dar conta de uma realidade em constante processo de transformação?

Em que medida as políticas sociais, a legislação vigente, os marcos mundiais da educação inclusiva e as ações desenvolvidas pelo poder público no que diz respeito a este tema dão conta da heterogeneidade da escola para todos e de que maneira suas práticas se revertem em políticas pedagógicas que possibilitem a formação /qualificação de professores que já atuam na rede pública municipal de Porto Alegre?

Até que ponto se estabelece efetivo diálogo entre as Universidades como espaço de formação de professores e a realidade das escolas da rede pública municipal de Porto Alegre e de que forma essa relação tem colaborado para uma formação adequada, fazendo com que a escola seja, também, um espaço um espaço de produção de conhecimento e a universidade um espaço de prática?

Com o intuito de compreender para além da aparência - que num primeiro momento é difusa - o fenômeno formação docente e educação inclusiva optei por utilizar a dialética materialista histórica tendo em vista que este método possibilita a observação do fenômeno não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários.

Sobre a relação entre a teoria e a prática, discussão que considero essencial neste estudo, Gadotti (1997, p.23) ressalta que o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação), e parafraseando Mao Tse-tung

afirma que “a teoria não é um dogma, mas um guia para a ação”. Para Tse-tung (1999, p.17) a verdadeira tarefa do conhecimento “ [...] consiste em se elevar da sensação ao pensamento, em se elevar até a elucidação progressiva das contradições internas nos fenômenos que existam objetivamente, até a elucidação das suas leis, da ligação interna dos diferentes processos, isto é, consiste em atingir o conhecimento lógico”.

Sobre a teoria materialista-dialética do conhecimento, Tse-tung (1999, p.20) afirma que “ela põe a prática em primeiro lugar, sustentando que o conhecimento humano não pode estar, em nenhum grau, desligado da prática, e rejeitando todas as teorias erradas que negam a importância da prática e desligam o conhecimento dela”. Isso explica minha opção por realizar um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, já que assim pude perceber *in loco* as contradições e as práticas docentes que tanto eram importantes para a realização deste estudo.

Desta forma, tendo a dialética materialista histórica como referência metódica, foi possível construir as categorias que sob a orientação deste método não são construções abstratas, tendo em vista que surgem do mundo concreto e são transformadas pelo intenso processo reflexivo sustentado pela unidade teoria-prática, em referências teóricas de análise. Assim sendo trabalhei com quatro níveis de categorias, a saber, as categorias essenciais do método, as categorias operacionais, as categorias *a priori* e as categorias *a posteriori*.

As categorias essenciais foram assim definidas:

Matéria: “é uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada e fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independente delas”. (TRIVIÑOS, 2007, p.56)

Consciência: “a consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano”. [...]“a grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Reflexões adequadas, verdadeiras da realidade objetiva”. (TRIVIÑOS, 2007, p.61-62)

Prática Social: “a teoria e a prática são categorias filosóficas que designam os aspectos espirituais e materiais da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade. [...] “a teoria é resultado

da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre objetos da atividade humana". (TRIVIÑOS, 2007, p.63)

Totalidade: O pressuposto básico da dialética é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade, mas na sua totalidade.

Para a dialética a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, se condicionando reciprocamente. O método dialético leva em conta essa ação recíproca e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (Kosik *apud* Gadotti, 1997, p.25)

As categorias operacionais foram assim definidas:

Trabalho: Parafraseamos Marx quando ele diz que pelo trabalho o homem se reproduz, desenvolve as suas habilidades, a imaginação, aprende a conhecer suas próprias forças e limitações, altera a visão que tem do mundo e de si mesmo, produz cultura. O trabalho é o caminho que possibilita a compreensão do homem, a sua objetivação como processo natural na transformação da natureza. Assim expressa Marx (1988, p.142):

Antes de tudo, o trabalho é um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços pernas, cabeça mãos, a fim de sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Neste fragmento, Marx evidencia a relevância que o trabalho tem no processo de constituição do homem, na sua relação com a natureza, com os outros homens e

consigo mesmo. No trabalho, o homem se reconhece e se constitui como tal, como ser social consciente, criativo e reflexivo.

Alienação: Gadotti (1997, p.31) afirma que Marx percebe a alienação como condição existencial do homem real na sociedade capitalista. O sujeito da alienação para Marx não é o Espírito, que segundo Marx, é um conceito abstrato. O sujeito da alienação é o homem real, existente. A alienação, nos termos de Marx, é o resultado de um processo real, econômico-social que aliena o homem não no sentido abstrato, mas na sua personalidade concreta, existencial, de trabalhador.

Gadotti (1997, p.34) acrescenta que:

A alienação é uma situação resultante dos fatores materiais dominantes da sociedade, e por ela caracterizada, sobretudo no setor capitalista, em que o trabalho do homem se processa de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para se transformarem indistintamente em mercadorias

Estado: De acordo com Gadotti (1997, p.30):

O Estado compreende dois aspectos distintos analiticamente e situados em níveis diferentes de abstração: ele é, de um ponto de vista mais geral e abstrato, uma *estrutura de poder* que concentra, resume e põe em movimento a força política da classe dominante. Essa é, em resumo, a *essência* de toda concepção marxista sobre o Estado, sintetizada com notável clareza na conhecida fórmula do *Manifesto Comunista*: 'O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os assuntos comuns de toda burguesia'. O próprio Engels expressou a mesma idéia numa passagem igualmente célebre: 'A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante e, de qualquer modo, essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada'.

Mais concretamente afirma Gadotti (1997), o Estado é também uma organização burocrática, isto é, um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, destinado a cumprir a dominação através do jogo institucional de seus aparelhos. A questão decisiva é saber

precisamente como, em condições historicamente dadas, o Estado desempenha a função de reprodutor das relações de classe.

Educação: o enfrentamento destas questões deve ser norteado pela concepção que se tenha sobre educação. Nossa opção, então, é que o norte das nossas reflexões seja o conceito de educação de Suchodolski, mencionado por Adorno (1995, p.15): “A educação deve ser entendida como uma preparação para a superação permanente da alienação”

Formação/Qualificação: Pacheco (2008, p.17) bem define o conceito de formação:

Um processo no qual os movimentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre conscientização e contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e avaliação da formação se processam segundo uma lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações. identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre conscientização e contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e a avaliação da formação se processam segundo uma lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações.

Necessidades Educacionais Especiais: não obstante a Declaração de Salamanca, em 1994, ter atribuído tal conceito a um grupo de crianças com deficiências, as que vivem nas ruas ou que trabalham, as superdotadas, as vítimas de desvantagem social, as que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais, optamos por utilizar o recorte definido pelo MEC, em janeiro de 2008, no documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que aponta como integrantes do conceito somente as crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta opção deve-se pelo fato de serem casos que implicam em transtornos funcionais específicos, onde a educação especial atua de

forma articulada com o ensino comum, reestruturando de forma mais significativa as práticas docentes.

Inclusão escolar: Segundo Mantoan (2004a, p.20) a inclusão escolar é:

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Exclusão Escolar: reproduzo aqui a opinião de Mantoan (2004a, p.21) ao dizer que:

A exclusão praticada na própria escola é um dos grandes males do sistema educacional brasileiro, ressaltando que o problema se agrava na medida em que tem como base um preconceito cultural: "A exclusão na escola está associada ao modelo de conhecimento e de cultura que adotamos - que é basicamente de classe média, branco, individualista e urbano". De acordo com Marlene, isso termina por expulsar as crianças das camadas populares, para as quais a escola é quase um país estrangeiro. 'Essas crianças pobres precisam assimilar códigos de linguagem, de comportamento, de higiene, conceitos e desafios muito diferentes dos enfrentados no seu dia-a-dia', explica. 'Ao mesmo tempo, sofrem uma discriminação socioeconômica e racial que ajuda a afastá-las - e a escola não sabe como lidar com isso. Os professores estão refletindo sobre o quadro, mas o que se percebe é um sentimento de perplexidade.'

As categorias *a priori* foram assim definidas:

Formação Inicial: Dá-se em cursos superiores (Pedagogias e Licenciaturas) ou de Ensino Médio (magistério) destinados à formação de professores.

Formação Continuada: Tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que

conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia.

A única categoria *a posteriori* encontrada foi a seguinte:

Estágio de Inclusão: Trata-se de uma categoria encontrada durante o trabalho, algo que eu desconhecia completamente e que minha inserção no campo possibilitou-me a aproximação. O Estágio de Inclusão é um programa da Secretaria de Educação Municipal de Porto Alegre, que disponibiliza aos estudantes de Pedagogia estágio em escolas da rede pública municipal.

Tanto a natureza do fenômeno quanto a minha opção metódica – que constitui uma unidade – me fizeram optar, a fim de manter uma coerência epistemológica por um tipo de pesquisa qualitativa, o estudo de caso, que segundo Triviños (1997, p. 133) “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Triviniõs (1997, p.134) lembra ainda que “a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador”.

Importante dizer que a pesquisa também teve um aspecto exploratório, definida por Triviños (1997. p.109) como a etapa que permite “[...] ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”. Este momento se fez necessário tendo em vista que eu desconhecia totalmente os detalhes que envolviam a discussão sobre educação inclusiva. Este foi um dos fatores que prejudicou a delimitação do tema, que se demonstrou um tanto tardio, haja vista a enorme lista de opções a serem estudadas dentro deste tema. Além disso, é relevante informar que, a fim de conhecer mais o tema e as pessoas que participam de suas discussões, participei durante três meses de encontros semanais em um evento realizado na UFRGS chamado “II Ciclo de Cinema e Debates: Diálogos em Educação Especial e Inclusão Escolar”.

No início da pesquisa, em contato com a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, obtive uma lista de escolas que trabalham mais intensamente e buscam aperfeiçoar suas práticas rumo ao objetivo de incluir todas as crianças com qualidade nas classes regulares. A escolha da escola se deu de forma aleatória.

Tal escola se situa no bairro Santa Tereza, em uma região marcada por grande vulnerabilidade social, na periferia de Porto Alegre. A escola conta com um corpo docente de aproximadamente 90 profissionais e tem, aproximadamente, 1.200 estudantes matriculados. O passo seguinte foi conseguir autorização para a realização da pesquisa junto ao serviço de apoio pedagógico da SMED (Secretaria Municipal de Educação).

Com a autorização em mãos e após uma reunião com o diretor da escola, para apresentação das intenções do trabalho, foi permitida a pesquisa dentro das dependências e com os profissionais da instituição.

Para isso, foi elaborado um questionário (Apêndice A) com 20 questões, que foi entregue para dez professores responderem e devolverem em cinco dias.

Optamos por não aplicar diretamente o questionário por entendermos que o assunto poderia gerar certo constrangimento ou até mesmo timidez dos profissionais ao assumirem suas posições frente ao pesquisador.

Dos dez instrumentos entregues, somente seis retornaram o que não diminui de forma significativa a valiosa contribuição de suas opiniões, já que nesse grupo encontravam-se professores formados em diferentes áreas, bem como com tempos de experiência distintos.

Foram aplicados questionários com questões abertas aos professores (identificados ao longo do texto como professora A, B, C, D, E, e F) das classes regulares e entrevista semi-estruturada, com uma coordenadora da Educação Especial da SMED (identificada ao longo do texto como Entrevistada G). Triviños (1997, p.146) a define a entrevista semi-estuturada assim:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante.

Dois professores formados em pedagogia/educação especial trabalham na sala de integração e recursos (SIR) – local no qual alunos com necessidades especiais estudam em turno escolar inverso - sendo que um deles está fazendo pós-

graduação no exterior. O contato inicial, portanto, foi com a professora que atualmente assumiu sozinha os trabalhos nesta sala e foi bastante importante para elucidar algumas questões sobre o trabalho e a organização da escola frente a este novo desafio educacional.

O tema central da pesquisa foi a formação inicial e continuada de professores, tema este polêmico e relativamente novo, que ultimamente tem sido alvo de diversas publicações nas áreas da Pedagogia, Sociologia, Serviço Social, Direito, Psicologia.

Ainda, importante que se diga que a análise crítica que se fará não é direcionada especificamente à escola e aos profissionais em questão, já que esses serviram apenas para ilustrar uma realidade encontrada em todo o sistema educacional, em suas diversas modalidades de ensino.

Sendo assim o trabalho não tem um caráter de denúncia e sim pretende levantar pontos e problematizar questões importantes como a formação de professores, haja vista sua rara discussão nas Ciências Sociais.

A fim de dar conta da análise dos dados coletados, utilizei uma mescla entre a técnica de triangulação e a análise do discurso a partir da concepção de Batkhin (1995). Segundo Triviños (1997, p.138) a técnica da triangulação “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Sua abrangência, mesmo se caracterizando como uma técnica de coleta de dados possibilita auxiliar na análise, pois, segundo Triviños (1997, p.138), “[...] parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social”.

Na Análise de Discurso me ative a idéia central de Batkhin (1995) considerando que a fala dos sujeitos possui uma natureza social, isto é, o que os sujeitos falam expressam suas concepções de mundo, construídos, como dizia Marx (1845) a partir de sua realidade.

CAPÍTULO I

A SOCIEDADE CAPITALISTA

Logicamente sem esgotar a discussão sobre o sistema capitalista, pretendo aqui, apresentar brevemente algumas de suas características básicas, para que seja possível durante o trabalho, compreender o processo de formação de professores neste contexto econômico.

Para Marx (1988) a sociedade capitalista é produtora de mercadorias, na qual os meios de produção pertencem a uma classe particular, isto é, burguesia, e a força de trabalho, ferramenta dos que não possuem os meios de produção, se transforma, da mesma maneira em mercadoria.

Carvalho (2005) lembra que desde o final do século XX, já podia se notar as grandes transformações causadas pelo neoliberalismo na sociedade brasileira. Apesar do despreparo tecnológico, o Brasil entrou no século XXI absolutamente inserido no contexto mundial, e para isso teve a obrigação de tornar-se competitivo em relação às grandes potências globais. Com essa cultura de globalização, Carvalho (2005, p.59) afirma que:

Nosso país, deficiente no quesito igualdade socioeconômica, tornou-se ainda mais dicotômico, com graves necessidades e uma população dona de mão-de-obra pouco preparada, ocasionou o crescimento dos bolsões de pobreza, e a diminuição das oportunidades de emprego, assim, um caos instalado que se reflete em vários setores da sociedade. A escola pública brasileira não escapou deste contexto, é refém de uma problemática cadeia de situações, que têm se multiplicado, aliada ao caos social.

