

Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil:

Dilemas atuais

Fátima Elisabeth Denari

Silvia Regina R. L. Sigolo

Como citar: DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina R. L.. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. *In:* POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. Marília: Oficina Universitária, 2016. Cap. 1. p. 15-31. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-764-7.p15-31>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DILEMAS ATUAIS

Fátima Elisabeth DENARI

Silvia Regina R. L. SIGOLO

INTRODUÇÃO

O desafio de aceitar o convite para participar deste *e-book* resulta de nosso envolvimento com a área da Educação Especial, especialmente no que se refere à formação do professor para o trabalho nos serviços demandados por essa modalidade. Tal condição exige-nos responsabilidade, na medida em que o entendimento de educação se pauta na tomada de decisões resultantes da experiência e na fundamentação empírica com a qual nos identificamos e que nos esteja disponível. Resulta, também, em um desejo de contribuir para a construção de uma sólida formação para a cidadania, favorecendo o diálogo crítico e investigando as diferentes visões de mundo que contemplam a diversidade.

Não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre temas que nos são tão caros, ao contrário, partilhamos questões, dúvidas e (des)esperanças que nos acompanham neste caminhar.

Assim, que dilemas atualmente permeiam os profissionais que se voltam ao estudo das deficiências? Como trabalhar com universos tão diferentes? Como respeitar diferenças, sem incorrer em falsos paradigmas de igualdade? Como delinear conteúdos que possam favorecer aprendi-

zados e garantir, ainda que minimamente, condições de uma vida digna e com qualidade? Não seria mais indicado pensarmos em equidade de oportunidades?

Na tentativa de buscar respostas para esses questionamentos, entendemos que alguns aspectos merecem uma análise mais cuidadosa, talvez por (ainda!) serem estes os grandes entraves para um resultado mais efetivo na formação de professores de Educação Especial.

PESSOAS EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Quem são os alunos objeto dessa política? A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) deixa claro, depois de muitos ensaios de idas e vindas, o grupo de estudantes prioritário das ações da Educação Especial, como o que apresenta alguma deficiência, o dos transtornos de desenvolvimento e o de altas habilidades. Sem dúvida, o público ficou mais definido, no entanto, mais dependente de diagnósticos clínicos, talvez resquícius de uma visão remota de classificações baseadas em etiologias (GARCIA, 2013), mesmo com toda a argumentação colocada pelo referido documento:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p.9).

Especificaremos agora algumas particularidades inerentes às pessoas com deficiência intelectual. Condicionam-se ao entendimento de que esta, exceto nas formas mais severas originadas de patologias específicas, pode resultar: de fatores socioeconômicos e culturais, de sua privação e das desigualdades por estes desencadeadas; de fatores atribuídos por determinados segmentos (escolar, por exemplo), de instrumentos de avaliação

que (ainda!) desconsideram a história peculiar de cada pessoa, individual e coletivamente.

Na tentativa de dirimir essas malsucedidas práticas, há que reconfigurar as políticas públicas que sejam integradoras de ações para os distintos atores, ressaltando o papel do Estado de assumir a responsabilidade sobre a garantia do direito à igualdade, frente ao direito da educação; há que se estabelecer e priorizar as dimensões pedagógicas e institucionais como eixos das políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional, fortalecendo o lugar da escola como instituição social e a função docente, não somente como transmissão de conhecimentos, mas especialmente de valores culturais.

Tais condições estão diretamente vinculadas às atitudes dos professores diante de alunos em condição de deficiências, de sua capacidade de ampliar as relações sociais do ponto de vista das diferenças nas aulas e sua predisposição para atender, eficazmente, a essas diferenças. Para tanto, de um lado, não há como prescindir de um repertório de destrezas, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados, além de um tempo específico para atender à diversidade, em sala de aula. O professorado necessita de apoio dentro e fora da escola: desde o gestor escolar, passando pela família de seus alunos. De outro lado, os governos devem manifestar-se, claramente, com programas sólidos, com políticas definidas, e oferecer condições adequadas que permitam o uso dos recursos apropriados às circunstâncias (DENARI, 2014).

DOS DIREITOS

Mas como garantir que sejam de fato, efetivados e respeitados, se ainda deixa de ser considerado o direito primordial de ir e vir, ou seja, o acesso seguro e autônomo aos espaços, serviços e bens próprios de cada sociedade? Entendemos que, nesses casos, a deficiência está na pobre educação de governantes e povos que assim agem... Transcendem a individualidade.

Todavia, é também um ato social que ocorre no processo histórico de um determinado grupo, quando são repassadas as tradições: muitas são negadas, outras tantas são criadas. Arendt (1993) já nos ensinava que a educação tem como uma das finalidades exercer a mediação entre a criança

e o mundo, de forma a tornar possível a integração desta nos contornos impressos no contexto em que vive, minimizando os riscos de exclusão que naturalmente existem entre ambos. De tal integração participam igualmente as pessoas que fazem parte de seu mundo, por exemplo, os adultos e, assim, os professores como atores de uma construção histórica coletiva tornam-se responsáveis por sua tarefa enquanto mediadores entre a criança e o mundo, determinante por sua maneira de relacionar-se, bem como de suas expectativas. Dai resulta sua grande responsabilidade: o professor é um ser privilegiado na construção, não somente dos elementos constitutivos de uma dada cultura, como também de como a cultura, a sociedade, seus alunos veem o mundo, das diferentes perspectivas de interpretação do mundo.