Chauí (2000, p.94) afirma que sob o aspecto econômico, o neoliberalismo ocasiona uma acumulação de capital que não necessita incorporar mais pessoas ao mercado de trabalho e de consumo, operando com o desemprego estrutural, em relação ao aspecto político, ela chama atenção para a privatização do público, isto é, não só o abandono das políticas sociais por parte do Estado e a “opção preferencial”, pelo capital, nos investimentos estatais. Chauí (2000, p.94) lembra,

ainda, que a política neoliberal “recrudesce a estrutura histórica brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob a forma da carência popular e do privilégio dos dominantes.

Segundo Demo (1995), o Estado no sistema neoliberal é visto “como promotor de políticas sociais compensatórias, para assistir aos que não conseguem inserir-se adequadamente no mercado”. Nesse sentido, sua ação não visa acabar com as injustiças sociais, mas apenas controlá-las.

Chauí (2000, p.95) afirma que:

No caso do Brasil, o neoliberalismo significa levar ao extremo nossa forma social, isto é, a polarização da sociedade entre a carência e o privilégio, a exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares, e, sob os efeitos do desemprego, a desorganização e a despolitização da sociedade anteriormente organizada em movimentos sociais e populares, aumentando o bloqueio à construção da cidadania como criação e garantia de direitos.

Chauí (2000, p.65) diz que o capitalismo favorece três aspectos de reforço dos privilégios:

- 1) A destinação preferencial e prioritária dos fundos públicos para financiar os investimentos do capital;
- 2) A privatização como transferência aos próprios grupos oligopólicos dos antigos mecanismos estatais de proteção dos oligopólios, com a ajuda substantiva dos fundos públicos;
- 3) A transformação de direitos sociais (como educação, saúde e habitação) em serviços privados adquiridos no mercado e submetidos à sua lógica.

A EDUCAÇÃO E A ESCOLA: contribuições da teoria crítica

Neste momento do trabalho busco apresentar as contribuições de alguns dos principais representantes da Teoria Crítica em educação, para que mais adiante seja possível analisar, com mais propriedade, o processo em que se inserem as políticas de formação de professores.

Giroux (1986 p.15) afirma que “o espírito e o desafio que atualmente confrontam a pedagogia radical estão enraizados em uma aversão a todas as formas de dominação”, e seu objetivo se concentra na necessidade de desenvolver modos de crítica, embasados em um discurso teórico, que assume papel de mediador entre a possibilidade e a ação social emancipatória. Não se trata de uma tarefa fácil, até porque o contexto atual segue inspirado por uma longa tradição de discurso ideológico e práticas sociais que promovem modos de analfabetismo histórico, político e conceitual.

O autor recorre a Marcuse (apud GIROUX, 1986, p.15), que para melhor ilustrar as bases do pensamento dialético afirma que ele:

[...] é necessariamente destrutivo, e qualquer libertação que ele possa trazer é libertação em pensamento, em teoria. No entanto, o divórcio do pensamento e da ação, da teoria e da prática, é, ele mesmo, parte de um mundo não-livre. Nenhum pensamento e nenhuma teoria podem, desfazê-lo; mas a teoria pode ajudar a preparar o terreno para sua possível reunificação, e a habilidade do pensamento para desenvolver uma lógica e uma linguagem de contradição é um pré-requisito para essa tarefa.

As análises conservadoras em educação vêem as escolas meramente como locais de instrução, ignorando que elas também são locais culturais e políticos, assim como é ignorada a noção de que elas representam arenas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder.

Sobre as diferentes dimensões de análise que a pedagogia radical tem se dedicado nas últimas décadas, Giroux (1986) nos apresenta alguns esclarecimentos.

Sobre as análises que ele chama de estruturalistas ele diz:

Nós testemunhamos relatos estruturalistas que focalizam as questões macro a respeito dos determinantes sociais, econômicos e políticos da escola, que têm tido como objetivo a acumulação do capital e a reprodução das forças de trabalho. Características dessas investigações são as interpretações das escolas como parte de um “aparelho ideológico do estado”, cuja função última é constituir as condições ideológicas para a manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção, isto é, a criação de uma força de trabalho que se conformará passivamente aos ditames do capital e de suas instituições. (GIROUX, 1986, p.17)

Sobre as explicações históricas e sociológicas Giroux (1986, p.17) afirma que:

Desenvolvem explicações quanto à maneira pela qual a estrutura do mundo do trabalho é repetida, através de rotinas e práticas diárias que moldam as relações de sala de aula, isto é, o currículo oculto da escola. Mais recentemente, temos estudos sobre a escolarização que clarificam como os recursos culturais são selecionados, organizados e distribuídos nas escolas, de forma a assegurar as relações de poder existentes.

Diante do exposto, Giroux apresenta as inovações da teoria crítica, que evitariam que as análises, como as anteriores, caíssem num funcionalismo árido, ou num pessimismo incapacitante.

Giroux (1986, p.19) afirma que:

As contribuições dos teóricos críticos são a sua recusa de abandonar a dialética da ação e da estrutura (isto é, a natureza aberta da história) e o desenvolvimento de perspectivas teóricas que tratam com seriedade o argumento de que a história pode ser mudada, que o potencial para uma transformação radical existe.

Giroux (1986, p.22) define o conceito de Teoria Crítica da seguinte forma:

[...] o conceito de teoria crítica refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se aferre

dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários. Em outras palavras, a teoria crítica refere-se tanto a uma “escola de pensamento” quanto a um processo de crítica. Ela aponta para um corpo de pensamento que é, em minha opinião, valioso para os teóricos educacionais; ela também exemplifica um corpo de trabalho que tanto demonstra como simultaneamente exige uma crítica contínua, uma crítica na qual as reivindicações de qualquer teoria devem ser confrontadas com a distinção entre o mundo que ela examina e descreve, e o mundo como realmente existe.

Giroux (1986) lembra que é em sua crítica do pensamento positivista que a Escola de Frankfurt¹ deixa claros os mecanismos específicos de controle ideológico que permeiam a consciência e as práticas das sociedades capitalistas avançadas. É também em sua crítica do positivismo que a Escola de Frankfurt desenvolve sua noção de teoria que tem implicações centrais para os críticos da Educação.

Apresento então, a crítica feita pela Escola de Frankfurt ao positivismo, até porque, a lógica do pensamento positivista representa o principal ímpeto teórico que atualmente molda a teoria e a prática educacional, mesmo que se afirme o contrário.

De acordo com a Escola de Frankfurt, a supressão da ética na racionalidade positivista elimina a possibilidade de autocrítica, ou, mais especificamente, de questionamento de sua própria estrutura normativa. Os fatos ficam separados dos valores, a objetividade solapa a crítica, e a noção de essência e a aparência podem não coincidir se perde na visão positivista do mundo, pois como afirma Giroux (1986, p.33):

Para Adorno, Marcuse e Horkheimer, o fetichismo dos fatos e a crença na neutralidade de valores representavam mais do que um erro epistemológico. Mais importante ainda, tal posição servia como uma hegemonia ideológica que impregnava a racionalidade positivista com um conservadorismo político que o tornava um esteio do “status quo”. Não se está sugerindo, no entanto, um apoio intencional ao status quo por parte de todos os indivíduos que trabalham dentro de uma racionalidade positivista. Ao contrário, isso implica em uma determinada relação com o status quo; em algumas situações, essa relação é conscientemente política, em outras não é. Em outras palavras, no último exemplo a relação com o status quo é conservadora, mas não é reconhecida por aqueles que ajudam a reproduzi-lo.

¹ Uma das mais importantes tendências filosóficas e de teoria sociológica do séc. XX, fruto da interligação entre trabalho e ação de destacados intelectuais de esquerda, a saber: Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, Fromm, Habermas, Neumann, Kirckheimer, entre outros.

Diante disso a Escola de Frankfurt toma como um de seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que freqüentemente iludem. Em outras palavras, penetrar tais aparências significa expor, através de uma análise crítica, as relações sociais que tomara o status de coisas ou objetos.

Na tentativa de caracterizar a educação e a escola na sociedade capitalista, utilizo as reflexões de Sader (*apud* MÉSZÁROS, 2005, p.15) no prefácio de “Educação para Além do Capital”, afirma que:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Sader afirma que o necessário para vencermos as mazelas do Capital é uma educação que sirva de instrumento para a emancipação humana, porém, o que se vê hoje em dia é que se perpetuam os mecanismos de reprodução do sistema de dominação. Este mecanismo estabelece um consenso que torna possível a perpetuação da injusta divisão entre classes sociais.

Para que a maioria da sociedade aceite as gigantescas desigualdades sociais do sistema capitalista, se faz necessário um sistema ideológico que defenda e introduza cotidiana e paulatinamente a noção de que “todos são iguais perante a lei”. (SADER *apud* MÉSZÁROS, 2005, p.18).

Muito importante ressaltar que ao se analisar a educação sobre um ponto de vista teórico e prático que crê na luta pela emancipação humana, não se pode deixar de restabelecer os vínculos entre educação e trabalho.

Sader (*apud* MÉSZÁROS, 2005, p.17) afirma:

Em uma sociedade do Capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em

que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação.

Mészáros (2005) afirma que sem uma mudança drástica no sistema econômico, as mudanças na educação não passarão de retóricas. Se não existir a valorização de um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação

A luta da Teoria Crítica é pela emancipação, pela liberdade dos indivíduos, pela reflexão e pelo questionamento do sistema capitalista.

O objetivo da educação no sistema capitalista, para Mészáros (2005, p. 45) é “[...] garantir a internalização por parte dos indivíduos a legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de condutas certas. Em outras palavras, seria assegurar as bases reprodutivas do sistema”.

O autor alerta que a educação formal constitui apenas uma parte do processo de internalização de idéias dominantes. Há, segundo ele, várias dimensões visíveis e ocultas enraizadas na lógica do capital.

Somente através de uma consciente ação coletiva seria possível evitar essa internalização, que Mészáros chama de “grave e paralisante situação”.

Trago a seguinte passagem de Mészáros (2005, p.45):

Uma das funções principais da educação formal na nossa sociedade é produzir tanto conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do Capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental.

Sabemos, então, que a escola faz parte e funciona de acordo com a lógica do capital. Gadotti (1997, p.38) afirma que a escola:

[...] não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra essa ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas e de classes.

Pedro Demo (1995) nos lembra que toda discussão pedagógica sobre cidadania está sobre a batuta do mercado, e infelizmente estamos inseridos em sociedades que se movem pelo mercado. Nesse sentido Demo (1995, p.92) afirma que “forçoso é reconhecer que a educação voltou a ser considerada tão importante, não por causa da cidadania, mas porque é útil à competitividade globalizada”.

Após este breve contato com as contribuições da Teoria Crítica da Pedagogia e da Sociologia, passemos à análise de temas como a exclusão educacional, a educação especial, os paradigmas da Integração e da Inclusão, para após retomarmos suas idéias a fim de realizarmos a análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO II

REESTRUTURAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, primeiramente farei uma breve consideração da história da exclusão educacional, para posteriormente analisar como as pessoas com deficiência têm sido excluídas da escola, e ainda, apresentar os conceitos de integração e inclusão escolar. Desta forma será possível desenvolver uma análise mais consistente dos processos de formação docente no atual paradigma da educação inclusiva, eixo central deste estudo.

CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A EXCLUSÃO EDUCACIONAL

Dos problemas relacionados à educação, em especial os decorrentes da exclusão de crianças com necessidades especiais, surgiram movimentos ideológicos que passaram a refletir sobre um novo modo de pensar as práticas educacionais. Tais movimentos buscavam cada qual a sua maneira, atingir a chamada “educação inclusiva”.

Logicamente sem a pretensão de esgotar o debate e as informações sobre a história da educação, concordamos com Guasselli (2005), que considera importante chamar atenção para a forma como a escolarização se processou desde o século XVI até os tempos atuais.

A autora, em seu artigo, *Inclusão Escolar: um diálogo polifônico* apresenta os três modelos de escolarização que se configuraram entre os séculos XVI E XX.

No século XVI, a escolarização buscava apenas a produção de profissionais letrados, não havia preocupação com analfabetismo, não era necessário ter uma escolarização anterior, só existia a universidade e quem “mandava” eram os alunos, eles sabiam o queriam e precisavam aprender.

No século XVII a forma de transmissão era a repetição, não havia papel nem caneta. Iniciava-se naquele momento, a seriação, a separação por idade, tendo como instituição de ensino o Colégio (dividido em duas escolas: elementar e caridade). Começava, então, a inclusão por caridade.

No século XX o Estado assume a responsabilidade com a educação. Trata-se da escola única elementar, que incorpora a ciência da natureza, conteúdos científicos, temática do trabalho, relação com a psicologia. Agora a escola passa a ser obrigatória e gratuita.

É importante entender, minimamente, os passos históricos da escolarização, pois assim, os atuais processos serão mais bem interpretados, tendo em vista que guardam resíduos de suas fases anteriores.

Aproveitando o momento da discussão, faz-se necessário que vejamos como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da história da educação.

Tonini e Costa (2005, p.62) apresentam as seguintes fases:

- *Fase da exclusão*: Algumas décadas atrás, a maioria das pessoas com deficiência era excluída do sistema escolar público regular.
- *Fase da separação*: Mais tarde, através das iniciativas dos pais, foram sendo criadas, gradualmente, instituições e escolas para o atendimento escolar das pessoas com deficiência (escolarização especial para os deficientes).
- *Fase da Integração escolar*: A partir da consolidação do sistema educacional especial, as desvantagens deste sistema, que foram gradualmente tornando-se conhecidas, produziram um período de crise e de busca de alternativas, ao que a integração foi a resposta.
- *Fase da inclusão*: Acentua a não exclusão da criança, isto é, desde o início de sua escolarização ela é incluída no sistema educacional regular. Assim, pessoas com diferentes características e habilidades devem ser acolhidas com naturalidade na escola e também na sociedade de uma maneira geral.

Sem diferir dos demais setores da sociedade, a educação sentiu fortes influências do novo cenário mundial, agora influenciado pelos direitos humanos e pela igualdade no processo educacional, e passou a dispensar maior

responsabilidade aos educadores e às políticas públicas, imbuídos de promover a cidadania a todos indistintamente.

Nesse sentido, passamos à análise da Integração e Inclusão, a fim de, mais adiante, compreendermos como se dá a formação docente diante dos novos desafios educacionais atuais.

INTEGRAÇÃO: uma resposta à exclusão

Alguns autores se dedicaram aos estudos sobre a Integração, dentre estes teóricos podemos citar Mittler (2003), Mendes (2006), Mantoan (1998), Sasaki (1999), Selau (2007) e Carvalho (2007).

Segundo Sasaki (1999, p.30) “a idéia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão a que foram submetidas às pessoas deficientes por vários séculos”. A exclusão a que se referia o autor era de caráter total e irrestrito, fazendo com que as pessoas com deficiência fossem tidas como incapazes, sem levar em conta suas particularidades e capacidades.

Um dos grandes exemplos que podemos usar a fim de ilustrar a declaração de Sasaki é a prática da Eugenia (teoria dos “belos genes”) nos EUA. Tognolli (2008) afirma que o *boom* mundial da eugenia se deu nos Estados Unidos, durante a chamada Grande Depressão, no final dos anos 1920.

Um discurso proferido pelo vigésimo sexto presidente dos EUA, Theodore Roosevelt (*apud* TOGNOLLI, 2008), dá melhor dimensão ao que passou a representar o fenômeno eugênico:

Um dia perceberemos que o principal dever, o dever inevitável de um cidadão correto e digno, é o de deixar sua descendência no mundo. E também que ele não tem o direito de permitir a perpetuação do cidadão incorreto. O grande problema da civilização é assegurar um aumento relativo daquilo que tem valor, quando comparado aos elementos menos valiosos ou nocivos da população. O problema não será resolvido sem uma ampla consideração da imensa influência da hereditariedade. Eu desejo muito que se possa evitar completamente a procriação de pessoas erradas. E o que se deve fazer, quando a natureza maligna dessas pessoas for suficientemente flagrante? Os criminosos devem ser esterilizados, e aqueles mentalmente retardados devem ser impedidos de deixar

descendência. A ênfase deve ser dada à procriação de pessoas adequadas.

No final da década de 1960, o movimento pela integração social impulsionou as pessoas com deficiência a trabalharem, e de uma forma geral serem inseridas na sociedade. Entretanto, somente a partir da década de 1970 a referida ideologia tornou-se mundialmente dominante.

Mendes (2006, p.388) afirma que um fator crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. A partir de 1960, afirma a autora, passou a ser conveniente políticas de integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos.

Para completar, a autora afirma que “isso permitiu a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pesquisadores, pais e pessoas com deficiência em direção à integração de indivíduos com deficiência nos serviços regulares da comunidade”. (2006, p.388)

Examinaremos a seguir os princípios e os processos norteadores desta nova abordagem.

O princípio da *normalização*, segundo Mendes (2006, p.389) teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), autores estes que questionaram o abuso das até então predominantes instituições residenciais e as limitações que esse tipo de serviço ocasionava em termos de estilo de vida. Seria pressuposto básico, então, a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de vivenciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura.

Mendes (2006, p.390) atenta para a confusão que surgiu em torno do termo *normalização*, que foi por muitas vezes confundido com a noção de “tornar normais as pessoas deficientes”:

Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos.

A normalização não era algo para ser feito para uma pessoa, no sentido de tentar normalizá-la, mas sim um princípio que fornecia critérios através dos quais os serviços poderiam ser planejados e avaliados.

Mantoan (1998, p.49) acrescenta que “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

Podemos perceber que a noção fundamental em matéria de integração é o princípio de *normalização*, que não é específico da vida escolar, atingindo o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam ela afetadas por incapacidade, dificuldade ou dificuldade de adaptação.

Adentrando a década de 1980 e avançando um pouco mais na tentativa de integração, por exemplo, na área da educação especial, desenvolveu-se o princípio de *mainstreaming*, ou seja, termo que na maioria das vezes tem sido utilizado sem tradução e que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na “corrente principal” da comunidade.

O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistemas de cascatas. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas. O sistema de cascatas tem 11 níveis. Vai desde a inserção do estudante na classe regular ao ensino a domicílio, em casos mais graves (WERNECK, 1997, p.12).

O seguinte exemplo apresentado por Sasaki (1999, p.32) nos ajuda a entender o processo:

No passado, o *mainstreaming* consistia em colocar estudantes (com deficiência) em classes comuns, principalmente classes acadêmicas, para finalidades instrucionais. Com frequência, o mesmo estudante poderia estar colocado na aula de matemática da 3ª série, na aula de leitura da 2ª série e na aula de educação física da 4ª série. Assim, ele nunca pertencia realmente a nenhuma turma.

Sasaki (1999, p.33) acrescenta que:

[...] sabemos que a prática do *mainstreaming* correspondia ao que hoje consideramos integração de crianças e jovens que conseguem acompanhar aulas comuns, sem que a escola tenha uma atitude inclusiva. De certa forma, essa prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização.

Vemos, portanto, que tanto o princípio da *normalização* como o processo de *mainstreaming* foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração que, mais tarde, abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da tentativa de equiparação de oportunidades.

As críticas mais freqüentes, encontradas na literatura sobre o tema, afirmam que a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, que implica um conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno é que deve adaptar-se à escola, não havendo necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos. (MITTLER, 2003, p.34).

Aqui recorreremos à opinião de Bueno que nos traz a visão Durkheimiana de educação, baseada no binômio positivista saúde-doença. Bueno (1993, p.42) afirma que se Comte estabelece os pilares do pensamento positivista na conceituação da normalidade e da patologia, Durkheim constrói a forma mais acabada dessa distinção. Toda sua linha de pensamento parte da premissa fundamental de que a observação para Durkheim “confina duas ordens de fatos bastante diferentes: aqueles que são o que devem ser e aqueles que deveriam ser diferente daquilo que são, ou seja, os fenômenos normais e os fenômenos patológicos” (DURKHEIM *apud* BUENO, 1993, p.42).

Em relação às críticas à Integração, Mendes (2006, p.391) aponta a constatação de dois fatos:

(A) a passagem de alunos com necessidades especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. (B) Em algumas

comunidades, as políticas de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social e da autonomia das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mantoan (1998, p.50) afirma que o sistema de cascata:

[...] é uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. A escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência.

Sassaki (1999), um dos primeiros teóricos a se dedicar ao tema da inclusão no Brasil, afirma que no modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência desde que estes sejam capazes de moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados, acompanhar os procedimentos tradicionais, contornar os obstáculos no meio físico, lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, desempenhar papéis sociais individuais com autonomia, mas não necessariamente com independência.

De acordo com Mittler (2003) as diferenças entre integração e inclusão - paradigma que será abordado posteriormente - não podem ser autoritariamente resumidas porque não há, nesse estágio histórico, um consenso suficiente para justificar isso.

No sentido de ilustrar os diferentes posicionamentos sobre as práticas e processos da integração, recorreremos às opiniões mais moderadas de Carvalho (2007, p.22), em sua obra *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*:

Os que criticam a integração, sem deixar bem claro que valorizam os processos interativos implícitos em seu conceito, comparam-na com uma cascata de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele (num ranço de meritocracia positivista). Mas a "cascata de serviços" manifestou-se como providência administrativa de organização escolar, como o que era possível, dentro de um processo histórico de implementação de idéias e que, felizmente, seguem evoluindo.

O tema da integração, as críticas que recebeu e ainda recebe, assim como suas proximidades e distanciamentos em relação ao paradigma da inclusão poderiam ser tema de um trabalho à parte, visto a importante e vasta produção acadêmica em torno destes assuntos. Vale lembrar que buscamos apenas apresentar um apanhado histórico para que a discussão sobre a formação de professores diante dos atuais desafios da educação inclusiva faça sentido e facilite na construção de posicionamentos.

MARCOS MUNDIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 1990 foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência Mundial sobre o tema, em Jomtien na Tailândia. Esta conferência foi promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Salienta-se que participaram do evento diversos educadores do mundo inteiro.

A conferência se justificou diante das estatísticas que na época apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica e que somente 2% dos deficientes receberia qualquer modalidade de educação.

Depois de Jomtien, a educação começa a ter um novo enfoque. A alfabetização deixa de ser a principal preocupação dos países com altas taxas de analfabetismo, para os esforços se concentrarem na universalização da “educação básica”, encarando-se a alfabetização como parte dela. (Gadotti, 1992, pg.63)

O professor Moacir Gadotti (1992, p.66) faz o seguinte comentário sobre a conferência que ocorreu na Tailândia:

Através da equidade, pretende-se promover a justiça perante o direito humano fundamental de acesso à educação, pelo menos em nível básico. Observe-se, contudo, que a equidade não deve ser entendida apenas no que se refere ao acesso à educação, mas também à permanência e possibilidade de usufruir os benefícios da educação como um todo. Em muitos países, hoje, o problema da

equidade não está situado tanto no acesso à educação, mas na qualidade da educação: para uns poucos ela é de ótima qualidade e para a maioria é de péssima qualidade.

A formulação de políticas e a elaboração de planos só se tornam eficazes na medida em que atendam demandas concretas da sociedade e esta os legitime através da participação ativa da comunidade, que precisa discutir, propor e participar ativamente da elaboração das decisões educacionais.

Em 1994 foi produzido o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca, promovida pelo governo da Espanha e da UNESCO.

Diferentemente do que muitos imaginam, a proposta de educação inclusiva não é específica para alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Carvalho (2005), sobre este erro de interpretação por parte de muitas pessoas envolvidas no processo de inclusão, destaca que “a idéia-força que orientou o texto de Salamanca é a da Escola para todos e não apenas para as pessoas com deficiência, como muitos supõem ser o eixo norteador da Declaração.”

Entretanto, nos baseamos nas contribuições de Carvalho (2005, p.20), que atenta para o fato de que a inclusão:

[...] deve ser entendida como princípio (um valor) e como um processo contínuo e permanente. Não deve ser vista como um preceito administrativo, dado a priori, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas.

Vale lembrar ainda, que em 1996, posterior à publicação da LDBEN/96, acontece, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Decreto 3.956/2001). O Brasil é signatário dessa Convenção, portanto ela tem valor de norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

Mantoan (2004a, p.21) nos mostra que a relevância da Convenção no entendimento e na defesa da inclusão está no fato de deixar clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art. I, nº. 2 “a”)

A partir de então é que começa a ser defendido o princípio da inclusão, implicando em um processo em que as pessoas excluídas da sociedade buscam em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Sassaki (1999) afirma ser fundamental equipararmos as oportunidades para que as pessoas, incluindo as que possuem alguma deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos.

A educação inclusiva começa a integrar o processo de desenvolvimento do Estado democrático. Assim, o tema da inclusão globaliza-se se tornando no final do século XX palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DA INSLUSÃO

Foi com o lançamento da atual Constituição Federal em 1988 que a educação brasileira atingiu um novo patamar em relação à legislação.

A cidadania e a dignidade da pessoa humana ganham especial tratamento, como direitos fundamentais que devem ser tutelados e promovidos pelo Estado. Expressam-se através do dever do Estado em promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, IV).

Ademais, é garantido o direito à igualdade (art. 5º) e o direito de todos à educação (art. 225 e seguintes). Além disso, garante igualdade de condições, e acesso e permanência na escola (art.206, I).

Somente esta lei seria suficiente para que as instituições escolares passassem a repensar a educação como um direito inegável a todos, independentemente de suas deficiências. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) não só garante o acesso e permanência na escola, mas acrescenta que é dever do Estado prover o acesso desses educandos preferencialmente nas escolas públicas.

Assim, a proposta de inclusão escolar e formação de professores ganha subsídio legal para que sejam implementadas, na busca de minimizar os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente de educar a todos.

Todavia, a problematização inerente ao tema da educação inclusiva e a formação de professores, encontrará lugar nos demais capítulos onde será tratada com mais profundidade.

INCLUSÃO: rumo à educação para todos

Diante da grande diversidade de publicações sobre o assunto, e da também grande diferença de posicionamentos em torno de concepções, princípios e diretrizes do que deveria ser um sistema educacional inclusivo, farei um recorte do que julgo mais apropriado e coerente, deixando claro que há um material muito extenso, tornando-se impossível apresentar todas as questões relacionadas ao tema.

Na última década, várias e importantes reflexões sobre a educação escolar têm surgido e que, no contexto mundial e particularmente na América Latina, têm ocasionado mudanças nos sistemas educacionais. Diante dessa necessidade de dar um passo à frente em relação às práticas da integração, onde não existia qualquer questionamento sobre o esquema utilizado pela escola com seus educandos, o termo inclusão vem sendo adotado.

Não se trata, entretanto, apenas de uma troca de vocábulo, e sim uma tentativa de resignificação das práticas educacionais, apoiada em marcos mundiais da luta pelos direitos humanos.

Alguns autores, dentre eles, Mittler (2003), Mendes (2006), Mantoan (1998), Sassaki (1999), Selau (2007) e Carvalho (2007) apontam as razões pelas quais a inclusão é vista como um avanço em relação à integração, por mais que no âmbito do ensino os dois vocábulos defendam uma mesma idéia, ou seja, a inserção de pessoas com necessidades especiais na escola regular:

a) o conceito de inclusão comunica, de maneira mais clara e com maior exatidão, que todas as crianças necessitam estar incluídas na vida educativa e social das escolas do bairro onde residem e na sociedade em geral;

b) o objetivo básico da inclusão é não deixar ninguém fora do ambiente regular de ensino;

c) a atenção, nas escolas inclusivas, centra-se em como construir um sistema que inclua e esteja estruturado para fazer frente às necessidades de cada aluno, não se assumindo, portanto, que as escolas regulares – tradicionalmente estruturadas para satisfazer apenas as necessidades da maioria ou dos alunos denominados “normais” – sejam apropriadas para atender a todos;

d) ao modelo organizacional de cascatas corresponde o vocábulo integração, já ao modelo de caleidoscópio (pequeno instrumento que só funciona quando presente todos os pedaços e, com eles forma figuras complexas que nunca se repetem), remete à inclusão;

e) a inclusão exige rupturas;

f) no sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola.

Diante disso, a inclusão escolar significa muito mais que a simples colocação de um aluno com necessidades especiais em uma classe regular, envolve uma atitude de aceitação de suas diferenças.

A inclusão das pessoas que apresentam necessidades especiais na classe regular é benéfica não só aos alunos que apresentam diferenças mais significativas. Quando bem estruturada, favorece a todos – profissionais da educação em geral,

funcionários, colegas e pais – por possibilitar o desenvolvimento de novas atitudes, que levam à superação de preconceitos, estereótipos, estigmas.

Sassaki (1999) afirma que os praticantes da inclusão devem se basear no “modelo social da deficiência”, ou seja, a sociedade deve ser modificada para incluir todas as pessoas, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender as dificuldades de seus membros. Isso aconteceria em detrimento ao “modelo médico de deficiência”, onde a pessoa deficiente precisa ser curada, tratada, reabilitada e habilitada a fim de se adequar a sociedade.

Segundo Stoer (2004, p.47):

O corpo é, assim, um lugar primordial da deficiência, e é nele que se alicerça a avaliação que conduz à exclusão. [...] essa visibilidade da deficiência proporciona um imediatismo de identificação que contrasta com ‘a invisibilidade social’ que as pessoas com condições de deficiência tem tido.

O autor afirma que a exclusão de pessoas com condições de deficiência radica em três principais razões, a saber:

- a) Por se considerar que a deficiência é uma condição imutável e uma “tragédia pessoal” que não é possível melhorar;
- b) O fato de não se reconhecer às pessoas com deficiência. Autonomia e cidadania;
- c) Encaram as pessoas com condições de deficiência como improdutivas e permanente devedoras à sociedade.

Ressalta-se, contudo, que o modelo médico possui alguns aspectos relevantes, sobretudo para crianças com dificuldades que surgem como consequência de impedimentos significativos de órgãos sensoriais ou do sistema nervoso central.

Todavia, mesmo que os impedimentos sejam graves, de forma alguma conseguiriam expressar todas as dificuldades da criança, já que há muitas

possibilidades para intervenções em vários níveis: ensino, família, relações com a comunidade e remoção de barreiras de todos os tipos.

Nessa esteira Mittler (2003, p.26) sustenta que o “modelo social da deficiência”:

[...] baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada à remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão.

A inclusão representa, portanto, uma evolução do modo de pensar nas diferenças, uma forma das pessoas que convivem no meio escolar respeitarem as peculiaridades de cada indivíduo, no processo de desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Essa proposta, como bem ressalta o professor Hugo Beyer (2005, p. 27) inova em relação às práticas homogeneizantes da escola:

A escola, como instituição de educação formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo pela busca) de uniformidades. Um exemplo é o agrupamento de alunos (turmas), obedecendo a critérios tais como idade, sexo, níveis de desempenho escolar etc. Uma escola que tenha acolhido crianças sem um critério de seleção e de uniformização aconteceu em apenas situações experimentais isoladas. Enfim, uma verdadeira escola para todos até agora permanece como esperança ou utopia.

Diante disso, é importante dizer que para que a escola seja um ambiente atuante de formação para todos e um espaço verdadeiramente inclusivo é preciso que as políticas públicas de educação sejam direcionadas à inclusão. E como bem ressalta Zimmermann (2008):

Recriar um novo modelo educativo com ensino de qualidade, que diga não à exclusão social, implica em condições pedagógicas de

trabalho e uma rede de saberes que se entrelaçam e caminham no sentido contrário do paradigma tradicional de educação segregadora.

Falando em paradigma e práticas tradicionais segregadoras, é importante dizer que na escola pesquisada existem turmas de progressão, nas quais os alunos com histórico de fracasso escolar são colocados em uma mesma turma, contrariando a lógica da educação inclusiva, que pretende justamente varrer a noção de homogeneidade de nossas escolas. Inúmeros estudiosos têm se dedicado ao estudo das chamadas turmas de progressão e apontam para uma reprodução de estigmas e segregação dentro das escolas

Segundo Senna (2008), o fracasso escolar é produto, ao mesmo tempo, de uma vocação social para a exclusão e de uma enormidade de mecanismos de banimento que reforçam a condição alienada dos sujeitos marginais, interditando-lhes a possibilidade de serem sujeitos na esfera pública. Uma das professoras da escola analisada diz que este mecanismo de homogeneização se transforma, indiscutivelmente, em outro modelo de segregação. Diz a professora:

A escola ainda os exclui, mesmo quando os acolhe como alunos, pois há um olhar diferente e, às vezes, essas crianças são colocadas em turmas especiais, todas juntas, o que a meu ver é um equívoco. Os professores resistem porque têm medo que os alunos “bons”, com maior potencial sejam prejudicados, aprendam menos por causa do tempo que o professor gasta com os que têm necessidades especiais.

Da mesma forma com que a professora entrevistada percebe os equívocos desta modalidade de inclusão – que é sem dúvida segregacionista - Senna (2008, p.195) aponta para o processo de perpetuação da condição de marginalidade afirmando que:

Em que pesem os esforços recentes pela superação de estados de exclusão escolar, o mito do fracasso escolar persiste, impondo-se como mecanismo de banimento social e de perpetuação da condição de marginalidade em que vive grande parte da população brasileira, fato que compromete severamente a consecução do projeto nacional por uma educação inclusiva e emancipadora.

É fundamental uma formação que busque desenvolver capacidades críticas e reflexivas nos futuros professores, assim, estes não se contentariam em separar os alunos que vão bem e os que não acompanham a turma, julgando-os e estabelecendo hierarquias dentro de sala de aula. Mesmo que a tendência da sociedade capitalista seja de ordenar, julgar, hierarquizar, os professores reflexivos estariam preocupados em dar oportunidades para que cada um se desenvolvesse de acordo com suas possibilidades.

As produções acadêmicas de Mittler (2003), Mendes (2006), Mantoan (2008), Sasaki (1999), Selau (2007) e Carvalho (2007), sobre a educação inclusiva apontam sugestões para que se chegue a resultados de qualidade, são elas:

a) elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) com autonomia e de forma participativa, verificando quanto são os alunos, onde estão e porque alguns estão fora da escola;

b) elaboração de um currículo que reflita o meio social e cultural em que se insere;

c) implantação de ciclos de formação, que é visto como uma solução justa, embora ainda pouco compreendida pelos professores e pais;

d) não conceber a educação especial como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recurso e conhecimentos que a escola comum deverá dispor para atender as diversidades de seus alunos;

e) possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula, o espaço para reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante de suas práticas pedagógicas.

Contudo, como ressalta Mittler (2003), as escolas e os sistemas educacionais não funcionam de maneira isolada. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões.

Nesse momento é oportuno trazer para essa discussão que embora os defensores da inclusão lutem por escolas de qualidade para todos nem sempre defendem as mesmas idéias e estratégias para atingir o objetivo comum.

Cumpramos dividirmos esses pensamentos para um melhor entendimento teórico, de forma que ambos pressupõem um ideal de inclusão, seja na forma mais moderada, seja na forma mais radical, conforme veremos a seguir.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O foco das idéias do que podemos chamar de corrente da “educação inclusiva” está mais na escola do que na sala de aula. O projeto de educação inclusiva, bem como a idéia de inclusão total, apresenta a idéia da colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, porém, essa proposta defende que existam oportunidades para que os educandos tenham acesso a espaços menos restritivos na escola e na sociedade. Acredita que o auxílio ao estudante para que domine habilidades e conhecimentos necessários para vida futura seja o principal objetivo da escola. Atribuiu, também, capacidade finita à escola, em modificar suas estruturas a fim de dar conta das necessidades especiais dos educandos.

Carvalho (2007) chama a atenção para a importância do cuidado na administração da proposta de inclusão escolar em contraste às posições mais extremadas existentes sobre o tema. Defende uma implementação responsável da inclusão, onde se escute as pessoas com deficiências e suas famílias, chegando-se assim mais perto de decisões democráticas. É necessário, ainda, conhecer as especificidades dos grupos de pessoas com deficiências, suas manifestações e estratégias que possam remover barreiras na aprendizagem. Inclusive, não banalizar ou extinguir os serviços de ajuda e apoio a professores, alunos e familiares.

INCLUSÃO TOTAL

Alguns educadores defendem a idéia de uma “inclusão total”, que configura uma proposta mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade para todos os estudantes, independente do tamanho de suas limitações.

Os educadores que defendem tal idéia acreditam que as escolas são importantes mais pela oportunidade de socialização e para mudar os pensamentos estereotipados sobre as diferenças.

Defendem a colocação apenas na classe comum da escola regular assim como, a necessidade de extinção total dos serviços de educação especial segregados.

Seus adeptos acreditam na possibilidade de reinventar a escola para que ela possa acomodar todas as dimensões da diversidade humana.

Relembra Mantoan (2004b, p.51) que:

Embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência na mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados na sala de aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Aliás, são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e que fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença na sala de aula.

Mendes (2006, p.394) aponta alguns argumentos que baseiam a resistência em relação à proposta de inclusão total, que merecem destaque:

Nota-se receio por parte de professores, pais e especialistas por estarem satisfeitos com o serviço oferecido pela educação especial, ademais, a inserção em classes especiais, no caso de deficiências mais graves, pode se tornar ainda mais restritiva e segregadora.

Inclusive, aponta-se que ao rechaçar a existência de escolas especiais, estaria se negando o direito dos pais ou tutores de educandos com necessidades especiais escolherem o serviço que acham mais apropriados.

Dessa forma, na ausência de dados empíricos que comprovem a vantagem desse modelo, certo é que se deve manter a opção por serviços que se mostrem menos restritivos diante da grande diversidade existente.

Em entrevista com a Coordenação de Educação Especial da SMED, o tema da inclusão total foi discutido, vejamos a opinião da Entrevistada G:

Eu queria falar sobre a inclusão total, porque é uma questão que Porto Alegre trabalha de forma diferenciada. Toda mudança histórica passa por tensões e de alguma forma é preciso que em algum momento o Estado que é o organizador tencione alguns movimentos. Algumas capitais brasileiras já adotaram a posição de incluir todas as crianças na escola comum incondicionalmente, por exemplo, Florianópolis. A gente em Porto Alegre acredita que o Estado precisa oferecer para a população vários espaços. Oferecer apenas uma opção aos pais e à comunidade não parecer ser a atitude mais democrática. A sociedade produziu um estado de coisas que não mudará agora por decreto, temos que respeitar as particularidades, inclusive dos que ainda são resistentes à proposta.

A Coordenação se diz favorável a permanência das escolas especiais, mas ressalta que a população atendida por estas escolas também se modificou. Diz a entrevistada:

Acreditamos sim na manutenção das escolas especiais, tanto que temos quatro no município. O que acontece hoje é que a escola especial está recebendo alunos que antes não recebia, dentre eles crianças com deficiência múltiplas, grau de paralisia cerebral sem comunicação, crianças que tinham status até pouco tempo atrás de pacientes.

Sendo assim, é possível notar que a SMED, através da Coordenação de Educação Especial, se filia às idéias da Educação Inclusiva.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Mendes (2006, p.387) lembra que a história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Mendes (2006, p.387) acrescenta:

Entretanto, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais”.

O acesso à educação para pessoas com necessidades especiais vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. O que nos resta saber, e o que tentarei abordar mais adiante, é a qualidade deste acesso e o quanto a formação docente é importante para tal.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA NO BRASIL

No primeiro capítulo do trabalho, busquei, apoiado por vários teóricos da pedagogia e da sociologia crítica, apresentar as características da sociedade capitalista na qual a escola e as novas propostas educacionais estão inseridas.

O objetivo central do trabalho é apresentar a discussão sobre a formação docente frente à proposta de educação para todos, principalmente ao que se refere o desafio de incluir crianças com necessidades especiais.

Diante disso, torna-se importante conhecer a lógica do sistema econômico em que as novas propostas educacionais se encontram e é fundamental relacionar esta lógica com um pouco da história e do papel desempenhado pela educação especial no Brasil, assim como foi feito em relação aos paradigmas da Integração e da Inclusão.

Desta maneira, mesmo com as inúmeras limitações que um trabalho de conclusão de curso possui, é possível ter acesso a uma gama maior de informações necessárias para uma análise que pretende ser a mais crítica e complexa possível.

Segundo Mazzota (1996) em sua obra *Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas*, a preocupação com a educação das pessoas que possuem necessidades especiais no Brasil é recente, tendo se iniciado efetivamente no século XIX inspirado em experiências norte-americanas e européias.

A trajetória da educação especial no Brasil tem as seguintes fases:

Até 1854 as pessoas com deficiência de qualquer natureza – física, mental ou sensorial – eram excluídas tanto da família como da sociedade, sendo acolhidos em asilos e instituições de cunho filantrópico e/ou religioso. Não raro passavam ali toda sua vida sem receber nenhum atendimento especial de modo a torná-los produtivos.

Entre 1854 e 1956 foi marcado pelo gradual surgimento de algumas escolas especiais de caráter privado, com ênfase no atendimento clínico especializado. Neste período a sociedade começava a compreender que os deficientes poderiam ser produtivos, e o atendimento foi migrando lentamente do âmbito da saúde para o da educação. Neste período foram fundadas várias instituições de atendimento e assistência. Em 1942, já havia, no país, cerca de 40 escolas públicas regulares que prestavam algum tipo de atendimento a alunos excepcionais.

De 1957 a 1993 constituiu-se em um período marcado por ações oficiais de âmbito nacional. A educação especial se estabeleceu como sendo uma modalidade de educação escolar, que assegurava um conjunto de serviços educacionais especiais, organizados nas diferentes instituições de ensino apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. O

objetivo era de garantir o acesso a educação escolar formal e desenvolver as potencialidades dos alunos, perpassando transversalmente todos os níveis de educação e ensino.

O autor ainda, afirma que a participação do Brasil, em 1990, da Conferência Mundial sobre Educação para todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, estabeleceu os primeiros ensaios da política de educação inclusiva.

A partir de 1994, a concepção de educação inclusiva substituiu definitivamente o conceito de educação especial com base na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que ampliou o conceito de necessidade educacional especial e defendeu a necessidade de inclusão dos alunos especiais no sistema regular de ensino, tendo por princípio uma “Educação para Todos”.

CRISE DE IDENTIDADE FRENTE AOS NOVOS PARADIGMAS

Antes de surgirem as novas propostas educacionais que defendem a inclusão de todas as crianças no ensino regular, o papel da educação especial encontrava-se muito claro. As crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças sem deficiência nas escolas regulares. Portanto, os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares.

Para Beyer (2005) atualmente a educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. Realmente não poderia ser diferente, já que suas práticas passaram a ser questionadas e por vezes combatidas como nunca havia sido feito ao longo da história.

Em relação ao turbilhão de movimentos pela educação inclusiva e seus reflexos na construção de opiniões sobre o atendimento segregado da educação especial, Beyer (2005, p.11) considera que:

[...] o monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados,

dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho.

A atual situação de mudanças e questionamentos em relação à função pedagógica da educação especial pode representar uma mudança de conceito de uma educação especial fixa, estabelecida em espaços fisicamente circunscritos, para uma educação especial móvel, dinâmica, que vai até o aluno em uma nítida inversão de práticas.

É importante que seja esclarecido em que momento histórico aconteceu o surgimento da educação especial, para que não sejam cometidas injustiças e críticas infundadas, puramente retóricas e vazias. Neste sentido, Beyer (2005) ressalta que as opiniões mais extremadas sobre a educação especial podem representar um preconceito, ou no mínimo, um equívoco.

O autor lembra que em uma realidade não muito distante, a lei da obrigatoriedade escolar foi introduzida no país, e em princípio, valeria para todas as crianças. Porém a escola regular não se ocupou desta totalidade, entendendo que as que tinham alguma deficiência deveriam ficar em casa ou em instituições especiais.

Avaliando a contribuição das escolas especiais, a partir destes dados históricos, Beyer (2005, p.18) ressalva que “elas passaram a existir, porque o sistema escolar vigente era incompleto. Já que o sistema escolar geral não era capaz ou não estava disposto a ensinar alunos com deficiência, surgiram as escolas especiais”.

Beyer (2005, p.24) lembra que:

[...] as escolas especiais foram importantes historicamente, mas uma solução transitória não tem ou na deve ter caráter permanente. Hoje, porém, é tempo de advertir as escolas especiais e a educação especial do risco de se constituírem em um equívoco ou erro histórico. A longa existência e a prática da segregação escolar estabeleceram a cultura e a consciência, nas escolas especiais e nos próprios educadores especiais, de que não se poderia educar os alunos com deficiência em qualquer outro lugar a não ser nas escolas especiais. O equívoco das escolas especiais consiste na

reivindicação do monopólio pedagógico com estes alunos, em que se defende a idéia de que a educação especial é o melhor ou o mais apropriado para eles.

As opiniões e discussões em torno da educação especial são diversas, assim, recorro novamente à Mendes (2006, p.395) que apresenta as noções de inclusão total e de educação inclusiva.

A proposta de inclusão total defende a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima a sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

Nesse sentido, Mantoan (2008) faz uma análise:

[...] se hoje podemos contar com uma lei educacional que propõe e viabiliza novas alternativas para melhoria do ensino nas escolas, estas ainda estão longe, na maioria dos casos, de se tornarem inclusivas, isto é, aberta a todos os alunos, indistinta e incondicionalmente. O que existe em geral são projetos de inclusão parcial, que não estão associados a mudanças de base nas escolas e que continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, salas de recurso, turmas de aceleração, escolas especiais, serviços de itinerância).

Mantoan (1988, p.161) ainda acrescenta:

As propostas de fusão da educação especial com a regular, assim como as de integração e de inclusão, sofrem objeções. Opiniões adversas às teses em questão são tanto de caráter prático como ideológico e, no geral, estão baseadas em preconceitos, nas percepções de pais, especialistas e professores. Os que defendem a inclusão ou a integração escolar reconhecem que a maior parte das objeções assinaladas é devida à necessidade de se contemplar a situação por meio de uma perspectiva nova, descontextualizada da realidade presente. Muitos consideram utópicas essas proposições. Pensamos que estamos apenas bastante atrasados no sentido de concretizar “um trabalho de vanguarda e de inestimável valor para a educação em geral, que é o de especializar-se no aluno.

Os adeptos da educação inclusiva consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

Nesta perspectiva a declaração de Carvalho (2007, p.17) ilustra:

[...] quero deixar bem claro aos leitores que, nos sistemas municipais de educação e nas escolas onde sigo trabalhando como pesquisadora, sem perder minha honrosa titulação de professora de educação básica, defendo a educação inclusiva sem que isso seja sinônimo do desmonte da educação especial, o que igualmente, não significa mantê-la inalterada.

Reconheço o quanto suas premissas precisam ser modificadas bem como suas práticas. O que tenho questionado é se, de direito e de fato, devemos esquecer toda a contribuição que, historicamente, nos legou, deixando de implementá-las para os que dela, realmente, necessitam.

Pretendo enriquecer a discussão trazendo à tona a seguinte afirmação de Mendes (2006, p.389):

Na gestão política do atual governo, a Secretaria Educação Especial (SEESP), ignorando o aporte que se teve no país com o debate acerca da inclusão escolar na última metade da década de 1990, e desafiando o pressuposto de que uma política tenha que ser um processo de construção coletiva, tem tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio de inclusão total.

Ainda, sob o pretexto de promover a educação inclusiva, a SEESP, tem investido no Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Mendes (2006) critica os cursos porque eles “oferecem pacotes fechados para gestores multiplicadores, que são capacitados em Brasília durante uma semana, recebendo um conjunto de apostilas pronto, e seguindo para servir como pólo de disseminação da política de inclusão em sua região”.

Mendes (2006, p.390) apresenta as ações da SEESP que têm prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, vejamos:

- a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil;
- b) Tem tentando impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos sujeitos desse movimento;
- c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades especiais deverão estudar;
- d) Priorizam a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades especiais, desconsiderando a história e a opinião das próprias pessoas com necessidades especiais, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços.
- e) Tem escalado a Educação Especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de coadjuvante colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DOCENTE: considerações teóricas e estudo de caso

APANHADO HISTÓRICO

Senna, no seu artigo “Formação docente e educação inclusiva” (2008), faz uma breve retrospectiva crítica sobre a formação de professores nas últimas três décadas na educação brasileira. É importante que vejamos alguns pontos deste apanhado histórico para construirmos uma visão mais complexa do processo de formação de profissionais e sua influência sobre as representações em torno do “ser professor”.

Desde os anos 1970, a identidade profissional dos professores da educação básica no Brasil passa a sofrer com os reflexos das políticas públicas. Foi promovida na época uma repentina e necessária expansão da rede de ensino e uma considerável inclusão de novos sujeitos sociais, especialmente nas redes públicas.

Após a promulgação da Lei n.5.692/1971 (LDB), que vigorou entre 1971 e 1996, o país enfrentou o problema de falta de professores para assistir a imensa rede de educação básica nos seus diferentes níveis e turnos, o que significou para algumas regiões do país uma súbita triplicação da demanda regular de professores.

Em paralelo ao custo financeiro que o novo perfil do quadro de professores traria de imediato para os cofres públicos, a implementação das metas de ampliação dos níveis de formação básica no país teria de pronto que superar a objetiva carência de profissionais formados e habilitados para o exercício do magistério. Tal estado de coisas traria desastrosas conseqüências. Iniciava-se naquela década um processo de paulatina degradação da identidade profissional dos professores.

O reflexo mais evidente foi a deterioração dos salários dos professores, deflagrado, ao mesmo tempo, pela impossibilidade de o poder público arcar com as despesas do quadro pessoal, e pela cultura de educação como bem de consumo na rede privada.

Para compor rapidamente o quadro docente, necessário ao atendimento da rede ampliada, iniciou-se um processo de flexibilização de titulações. Assim, foi

permitido, por exemplo, o desvio de professores primários para o exercício do magistério do ensino fundamental e, paralelo, a autorização de funcionamento de cursos de formação de professores em regimes mais precários.

Inclusive, verificavam-se cursos descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para assumirem o projeto de inclusão escolar, desencadeado pelo dispositivo da obrigatoriedade escolar previsto na Lei n. 5.692/71.

Senna (2008) lembra que a questão da formação dos professores agravou-se ainda mais devido à influência ideológica do regime militar até a primeira metade dos anos 1980, quando os mecanismos de censura acabaram por impor aos projetos curriculares um tom mais técnico, conseqüentemente menos reflexivo, sobre a condição do agente do ensino.

Sobre o caráter tecnicista da formação docente, Senna (2008, p.209) aponta que:

[...] de pronto demonstrou-se absolutamente inadequado para o exercício do magistério em contextos de inclusão social, do que resultaram índices alarmantes de reprovação nas redes públicas de ensino, especialmente nas regiões em que as escolas atendiam preponderantemente à população historicamente segregada da sociedade. E não houve aí nada de extraordinário, já que é simplesmente inimaginável a missão de ensinar, quando se dispõe tão somente de uma hipótese de engenharia humana que não prevê outros humanos que não os descritos na tradição da cultura moderna e, de um punhado de metodologias que se propõem a edificar aqueles cuja experiência de mundo os edificava de outro modo. Instalava-se, então, um impasse que ainda nos dias de hoje se impõe para os professores: o que empregar como fundamento no exercício profissional do magistério?

Diante do exposto, ficou evidente que o contexto histórico influenciou as políticas públicas sobre formação de professores, bem como a legislação aplicável ao assunto, conforme veremos a seguir.

LEGISLAÇÕES

A legislação que normatiza a formação de professores é a Lei de Diretrizes Bases Nacionais da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Em seu interior dedica um capítulo para assinalar os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores, bem como a incumbência dos professores em cada etapa específica.

A referida lei atribui ao docente os deveres de planejamento e gestão nas relações de aproximação entre a escola, famílias e comunidades.

Destaca-se também a resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, apontando princípios norteadores para a formação de professores, dentre eles o domínio dos conteúdos e o conhecimento dos processos de investigação.

Em seu artigo 3º destaca que as bases do preparo do exercício profissional dirigem-se a desenvolver:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II- a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidade e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias
- III- a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (CNE/CP nº 1/2002)

Ainda, de acordo com o parecer n.17, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar como já vimos, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, em, 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

Referente à Declaração de Salamanca (1994, p.37), podemos destacar:

Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... “Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades especiais dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais.

De acordo com Beyer (2005, p.164), a preparação do professor para as experiências de inclusão é condição básica. Diz ele:

Já no ano de 1994, o MEC havia editado portaria (nº 1.793) no diário oficial da União, recomendando a implementação, em alguns cursos superiores e do ensino médio (particularmente os de formação de professores), de disciplina obrigatória e que se ocupasse das temáticas vinculadas ao ensino do aluno com necessidades educacionais especiais.

Cabe informar que as normas supramencionadas são meramente ilustrativas, tendo vista existirem legislações esparsas e específicas que caso citadas acabariam por tornar redundante e demasiadamente técnico o assunto.

ESTUDO DE CASO

Para que fosse possível ilustrar melhor as discussões que permeiam o tema da formação de professores na atual perspectiva da educação inclusiva, especialmente no que tange aos educandos com necessidades educacionais especiais, desenvolvi um estudo de caso em uma escola regular da rede municipal de Porto Alegre.

Foram entrevistadas seis professoras. A professora A tem a formação em Licenciatura plena em Letras e exerce a docência há 25 anos. A entrevistada B tem formação em Pedagogia Pré-Escolar e leciona há 20 anos. A entrevista C é graduada em Licenciatura Plena em Matemática e seu tempo de docência é de 26 anos. A professora D é Licenciada em Ciências Sociais e exerce a docência há 32 anos. A professora E é graduada em Pedagogia Educação Infantil e não informou seu tempo de docência. E por fim, a professora F é Licenciada em Artes Visuais e leciona há 12 anos. Utilizarei aqui também, as declarações de uma das coordenadoras de Educação Especial da SMED (Entrevistada G).

A questão “como se sente em relação à sua formação inicial para trabalhar com a inclusão e que aspectos da sua formação inicial colaboraram para seu trabalho na escola inclusiva?”, foi assim respondida pelas professoras:

A academia trabalha no sentido contrário ao do trabalho com os NEs. A academia é competitiva e é melhor a que nivela os alunos mais por cima do que as outras. **Professora A**

Todos os aspectos colaboram, mas ainda insuficientes. Eu, particularmente, gostaria de saber mais e estudar sobre o assunto. **Professora B**

Não recebi nenhuma formação inicial para trabalhar com inclusão, na Universidade. Para trabalhar em uma escola inclusiva tive que ler, estudar e experimentar algumas ações, com o apoio do SOP, SIR, LA e estagiárias. **Professora C**

Completamente despreparada. Só a boa vontade dos professores. É quase um desafio. **Professora D**

Minha formação é insuficiente para este trabalho. **Professora E**

Procurar no meu planejamento um olhar de aprendizagem como um processo. **Professora F**

Da análise das respostas obtidas, verifica-se a necessidade de primeiramente destacar que a maioria das professoras entrevistadas formou-se em uma época de pouca discussão sobre inclusão escolar, quiçá nenhuma. Dessa forma, traçando-se um paralelo com os dias atuais, a diferença está que hoje o tema ganha espaço e necessidade de discussão. Todavia, ainda não se enxerga, nas práticas curriculares das universidades, significativos avanços.

Por conta disso, a importância da formação continuada, já que diante da realidade, não se pode desistir de qualificar aqueles professores que almejam atualizar seus métodos educativos frente a uma nova demanda social.

Contudo, espera-se que as Universidades não deleguem somente à formação continuada a possibilidades de formar professores atuantes com base na educação inclusiva, já que possuem plenas condições de incluir a discussão na formação inicial, dando oportunidade de romper com a histórica lógica de que mal formadores gerarão professores também despreparados.

Exemplifica-se esse pouco progresso quando se analisa meu caso específico, por exemplo, que próximo da graduação em Ciências Sociais não discuti mais que um texto sobre educação inclusiva em sala de aula, o que revela um distanciamento entre as urgências educacionais e realidade dos debates acadêmicos.

Diante do exposto, é fundamental uma discussão sobre os cursos de formação inicial de professores e posteriormente os cursos de formação continuada ou permanente. Para Nóvoa (1995, p.15) “o conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si própria”. Pacheco (2008, p.18) complementa afirmando que a formação é:

[...] um processo no qual os movimentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação no nível da prática pedagógica, num processo no qual não existe separação entre teoria e prática, entre

conscientização e contextualização. Esta concepção afasta-se dos modelos em que o desenvolvimento e avaliação da formação se processam segundo uma lógica centralizadora, em que não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações.

Partindo da afirmação de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade pelos alunos e entre os alunos, diversas pesquisas têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição permanente para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas obtidas, assim como a literatura sobre o tema, mostram que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sala de aula alunos com NEE.

Henry Giroux (1997) denuncia que os futuros professores ao invés de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que moldam os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, são encaminhados a terem uma preocupação em aprender o “como fazer” e “o que funciona”. Para Giroux (1997, p.45), “[...] é excluída a importância da formação da consciência política e social do professor, negando sua politização, não só no âmbito de sua atividade profissional como, também, para a esfera social mais ampla, privando-o de sua cidadania, ocultando o grau de opressão a que está submetido”.

É necessário, ainda, que os cursos de formação de professores enfoquem seus esforços na aprendizagem de todo e qualquer aluno, independentemente de suas diferenças. É essencial que a prática seja associada com a teoria, e nesse sentido, Tse-tung (1999) afirma que a teoria deixa de ter sentido se não for ligada à prática revolucionária, exatamente como a prática se torna cega se a teoria revolucionária não iluminar seu caminho.

O professor que se espera precisa aprender que todos os seus alunos deverão participar coletivamente da construção de um saber, levando em conta as suas necessidades, mas possibilitando-lhes oportunidades para transformarem-se em sujeitos construtores de sua própria história. Tadeu da Silva (1992, p.78) afirma que “[...] prescrever mais educação escolar sem examinar o seu conteúdo e mapear cuidadosamente seus possíveis efeitos perniciosos significa reforçar, ao invés de eliminar, as manifestações tidas como indesejáveis.”

Como apontado por Senna (2008) o fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional, não obstante os importantes estudos da teoria crítica da educação apontando uma necessária reformulação das mesmas. Para Moreira (1995) a formação de professores críticos e reflexivos só é possível quando os professores que os formam adotam os mesmos princípios que desejam ver embasando a prática dos futuros professores.

Merece destaque o escrito de Senna (2008, p.209), apontando atitudes omissas frente à necessidade de bem formar o professor em relação à inclusão:

No início dos anos 2000, movida pelas disposições legais que propunham reformas nos currículos de formação de professores, a comunidade acadêmica, particularmente no âmbito da educação, viu-se diante da possibilidade de corrigir o lapso provocado pela orientação tecnicista do século passado. E entre discussões sobre o tempo mínimo de titulação, o regime de curso, a quantidade de horas de estágio, a solução de problemas quanto à adequação entre teoria e prática, enfim, sobre o modo de formação, passou ao largo a discussão essencial quanto ao saber que, objetivamente, o professor precisaria ter para se tornar agente de educação inclusiva.

Sabemos que muitos professores de classes comuns do ensino regular, ainda se mostram resistentes em receber alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes. A questão da formação de professores é apontada com frequência como sendo um dos motivos que dificultam à inclusão. Esta atitude não pode ser avaliada como sendo uma decisão individual dos professores. É preciso levar em consideração que existem inúmeras limitações na formação inicial, como aponta Moreira (1995, p.7), limitações estas que se transformam em desafios a serem vencidos pelos cursos de formação de professores no sentido de concretizar mudanças e propostas inovadoras:

- a) A secundarização da formação de professores no âmbito da universidade;
- b) A hierarquia acadêmica que seqüencia, em uma escala de importância, as atividades de cunho científico e de pesquisa, depois as de pesquisa e de ensino e, finalmente, as que se concentram no ensino e na formação de professores;

- c) A desarticulação entre a universidade e os sistemas de ensino para os quais se formam os professores.

A formação de professores, grosso modo, é direcionada, ainda, para suprir a necessidade de quadros e não atender as múltiplas demandas específicas que a realidade apresenta. Tal como no passado, o número de professores formados não dá conta da necessidade colocada pelas escolas. A carência de professores pode ser explicada, principalmente, pelas precárias condições de trabalho, tendo como carro-chefe, os baixos salários. Anualmente cresce o déficit de professores nas escolas públicas em todo o país, fato este que intensifica a precarização na formação já que se faz necessário a produção em série de tais profissionais.

Alguns dos fatores que justificam a incoerência apresentada entre a formação docente e a realidade em que os professores irão atuar são a dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual e a formação para a reprodução do *Status Quo* e não para a autonomia intelectual.

Segundo Moreira (1995, p. 128), “não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*.”

Segundo Soares (2000, p.417) uma das maiores preocupações de Gramsci sobre o papel da escola na vida dos sujeitos, quer sejam professores ou alunos, diz respeito à unidade indissolúvel entre teoria e prática, pois “[...] o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto, se se faz essa separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido”.

Outro fator relevante que merece atenção, mesmo que não seja possível neste estudo abarcar toda a sua dimensão, é o fato de que, por força da precarização dos salários e, conseqüentemente, do prestígio social, o magistério passa a ser uma opção preferencial das camadas sociais com baixo poder aquisitivo. Para Tadeu da Silva (1992, p.83) “o conhecimento escolar é distribuído de forma desigual de acordo com as diferentes classes e grupos sociais”. Desta maneira, continua Tadeu da Silva (1992, p.83) “a própria percepção que têm os professores das diferentes classes sociais e de suas chances educacionais e de

vida é um desses fatores, dentre outros. De qualquer forma, o resultado final é uma nítida desigualdade no tipo de produto educacional distribuído às diferentes classes sociais”.

As reflexões de Tadeu da Silva (1992) reiteram as análises de Moreira (1995) em relação às diferenças entre a formação acadêmica de Bacharéis e de Licenciados, como visto anteriormente. As licenciaturas recebem o tratamento de acordo com o modelo de sociedade que se pretende e mais, acaba por (re) produzir as relações de produção instituídas no capitalismo.

Esta discussão, ao que parece, passa distante da pauta das instituições responsáveis pela educação pública, tendo em vista que, na fala da Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação (SMED), se percebe que o poder público se exime da responsabilidade de qualificar os professores, contando com a atuação de estagiários para qualificar o trabalho de educação inclusiva. Diz a entrevistada:

Como é que a gente tá dialogando? No caso da educação especial? Nós investimos muito na prática, estamos investindo bastante, temos um programa de estágio que foi criado em 97,98 que inicialmente era para alunos da pedagogia/educação especial (curso que acabou extinto) então ampliamos para todas as pedagogias, até porque não teríamos essa demanda específica. O programa é chamado “estágio de inclusão” porque entendemos que a universidade deve estar permeada de práticas inclusivas. Então nós temos 110 estagiárias na educação especial, no projeto de inclusão, das mais diversas universidades. Estamos surpresos com os currículos das universidades, realmente está no currículo dessas meninas o tema inclusão.

O que a entrevistada chama de investimento na prática para promover a qualidade inclusiva é de fato, a espera que as Universidades forneçam, por meio dos estagiários, uma qualificação sem ônus ao poder público. Três aspectos devem ser considerados na fala da coordenadora.

O primeiro é desconhecimento da fragilidade dos currículos das Licenciaturas no que diz respeito à formação para a educação inclusiva. A entrevistada chega a dizer, quando faz referência ao programa “Estágio de Inclusão”, que “[...]”

entendemos que a Universidade deve estar permeada das práticas inclusivas”. Com a afirmação de que a Universidade “deve estar”, a entrevistada deixa evidente que desconhece a realidade da formação das Licenciaturas.

De fato a coordenadora da SMED deduz que as Universidades, por serem pólos de produção/irradiação de conhecimento, estejam preparando seus profissionais de acordo com a realidade. Uma proposta educativa que viva de deduções corre o risco de produzir, cada vez mais, distorções de difícil reversão no cotidiano da vida escolar.

O segundo aspecto diz respeito à ausência do Estado naquilo que é de sua responsabilidade. No artigo 6º da Constituição brasileira está previsto que a educação é um direito social e uma obrigação do Estado. O artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/90) prevê, ainda, que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Somente estes dois artigos, um da Constituição Federal e outro do ECA, esclarecem a responsabilidade do Poder Público em atender “com absoluta prioridade” às necessidades de crianças e adolescentes. O que se vê na fala da coordenadora da SMED? Que o Poder Público desenvolve uma política pública compensatória, isto é, cria um programa “Estágio de Inclusão” e afirma que este programa é uma forma de investimento do Poder Público no processo de Educação Inclusiva. Como ficam os professores que já trabalham na rede pública municipal? Qual a qualificação que recebem? Diz a professora B: “eu particularmente gostaria de saber mais e estudar sobre o assunto”. A professora C afirma não ter recebido, em sua formação inicial, orientação/preparação para trabalhar com inclusão e diz, ainda, que “para trabalhar em uma escola inclusiva tive que ler, estudar e experimentar algumas ações, com o apoio do SOP, SIR, LA e estagiárias”.

Vale lembrar, neste momento em que a professora C afirma receber apoio das estagiárias, as reflexões desenvolvidas por Soares (2000, p.237) sobre o modelo de sistema monitorial, criado por Bell e Lancaster no século XIX. Diz Soares (2002, p.237):

Através desse tipo de ensino, os meninos mais velhos eram empregados para instruírem os mais jovens. Foi um sistema conduzido por filantropos que instituíam escolas de caridade para o povo. Teve muita utilização na Inglaterra durante o século XIX, quando este país resolveu enfrentar o problema do analfabetismo.

Sem desconsiderar as devidas diferenças históricas, é possível perceber que, para enfrentar a questão da inclusão, o Poder Público faz uma readaptação do sistema monitorial, fazendo com que as estagiárias sejam a referência de “apoio” para os professores da rede pública. Desta forma o Poder Público não pode ser acusado de negligência já que instituiu o “Programa Estágio de Inclusão”.

O terceiro aspecto está diretamente relacionado ao segundo, isto é, a precarização/desqualificação do trabalho docente e a exploração do trabalho de estagiários. O estágio é uma fase de aprendizado na qual os estudantes desenvolvem, em tese, a unidade entre teoria e a prática. Na lógica do capitalismo contemporâneo, a precarização do trabalho é uma possibilidade concreta de aumentar os ganhos do capital por intermédio da redução dos custos com a mão-de-obra. Desta forma a utilização de estagiários passou a ser uma estratégia significativa para este aumento dos lucros.

Na questão específica do magistério, o estágio não pode ser uma função remunerada, já que faz parte da estrutura do currículo oficial. Estes jovens, em processo de formação, acabam substituindo os gastos que o Poder Público deveria ter com a qualificação docente para a educação inclusiva. O estágio, desta forma, tem sido usado como forma de fraudar as obrigações trabalhistas, pois, conforme sabemos, no estágio não existem vínculos empregatícios.

É evidente que os estágios institucionais apresentam algumas diferenças e, no caso específico das licenciaturas é mais acentuada a diferença por se tratarem de estágios não-remunerados. Mais além das diferenças o que se constata é a exploração do trabalho dos estagiários na medida em que o Poder Público se desresponsabiliza com os custos da qualificação.

Mais uma vez a entrevistada reafirma a falta de compromisso do Poder Público em produzir políticas públicas específicas para a qualificação dos professores, quando questionada sobre o diálogo estabelecido entre as a SMED e

as Universidades no que diz respeito às Licenciaturas. A entrevistada afirma que:

Ainda não damos conta. Temos dado conta das pedagogias. Temos alguns limitadores ainda, de uma ordem mais formal mesmo, do que é preciso para a formação e do que nós como estágio podemos oferecer. Além disso, os estagiários de pedagogia dão conta de vários aspectos dentro da escola, são transversais, diferentemente dos de Educação Física e Sociologia, por exemplo.

Na verdade, o grande dilema apresentado pelas licenciaturas, segundo a entrevistada é que o Poder Público não sabe o que é preciso para a formação e não sabe, portanto, o que devem oferecer como estágio. Novamente a questão do estágio aparece como a única política capaz de dar conta da educação inclusiva. Da mesma forma verifica-se o descaso com a qualidade do processo educativo, pois a entrevistada diz que "além disso, os estagiários da pedagogia dão conta de vários aspectos dentro da escola, são transversais, diferentemente dos de Educação Física e Sociologia, por exemplo." Esta afirmação suscita o seguinte questionamento: A educação inclusiva não contempla, então, todas as áreas do conhecimento?

Tanto é importante a articulação da universidade com a realidade, com a escola, que Moreira (1995, p.14) destaca:

Considero obrigação de todo e qualquer curso que forma professores/as estabelecer com a escola um diálogo crítico e produtivo, pautado por considerações pedagógicas, políticas e morais, que vise contribuir para que ela se constitua em espaço de construção da cultura e de fortalecimento do poder individual e do poder coletivo.

Entendemos, então, que a relação entre a universidade e o universo escolar deve ser pautada pela solução dos problemas do ensino público. Obviamente para isso, os laços devem ser ampliados para além de vagas de estágio e permissões para observações e pesquisas. É imperioso que haja uma real contrapartida institucional, caso contrário, corremos o perigo de reproduzir e ampliar o abismo que existem entre essas instituições. Trata-se de repensar a formação dos professores desde as bases que a sustentam. Isso se faz necessário não apenas em função da proposta inclusiva, mas também, porque atualmente crescem as dificuldades em se

trabalhar em sala de aula, quer seja pelo processo de massificação da informação quer seja pelos efeitos sociais e culturais provenientes de uma sociedade que constrói o sujeito egoísta, individualista e narcísico. (HALL, 2006).

Vimos que diante da proposta inclusiva de educação para todos, os cursos de pedagogias e as licenciaturas devem repensar seus papéis, para que possam realmente formar professores que superem a racionalidade técnica, substituindo-a pela pesquisa, pelo pensamento crítico e reflexivo. Antes de pensarmos em formar profissionais do ensino é preciso que saibamos que modelos sociais iremos construir, que conteúdos estamos trabalhando, que classe social estamos defendendo e de que ponto de vista estamos pensando a educação.

Neste sentido Gadotti (1997, p.45) afirma que “a educação numa sociedade de classes transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade, difunde as idéias políticas dessa classe e reproduz por isto tudo, a dominação de classe”.

Entendemos que formar o professor, então, vai além de informar e repassar conceitos. É necessário prepará-lo para outra maneira de educar, que modifique sua relação com os conteúdos e com o educando. Sendo assim, o movimento em favor da inclusão escolar continua sendo um grande desafio para os educadores da atual e das próximas gerações.

Os escritos de Paulo Freire fazem uma crítica à pedagogia tradicional denominada por ele de “educação bancária”, que seria o exercício de uma prática massificadora, de treinamento, na qual os educandos tornam-se meros receptores de conteúdos que são “depositados” pelos educadores de forma a manter os primeiros à margem do conhecimento e de sua razão de existir. Nesta educação, a relação existente entre os envolvidos no processo ocorre verticalmente, já que os educandos transformam-se em reprodutores e copiadores, ou seja, sujeitos a - críticos, tendo o discurso de quem educa como verdade absoluta não intervindo no processo educacional em momento algum. Freire (1987, p.58) afirma que este tipo de educação produz o reprodutor ideal aos interesses do capitalismo uma vez que os alunos são transformados “[...] em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto

melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

Contrário a essa prática, Freire propõe uma educação problematizadora, que forme um sujeito questionador, participativo e crítico. Esta é a “educação libertadora” que Freire defende como justa e igualitária e que desperta no indivíduo a sua vocação ontológica, ou seja, ser sujeito de sua própria realidade. Nesse sentido, a relação existente é horizontal, pois a troca de experiências e conhecimentos entre educador e educando é constante, e um não se sobrepõe ao outro. Vejamos esta idéia nas palavras de Freire (1987, p.68):

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. (...) Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Cabe, aqui, o questionamento de Gadotti (1997, p.58): “pode a universidade preparar novos profissionais para que assumam a tarefa de “formularem uma concepção de mundo adequada aos interesses populares?”

No Brasil, se evidencia o interesse de classe, isto é, as Universidades formam para dar conta dos interesses do Mercado. É uma opção política feita pelas universidades. Temos exemplos, não só no Brasil como em outros países da América Latina que assumem a formação visando uma maior democratização dos interesses e até mesmo fazendo uma opção aberta pelos interesses populares. No Brasil temos o caso da UNICAMP e na Argentina a Universidade Popular dirigida pelas Madres da Plaza de Mayo. Temos, ainda, espalhadas por toda América Latina, os campus da FLACSO (Faculdade de Ciências Sociais). Esta é sem dúvida uma opção política.

A possibilidade de desenvolver práticas de educação inclusiva, e por fazer parte de um processo, necessita tempo e comprometimento de todos os setores envolvidos no pensar-fazer da educação escolarizada, além de depender da proposta política do Gestor Público, como visto anteriormente. Com o intuito de

analisar o papel da SMED no processo de qualificação docente perguntei às professoras sobre o apoio e formação da SMED para que fosse possível o trabalho com a inclusão em sala de aula e quais eram os aspectos mais desenvolvidos pelas SMED em relação à inclusão, isto é, os filosóficos, os técnicos ou os dois aspectos. As respostas foram as seguintes:

Ainda não. Os técnicos. Falta trabalhar o ideológico. **Professora A**

A SMED fica distante do dia-a-dia da escola. Existe uma preocupação política e econômica que pinta em propagandas um cenário perfeito. **Professora B**

Desde que as escolas especiais foram fechadas e os alunos inseridos na escola regular, a SMED ofereceu apenas "UM" curso de formação. Os aspectos físicos sempre foram mais relevantes (elevadores, rampas, estagiários para trocar fraldas etc) e os pedagógicos sempre ficaram a desejar. **Professora C**

Para a área que trabalho não. Nenhum aspecto. **Professora D**

Não. **Professora E**

Não sei. **Professora F**

A idéia de construção de uma escola de qualidade para todos, mote da educação inclusiva, passa, necessariamente, pela formação permanente dos professores. Resignificar as práticas da formação inicial não basta, já que a educação é dinâmica e exige mudanças a todo o momento.

Pacheco (2008) faz uma análise sobre a tendência da racionalidade tecnocrática de separar a teoria da prática. O autor afirma que isso diminui a autonomia dos professores e por conseqüência dos alunos, além de gerar formas de organização escolar decalcadas, nas quais os professores exercem um controle comprometido sobre o seu trabalho.

Os docentes só poderão obter sucesso diante da proposta da educação inclusiva se forem equipados com melhores recursos pedagógicos, se a sua

formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos específicos, se estiverem instrumentados para analisar a eficiência dos programas pedagógicos, preparados para a superação dos medos e superstições e contarem com uma orientação eficiente nesta mudança de postura para buscar novas aquisições e competências. (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Os professores que já estão exercendo o magistério devem ter os mesmos direitos assegurados, sendo-lhes oferecidas oportunidades para uma formação continuada, inclusive em nível de especialização, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/01) que, dentre os vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dispõe sobre o oferecimento de educação continuada aos professores que estão em exercício.

O Conselho Federal de Educação, através da Câmara de Ensino Básico, reforçou a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva ao apresentar um Projeto de Resolução que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* estabelecendo, entre outros aspectos, que:

Art. 8 As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

- I- Professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- VI- Condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo de professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e da pesquisa;

No seu artigo 17, o mesmo documento estabelece que aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Segundo a entrevistada G – Coordenação da SMED – o Poder Público oferece Formação Continuada. Ela demonstra, por intermédio de sua fala, que são os professores os responsáveis pela não participação ou pelo não aproveitamento da formação. Diz a entrevistada F:

[...] se a gente perguntar para os professores eles vão dizer sempre que estão sem formação. Se tu vai perguntar para secretaria de educação, a gente tem alto financiamento anual para formação de professores não só com recursos próprios do município mas principalmente com recursos federais. O nível federal está investindo muito em formação de professores, em vários campos, não só no campo das necessidades especiais mas na diversidade como um todo.

Ao ser questionada sobre este choque de opinião entre os professores e a SMED e sobre a demanda por cursos de formação técnicos ou teóricos ela afirma:

A gente tem uma parte da nossa formação que é de conhecimento técnico, e a gente tem um momento que é um momento de construção ética mesmo, bom que diferença eu faço nesse mundo? Eu sirvo pra que? Meu trabalho serve pra que? E os professores estão em crise nesse sentido. Cada vez mais o trabalho e o lugar do professor são questionados não só em relação às necessidades especiais, mas em relação ao momento social que se vive hoje. Eu atribuo a choque de opinião ao processo mesmo, que é longo. A gente tem visto nos formatos de formação que a gente oferece, que em grandes partes das vezes, o que surge mais efeito pros professores? Um profissional que vem contar uma prática realizada, uma prática possível, que foi feita e teve sucesso naquele contexto ou uma formação mais teórico-técnica? Os professores eles se angustiam com formações muito teóricas e dizem coisas do tipo; “ah é fácil falar, na teoria é lindo, quero ver praticar”. Então temos visto que o formato com pessoas dando depoimentos tem dado mais resultado.

Mas qual o significado de posições tão divergentes? Por que das seis professoras entrevistadas, cinco respondem que não ocorreu formação enquanto que a entrevistada G – Coordenação da SMED – afirma que ocorreu, mas que “[...] se a gente perguntar para os professores eles vão dizer sempre que estão sem formação”? Por que os professores dizem sempre que não?

Algumas considerações devem ser feitas em relação à controvérsia se “tem ou não tem” formação. Em relação à falta de planejamento sobre os cursos de formação e, portanto, na ausência de adequação com a realidade dos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, sem dúvida alguma, não é por falta de recursos econômicos que a formação não ocorre ou que ocorre de maneira desvirtuada, como relata a entrevistada G. Ela afirma que “[...] a gente tem alto financiamento anual para formação de professores não só com recursos próprios do município, mas principalmente com recursos federais. O nível federal está investindo muito em formação de professores, em vários campos, não só no campo das necessidades especiais, mas na diversidade como um todo”.

O ponto que parece crucial é justamente o projeto político que o Poder Público defende. Para isto basta recordar, mais uma vez, as reflexões de Gadotti (1997) em relação às valores dominantes em uma sociedade e, desta forma, resgatar Marx quando afirmava que as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe dominante. Qual é o papel da educação para o Estado Liberal? Para Mézsáros (2005) todas as ações do Estado capitalista, em termos de educação, são somente reformas que não visam à alteração qualitativa – e isto sim é transformação – da realidade apresentada. Diz Mézsáros (2005 p.26-27):

A razão dos fracassos de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. [...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*.

Se, como diz Mézsáros (2005, p.27) nenhuma alteração que possa ocorrer na lógica do capital foge de sua dinâmica a fim de perpetuar “[...] os imperativos de seu sistema como um todo” e se, o Estado é o representante dos interesses da classe dominante, como dizia Marx, então é evidente que a educação é um mecanismo fundamental para perpetuar a dinâmica, seja por intermédio da reprodução da força de trabalho seja por intermédio da reprodução da ideologia, isto é, da produção do ser humano alienado que acaba por legitimar o capitalismo. É bom lembrar,

também, a análise de Tadeu da Silva (1992) quando afirmava que qualquer projeto de universalização da educação que não contemple qualidade está fadado a reproduzir as relações de desigualdade social.

A proposta de qualificação apresentada pela SMED, segundo a entrevistada G, demonstra, além da falta de conhecimento da realidade da comunidade escolar, uma superficialidade em termos dos objetivos que desejam alcançar. A entrevistada G afirma que “A gente tem visto nos formatos de formação que a gente oferece, que em grandes partes das vezes, o que surge mais efeito pros professores? Um profissional que vem contar uma prática realizada, uma prática possível, que foi feita e teve sucesso naquele contexto ou uma formação mais teórico-técnica? Os professores eles se angustiam com formações muito teóricas e dizem coisas do tipo; “ah é fácil falar, na teoria é lindo, quero ver praticar”. Então temos visto que o formato com pessoas dando depoimentos tem dado mais resultado”.

É sabido que o Estado sabe quais são os interesses para com a educação, mas, sem dúvida, esta clareza não existe, na mesma proporção nas reflexões dos técnicos e gestores de segundo escalão da administração pública. Como diz Borón (apud SADER; GENTILI, 1999) a ideologia do Estado Liberal é tão bem arquitetada que penetra, facilmente, no chão das crenças populares fazendo com que a legitimidade de suas ações sejam sempre mais fortalecidas ou, como diz Mézsáros (2005, p.27) “[...] conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável* , mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema”.

Através das leituras críticas que foram feitas ao longo do trabalho, foi possível notar que elas se dirigem ao caráter tradicional e tecnocrático da formação de professores no Brasil, que é adotado em detrimento da dimensão política, cultural e social. Foi exatamente o que constatei ao conversar com as professoras e com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa esteira Tse-tung (1999, p. 33) atesta que “a ruptura entre o subjetivo e o objetivo, a separação do conhecimento da prática, são características do idealismo e do materialismo mecanicista, do oportunismo e do espírito de aventura”

Os teóricos da Escola de Frankfurt insistiram na idéia de que todo pensamento e teoria estão ligados a um interesse específico no desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Dessa forma, a teoria torna-se uma atividade transformadora que vê a si própria como explicitamente política e se compromete com a projeção de um futuro até agora não realizado. Giroux (1986, p.36) acredita que “a teoria crítica contém um elemento transcendente no qual o pensamento crítico se torna pré-condição para a liberdade humana”.

Para que o professor possa trabalhar com as diferenças dentro da sala de aula, ou seja, com o real, a formação com base na racionalidade técnica deve dar lugar à formação de profissionais críticos e reflexivos, que além de refletirem sobre suas práticas, atuem como pesquisadores dentro da escola e da sala de aula.

Tentamos neste capítulo, abordar alguns aspectos referentes à formação de professores e às políticas públicas destinadas ao tema no município de Porto Alegre.

O que foi possível notar é que os espaços de formação de professores, sejam eles de formação inicial ou continuada, necessitam ser reconcebidos para que não continuem destituídos de consciência e sensibilidade social.

Segundo Giroux (1986), o espaço político atualmente ocupado pela educação do professor em geral continua a diminuir a importância pelo fortalecimento do poder docente; além disso, geralmente tem servido para reproduzir as ideologias tecnocráticas e corporativistas características das sociedades dominantes.

Giroux (1986, p.130) ainda acrescenta que:

A educação do professor constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciados a levar a sério o papel de intelectual quem trabalha em benefício de uma visão emancipatória.

Parafraseio Giroux ao concordar que a busca de uma pedagogia radical para a formação de professores envolve, como principal objetivo, a criação de modelos teóricos que forneçam um discurso crítico para analisar as escolas como espaços de contestação construídos socialmente e diretamente envolvidos na produção de experiências vividas.

Demo (2004) afirma que o neoliberalismo valoriza a educação a seu modo, separando a qualidade formal da qualidade política, ou seja, busca o trabalhador que sabe pensar, mas esse saber pensar é partido ao meio e ele fica com a habilidade inovadora, enquanto reprime a habilidade questionadora dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar, ao tentar traçar algumas considerações finais sobre o presente estudo, que seu processo de construção apresentou algumas limitações de ordem prática e teórica.

A natureza exploratória de meu estudo fez com que muito tempo fosse dedicado à aproximação dos escritos sobre o tema, e isso acabou por resultar em um recorte conceitual tardio - formação de professores -, prejudicando o trabalho de campo e conseqüentemente a qualidade de minhas análises. A polêmica que envolve as discussões sobre educação inclusiva, além de me motivar, acabou também gerando algumas dificuldades.

Mesmo assim, acredito que seja possível apresentar algumas posições diante do vasto material consultado e das análises que foram realizadas a partir de um caso concreto.

Vimos ao longo do trabalho, principalmente no capítulo III, que o modelo de formação de professores, vigente no país, ainda reproduz a lógica mercadológica do capitalismo e não consegue se adequar às exigências de uma formação mais abrangente que envolva a questão da democratização e da multiplicidade de saberes necessários ao enfrentamento de uma realidade em constante processo de transformação e ressignificação.

Principalmente no capítulo II, foram abordados temas como as políticas sociais que visam à inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, a legislação atual sobre o tema, os marcos mundiais da educação inclusiva e os novos paradigmas frente aos desafios da escola atual. Mesmo diante de um vasto material bibliográfico, o que se percebe na prática é um distanciamento muito grande entre a realidade vivida pelos professores das classes regulares e o que é produzido academicamente sobre o tema.

Foi possível notar que os aspectos teóricos são deixados de lado muitas vezes, em detrimento das dimensões técnicas que envolvem a profissão docente, seja nos cursos de formação inicial, seja nos cursos de formação continuada. É

imperioso, então, que este quadro seja questionado e problematizado dentro de todos os espaços que se propõem a discutir a qualidade desta educação que tem caráter mercadológico, sob pena de continuarmos sem dar conta da heterogeneidade das salas de aula e acabarmos reproduzindo práticas pedagógicas excludentes e segregadoras, que interessam apenas aos interesses dominantes.

Outro fator que merece destaque é o distanciamento e a falta de diálogo entre as universidades, como espaço de formação de professores, e a realidade das escolas da rede pública municipal de Porto Alegre. Assim, o modelo que acaba por se reproduzir é aquele que acredita que a escola é o espaço da prática e a universidade o espaço do conhecimento, quando deveríamos conceber que prática e o conhecimento não devem nunca estar separados.

Acredito que a verdadeira profissionalização se dá a partir do momento em que é concedido o direito aos professores e aos futuros professores de racionalizar e analisar a própria prática, criticando-a, revisando-a, fundamentando-a na construção do crescimento da unidade de ensino como um todo. Para isso, o professor precisa ser valorizado e apoiado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada na inclusão.

Sabemos que o simples acesso das crianças com necessidades especiais à escola regular não é suficiente. A qualidade é fundamental, e ela passa necessariamente por uma nova postura das políticas sociais de formação de professores. Sem essa revolução nas práticas atuais, corremos o risco de transformar o debate sobre a educação inclusiva em um simples fenômeno de retórica.

As perspectivas para a mudança estão colocadas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas responsáveis, e por conta disso não chegam aos cursos de formação docente, às escolas e menos ainda às salas de aula.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 15.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993, p. 43.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial.** Santa Maria, n.26, p. 19-30, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2007, p.17-22.

DEMO, Pedro. **Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida.** Campinas: Autores Associados, 1995, p. 92.

DEMO, Pedro. **Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades.** Brasília: Plano Editora, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **História do Povo Brasileiro: Brasil, mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Perseu Abramo, 2000, p. 65-94.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 58-68.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992, p.66.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1997, p. 23-58.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 15-130.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 45.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**: caderno do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP, Piracicaba, v.10, n.1, p.1-15, 2003.

GUASSELLI, Maristela Ferrari. Inclusão Escolar: um diálogo polifônico. **Revista Educação Especial**, UFSM, Santa Maria, n.26, p.49-60

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a Deficiência Mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988, p. 161.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão**: escola (de qualidade) para todos. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas v.5, n. 2, p. 48-51, 1998, p. 49-161.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas – questões sobre inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, n. 23, p.17-23, 2004a .

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Ciências e Letras**, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, n.36, p.47-62, 2004b .

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Disponível em: <www.moderna.com.br> . Acesso em 12 out. 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. 3 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988, p. 142.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MAZZOTA, Marcos José. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Marília: UNESP, v.11, n. 3, p.387-559, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 45.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 26-34.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-128, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995, p.15.

OREALC/UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994, p. 37.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Vozes, 2008, p. 17.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-Neoliberalismo II**: que Estado, para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro:WVA, 1999, p. 30-33.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, Antonio M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004, p. 47.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Formação docente e educação inclusiva**. Disponível em: <www.portalensinando.com.br> Acesso em 15 set. 2008. p. 209.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas: 1992, p. 78-83

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci**: o estado e a escola. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, p. 417

TOGNOLLI, Cláudio Julio. **Mídia e Eugenia**: ss genes da guerra. Disponível em <www.observatoriodeimprensa.com.br/artigos>. Acesso em 10 dez. 2008.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela. Escola Inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial**. Santa Maria n.26, p. 61-74, 2005, p. 62.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 2007, p. 56-146.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999, p. 17-33.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p.12.

ZIMMERMAN, Elisete Camargo. **Inclusão Escolar**. Disponível em: <www.webartigos.com>. Acesso em 12 out. 2008.

APÊNDICE A

Questionário aplicado aos professores

1- Qual é a sua formação? Há quanto tempo leciona?

Professora A – Licenciatura e Bacharelado em Letras

Professora B - Pedagogia Pré-Escolar. Leciono há 20 anos

Professora C – Sou professora de Matemática (licenciatura plena), mas também atuo na coordenação pedagógica da EJA. Sou professora de matemática há mais de 26 anos em sala de aula.

Professora D - Licenciatura em Ciências Sociais; há 32 anos.

Professora E – Educação Infantil

Professora F - Licenciatura em Artes Visuais – UFRGS e pós-graduação/ Leciono há 12 anos.

2- O que é, para você, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora A - Um “must”. Apesar de a sociedade ainda ser bastante resistente, devido à carga histórica de exclusão. Esses cidadãos eram escondidos em suas próprias casas ou em instituições. E isso por séculos. Na Grécia, eram mortos.

Professora B – De certa forma, é uma proposta indecente do governo federal, de não valorizar os profissionais da educação, pois abraçamos obrigatoriamente as leis e demandas sem aumento de salário

Professora C - Permitir sua participação nos espaços escolares, garantindo aprendizagem, cultura e sociabilidade.

Professora D - Significa proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento às relações inter-pessoais como qualquer pessoa. A dificuldade que vejo é na adequação da escola e professores.

Professora E – Seria aproximar as diferenças e um aprender com o outro.

Professora F - Dependendo das necessidades precisamos de especialistas auxiliando o trabalho do professor. Caso contrário dificulta o planejamento do professor. O professor deverá ter formação e informações sobre essas necessidades especiais.

3- Você tem algum caso de inclusão na sua sala?

Professora A – Sim, esquizofrenia, retardo, super hiper atividade.

Professora B - Sim. Tenho três casos.

Professora C – Neste ano de 2008, não há alunos especiais nas turmas de C30, que eu sou regente.

Professora D - Este ano não. Em anos anteriores sim

Professora E - Sim

Professora F - Sim

4- Se tiver, como você tem trabalhado?

Professora A – Trato-os como trato os outros, mas sei que posso esperar deles e procuro valorizar seus progressos sem comparar com o progresso dos outros. Seria injusto cobrar deles o mesmo que se cobra dos ditos “normais”

Professora B - Trabalho da mesma maneira com os demais. Torna-se inviável um atendimento mais individualizado devido ao número de alunos

Professora C - X

Professora D - Trabalhei com muitas dificuldades, pois dos dois alunos um deles tinha que se trabalhar de uma forma muito concreta e ele tinha a fala (que eu entendia muito pouco) compreendida.

Professora E – Trabalhando com os diferentes grupos as propostas de trabalho, incluindo-os.

Professora F - Tanto observar como a criança se estrutura e relaciona o que é proposto na aula junto com o grupo. Porém em alguns momentos ficou insegura até onde vamos.

5-Você (ou sua escola) tem tido algum suporte para lidar com os casos de inclusão?

Professora A – Sim. As escolas da prefeitura são bem estruturadas em termos de R.H nesse sentido.

Professora B - Sim. Temos o atendimento na SIR e a estagiária da Ed. Especial.

Professora C – As escolas municipais possuem salas de SIR que procuram apoiar o trabalho do professor, mas não são suficientes para atender a grande demanda de alunos especiais que se recebe a cada ano.

Professora D - Só a SIR

Professora E – Eu pessoalmente não. Me apoio muito na SIR.

Professora F - Pouco

6-Se sim, de quem?

Professora A – SIR, setores especializados dentro da SMED. São profissionais de áreas diversas que se somam aos pedagogos

Professora B - Da SIR ou da estagiária da Ed. Especial.

Professora C - X

Professora D - SIR

Professora E – SIR.

Professora F - A partir dos relatos do SSE e da SIR.

7-Como você avalia o suporte que tem recebido?

Professora A – Bom. Há ainda a necessidade de um maior número desses profissionais presentes nas escolas. Especialistas em alfabetização, psicólogos, médicos, etc.

Professora B - Insuficiente

Professora C – Não é o suficiente para atender o número elevado e crescente de crianças especiais que se recebe a cada ano.

Professora D - Com algumas dificuldades de comunicação e nós professores necessitamos preparo.

Professora E – Apesar do interesse da SIR, muito pouco.

Professora F - Pouco, pois resume.

8-Você acredita no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Professora A – Seria como você me perguntar se eu acredito na inclusão de mulheres no ensino superior, ou a inclusão dos negros em cargos de comando. A pergunta não procede, embora muitos professores digam que não acreditam.

Professora B - Em parte, deveríamos receber um suporte e um atendimento diário que oferecesse condições de intervir e trabalhar as individualidades.

Professora C – O processo de inclusão de alunos especiais se divide em duas trajetórias: a “educacional” e a “sócio-afetiva”. A inclusão destas crianças na escola regular é positiva, quanto a área cognitiva, precisamos avançar muito, principalmente em políticas públicas de investimento em educação inclusão de profissionais qualificados.

Professora D - Teoricamente sim. Na prática, pela experiência que tive dos 6 casos, 1 na minha avaliação é que obteve êxito.

Professora E – Acredito desde que se tenha suporte suficiente, que no momento não é o que acontece.

Professora F - Se tivermos os especialistas pertinentes à necessidade.

9-O que você acha que pode melhorar, ou o que está faltando no processo de inclusão da escola?

Professora A – Tratar os “especiais” os NEs como se trata os normais. A palavra inclusão só se explica pela história anterior, pelo crime praticado na “civilização” chamado “exclusão”.

Professora B - O mesmo citado anteriormente. E deveríamos também participar das formações específicas sobre este assunto, como as estagiárias.

Professora C – Qualificação do corpo docente à nível de especialização em educação especial, de forma a se estudar a “gênese” da aprendizagem em crianças com necessidades especiais. Jogar as crianças especiais para as escolas regulares, sem uma séria preocupação com sua aprendizagem, é descompromisso dos governos, é economizar verbas (cuidado!)

Professora D - Muitas coisas, principalmente, a preparação de nós professores que temos muitas dificuldades e preparo.

Professora E – Preparação dos professores.

Professora F - Estrutura necessária para formação dos professores.

10-Como trabalhar o preconceito/estigma dentro da sala de aula?

Professora A – Trabalhando, expulsando-os de dentro de nós. Decidindo não mais praticar a mutilação desses cidadãos na sociedade. Não mais roubando o espaço que é deles dentro de todos os espaços sociais. Temos roubado seu lugar.

Professora B - O preconceito e estigma também não são trabalhados de forma diferente aos demais casos que surgem na sala, ou seja, necessitamos trabalhar a cooperação e o respeito.

Professora C – Nossas crianças não demonstram preconceito!

Professora D - Dependendo da faixa etária. Os menores observei que é mais fácil, mas os adolescentes é necessário muita conversa.

Professora E – Com as crianças, elas acolhem bem, são solidárias.

Professora F - Tornando visível a diferença de aprendizagem e individual, com suas características

11-Você faz algum tipo de adaptação, ou plano especial para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais?

Professora A – Não. Quando entrei na escola as turmas já estavam constituídas e, até onde estou informada, não há um plano especial coletivo, do grupo de professores que trabalham nessas turmas no sentido de adaptação. Deveria haver e eu deveria promover.

Professora B - Sim. As próprias crianças se aproximam por identificação e também se ajudam. A adaptação e desafio ou proposta, dependem de cada caso.

Professora C – Quando recebo alunos especiais (já recebi), procuro trabalhar os mesmo conceitos que desenvolvo com outros alunos, porém com nível de complexidade mais baixo. Não sei se obtive resultados positivos.

Professora D - Nunca.

Professora E – Não adapto as atividades propostas de acordo com as necessidades.

Professora F - Por ser de área tento nas aulas possibilitar e dialogar com o que o/a aluno/a faz, pois tenho dois períodos diários. Tento reconhecer suas atitudes e conhecimentos; desenvolvimento cognitivo em relação o que esta sendo feito na aula.

12-Faça uma relação dos aspectos positivos e negativos da inclusão?

Professora A – Positivos: Ter o privilégio de participar de uma correção histórica, de pagar um pouco de uma dívida centenária, milenar da humanidade. Conviver e aprender a ajudar pessoas maravilhosas. Ajudar seus pares a acolhê-los.

Professora B - Positivos: Solidariedade, cooperação, respeito as diferenças. Negativos: Baixa remuneração, falta de preparo, falta de formação específica.

Professora C – Positivos: Sócio-afetiva e cultural (trabalho com as diferenças)

Negativos: Educacionais (a aprendizagem fica comprometida, pois não sabemos se obtemos avanços ou não) - Sentimento de incapacidade quanto ao processo cognitivo do aluno.

Professora D - As dificuldades: as turmas são grandes de 30 a mais alunos e de tempo para o atendimento a esses alunos. Preparo do professor para atender. Muitas vezes entramos nas turmas e mal sabemos da presença destes alunos

Professora E – Positivos: Solidariedade, integração. Negativos: Falta de preparo dos professores.

Professora F - Acredito que existe dois tipos de inclusão: a social e as necessidades especiais. Acho que é um repertório amplo e político que deve ser pesquisado, pois ainda é uma temática recente.

13-Como se sente em relação à sua formação inicial para trabalhar com a inclusão? Que aspectos da sua formação inicial colaboram para seu trabalho na escola inclusiva?

Professora A – A academia trabalha no sentido contrário ao do trabalho com os NEs. A academia é competitiva e é melhor a que nivela os alunos mais por cima do que as outras.

Professora B - Todos, mas ainda insuficiente. Eu particularmente, gostaria de saber mais e estudar sobre o assunto.

Professora C – Não recebi “nenhuma” formação inicial para trabalhar com inclusão na universidade. Para trabalhar em uma escola inclusiva, tive que ler, estudar, e experimentar algumas opções, com o apoio do SOP, SIR, L.A e estagiárias.

Professora D - Completamente despreparada. Só a boa vontade dos professores. É quase um desafio.

Professora E – Minha formação é insuficiente para este trabalho.

Professora F - Procurar no meu planejamento um olhar de aprendizagem como um processo.

14-Estão ocorrendo mudanças e adaptações na escola em função do processo de inclusão?

Professora A – Muito poucas, mas há. Na minha escola por exemplo, temos dois educadores que só trabalham com esses alunos e têm uma sala de aula

ambientada para isso (SIR). Temos elevador para cadeirantes acessarem o 2º piso.

Professora B - Sim. Dos aspectos físicos somente.

Professora C – Muitas mudanças “físicas”, mas em termos de “aprendizagem” são ações individuais dos professores que se salientam.

Professora D - Fisicamente sim. Elevador, rampas.

Professora E – Sim, rampas e elevadores.

Professora F - Algumas mudanças físicas para os cadeirantes.

15-Que percepção apresentam os pais e a direção da escola a respeito do processo de inclusão?

Professora A – Como se trata de uma vila muito carente, alunos e famílias de um nível social com muitas necessidades, há uma aceitação mais tranqüila por parte dos pais e direção.

Professora B - Alguns, apesar da escolha, insatisfeitos porque gostariam que seus filhos recebessem um atendimento especial e mais individualizado

Professora C – Os pais só querem ver seus filhos na escola, não se importam com seu crescimento cognitivo. A direção procura auxiliar os professores através do SOP, da SIR, da LA e com alguns estagiários.

Professora D - Não tenho dados para responder.

Professora E – Que os alunos têm que freqüentar a escola. A direção prega o respeito pela diferença.

Professora F - Não sei!

16-Como ocorrem as relações das crianças com necessidades educacionais especiais com as crianças ditas “normais” na escola regular?

Professora A – A escola ainda os exclui, mesmo quando os acolhe como alunos, pois há um olhar diferente e, às vezes, essas crianças são colocadas em turmas especiais, todas juntas, são chamadas turmas de progressão, o que a meu ver é

um equívoco. A resistência dos colegas é menor do que a resistência dos professores, que têm medo que os alunos “bons”, com maior potencial, sejam prejudicados, aprendam menos por causa do tempo que o professor gasta com os NEs.

Professora B - Às vezes são agredidos verbalmente ou fisicamente, mas nada diferente do que ocorre com os demais. As vezes são auxiliados e respeitados.

Professora C – As relações sócio-afetivas são perfeitamente harmônicas

Professora D - No geral normalmente.

Professora E – Vejo com tranquilidade, o meu aluno da tarde brinca de “correr com a cadeira” junto com os colegas por exemplo.

Professora F - Acredito e demonstram estar felizes com esta convivência.

17-O PPP da escola foi construído coletivamente e pensando na inclusão de alunos com necessidades especiais?

Professora A - Não

Professora B - Sim. Como diz a lei

Professora C – Esta sendo construído com os diversos segmentos da escola.

Professora D - Estamos construindo o PPP.

Professora E – Esta sendo construído.

Professora F - Assunto que está sendo estudado.

18-A SMED oferece o apoio e formação adequada para que você possa trabalhar com a inclusão em sala de aula?

Professora A – Ainda não. Os técnicos, falta trabalhar o ideológico.

Professora B - A SMED fica distante do dia-a-dia da escola, Existe uma preocupação política e econômica que, pinta em propagandas um cenário perfeito

Professora C – Desde que as escolas especiais foram fechadas e os alunos inseridos na escola regular, a SMED ofereceu apenas “UM” curso de formação.

Os aspectos físicos sempre foram mais relevantes (elevadores, rampas, estagiários para trocar fraldas, etc) e os pedagógicos sempre ficaram a desejar.

Professora D - Para a área que trabalho não. Nenhum aspecto

Professora E – Não.

Professora F - Não sei!

19-O tema inclusão é trabalhado em sala de aula, com todos os alunos?

Professora A – Às vezes

Professora B - O respeito às diferenças sim, em todos os momentos

Professora C – Somente quando há na turma algum aluno especial.

Professora D - Não

Professora E – É trabalhada a questão do respeito às diferenças.

Professora F - Às vezes!

20- Há espaços, além dos informais, onde os professores, a direção e os pais possam conversar sobre o processo de inclusão? Se sim, qual sua opinião sobre esse espaço?

Professora A – Não.

Professora B - Não.

Professora C – Não estou informada.

Professora D - Reuniões pedagógicas, administrativas, conselhos de classe. Geralmente é feito um conselho de classe com a presença da SIR onde se faz o relato.

Professora E - Em minha opinião não.

Professora F - Não sei!