Nesse entendimento, como nós, professores, assumimos tal responsabilidade? Estamos (in)formados para tal tarefa? Estamos suficientemente esclarecidos sobre a importância dessa tarefa e de como esta tem implicações junto aos alunos? O que estamos fazendo para responder a essas indagações?

Dessa forma, a escola, ao pretender transmitir conhecimentos e ditar regras para comportamentos valorizadas pelos que comandam as sociedades, acaba por colocar em confronto estas duas fontes de saberes: um, tido como erudito – o dos governantes – e outro, tido como popular – o dos alunos. Tal confronto gera, quase sempre, marginalização e exclusão escolar, social e laboral, fazendo com que pessoas passem a ostentar rótulos que as tornam desviantes, diferentes. Porém, há que salientar que o termo *formação* carrega um sentido de moldagem e conformação; assim, pode deixar de encorajar o autodidatismo, em suas funções de despertar, provocar, favorecer a autonomia do espírito (MORIN, 2011).

DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Para além do acesso e da permanência com sucesso nas classes comuns, os dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios de uma educação, de fato, inclusiva para todos, indistintamente, deveriam prever a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços. Há, portanto, o re-

conhecimento de que uma educação de qualidade, que se propõe atender o máximo possível das necessidades educacionais especiais desses alunos, dependeria da oferta desses suportes.

Enfim, para se ter uma educação que se pretenda inclusiva, são necessários alguns requisitos referentes às concepções subjacentes, às políticas norteadoras e às ações que as concretizam. Tentaremos apontar algumas indefinições que contaminam as propostas de formação de professores, tornando-as insatisfatórias para os fins aos quais foram designadas. Inicialmente, precisamos ampliar o nosso horizonte para conseguirmos minimamente elucidar nossos questionamentos e análises. Nas duas últimas décadas, defrontamo-nos com uma série de propostas que pretendem mudanças significativas no nosso sistema educacional, para torná-lo “inclusivo”. Para tanto, retomaremos alguns dispositivos legais que favorecem a nossa reflexão e fundamentam nossos argumentos: a Resolução 02 de 2001 (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução 04 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7611, de 2011 (BRASIL, 2011).

Quem são, então, os principais agentes da mudança pretendida na direção de uma educação inclusiva? Embora todos os envolvidos no processo educativo sejam importantes, a figura do professor é central, sempre tido como o principal protagonista, no entanto, permanece sempre “no olho do furacão”. Não pode ser visto como mero executor. Difícil se atender a essa condição, se se observar a forma como as políticas educacionais estão sendo discutidas e viabilizadas no país, hoje. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p.43) afirmam que “[...] a profissão professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica em uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis”. Indubitavelmente, essa condição do “ser professor” se traduziria em “autonomia” e “capacidade de tomar decisões” e lhe permitiria, portanto, definir conteúdos, princípios, estratégias pedagógicas e recursos didáticos os quais se mostrassem mais efetivos, de acordo com sua própria avaliação.

Quem são os professores que atuam nessa proposta política e o locus dessa atuação? A Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), em seu Artigo 8º, Item I, define que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover, na organização de suas classes comuns,

professores de classe comum e de educação especial, capacitados e especializados respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No Artigo 18, § 1º, são considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores, a fim de: a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; b) flexibilizar a ação pedagógica, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; d) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

No § 2º, são considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No caso da formação em Educação Especial, há que se garantir: que a mesma ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas; que a parte específica dessa formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional, seja um professor; que a parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum.

No artigo 7º dessa mesma Resolução, fica esclarecido que “[...] atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Portanto, é possível identificar a transversalidade da Educação Especial, cujos serviços serão desenvolvidos nas salas comuns com apoios pedagógicos especializados, como:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Ou, ainda, por meio de “[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

O atendimento educacional especializado (AEE), como proposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), tem como função

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

As formas pelas quais se efetivaria o atendimento educacional especializado são apresentadas na Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), a saber: a) complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou b) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Esse conjunto de normativas reafirma sucessivamente o papel que a escola comum passa a desempenhar, no atendimento à diversidade de alunos que a procuram. A Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), reitera que o atendimento educacional especializado deva acontecer, *prioritariamente*, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo *substitutivo* às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou

de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Essa política também estabelece a sala de recursos multifuncionais como o lócus quase que exclusivo de realização das ações do atendimento educacional especializado, cujo profissional deve ser dotado de um complexo rol de atribuições. Que conhecimentos devem estar presentes na sua atuação? Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11), o profissional deveria ter domínio dos seguintes conhecimentos específicos:

No ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Quais as atribuições são requisitadas do profissional da Educação Especial, que recentemente não se configura mais com o adjetivo de *especializado*? A Resolução CBE/CNE nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009), em seus artigos 12 e 13, define a formação e as atribuições no exercício da sua função no atendimento educacional especializado. Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, de sorte que as atribuições que lhe são conferidas envolvem:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade

utilizados pelo aluno; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Que formação seria necessária para dotar o profissional que trabalha na sala de recursos multifuncionais (SRM) de todo o conhecimento e habilidades contidas nessas atribuições? Qual seria a dimensão dessa abrangência? Diante do espectro abrangente de atribuições para o professor da Educação Especial, supõe-se que sua formação devesse ser generalista. No entanto, o campo das políticas educacionais para a Educação Inclusiva, desde 2008, define o grupo de alunos para o qual o professor deve dedicar sua atuação. Nesse segundo caso, a formação exige especificidade para diferentes estudantes, assim, o modelo de especialização poderia ir ao encontro de atender às necessidades específicas do alunado (KASSAR, 2014). E, por fim, como resolver a tensão desse campo de orientações?

Somado a esse dilema, se generalista ou especialista, Baptista (2013) ainda pensa que haja duas perspectivas nessas proposições, uma talvez mais aliada à função de se dedicar ao atendimento direto do aluno na condição de deficiência, de transtorno de desenvolvimento ou, ainda, daqueles identificados como de altas habilidades, práticas muito aproximadas ao que sempre se realizou, na educação especial; e uma segunda, bem mais promissora, que incluiria as ações ligadas ao estabelecimento de parcerias, articulação entre professores, aproximação e orientação para com as famílias. O desafio, segundo o autor,

[...] está associado à dimensão da formação (como formar esse novo profissional que não existe?) e à requalificação (trata-se de uma tarefa para a qual devemos contar com profissionais que existem e que estão em campo, mas que devem construir capacidades que possivelmente ainda lhes são estranhas). (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Toda a discussão apresentada pelos dilemas decorrentes das atuais políticas de atendimento a esse grupo de alunos e das (in)decisões políticas de formação de professores que atuarão com essa demanda de alunado não

se encerra aqui, pois ainda estão sendo colocados muitos desafios a serem enfrentados, quando por ocasião da promulgação da Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a qual aprova o Plano Nacional de Educação, cuja meta 4 pretende

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniado.

Como afirma Ferreira (2006a, p. 92), o termo *preferencialmente*, empregado de forma muito frequente na legislação, não traz no bojo das discussões “[...] como se configura e decide”, nem tampouco “quem decide” sobre a definição do lócus, do serviço a ser mobilizado, se público ou privado. De acordo com a análise de Michels e Garcia (2014, p.168), infelizmente,

[...] o uso político do termo “sistema educacional inclusivo” não tem sobressaído como elemento de aprofundamento dos debates acerca do sistema educacional. Ao contrário, tem favorecido o acirramento de equívocos já existentes sobre o tema. Entretanto, contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças sociais para resolver as questões educacionais...

As autoras retomam uma discussão extensamente travada na área da Educação Especial e historicamente determinada, a qual se refere à relação entre o público e o privado, já que as políticas atuais ainda fomentam a participação de entidades filantrópicas e privadas, na oferta de atendimento educacional (FERREIRA, 2006b).

Que desdobramentos traz esse discurso legal? Um retrocesso aos princípios inclusivistas? Uma afronta aos direitos à educação de toda pessoa? Uma retomada das infundáveis discussões sobre critérios de elegibilidade para os serviços? Quais seriam as instituições formadoras? Quais as alternativas de formação poderiam se abrir para um leque de possibilidades

de atendimento? Talvez o sentido real seja o de um terreno de areia movediça, no qual a Educação Especial está fadada a permanecer por mais algum tempo.

Diante desse quadro nos fica a questão: as propostas de formação vigentes atendem a essa demanda? De uma maneira geral, a despeito do investimento em políticas de formação e da maciça produção na área, traduzida em dissertações e teses, revistas, periódicos específicos, eventos científicos e associações, não se reconhece, ainda, uma autonomia disciplinar balizadora de práticas efetivas que corroborem o princípio máximo da inclusão para todos.

A formação de professores para a Educação Inclusiva analisada por Kassir (2014), em território nacional, alerta para muitas contradições, entretanto, para a discussão apresentada neste momento, podemos destacar algumas delas, como: quanto mais se avança nas propostas de inclusão escolar em direção à defesa de uma escolarização para todos, contrariamente se extinguem os cursos de formação de professores para a Educação Especial, no país, permanecendo apenas dois cursos de graduação em universidades públicas. Paradoxalmente, há consenso sobre a existência de uma demanda, que se amplia progressivamente, por formação docente. Colocado o impasse, são criados inúmeros cursos de formação continuada pelo governo federal e por instituições educacionais públicas e privadas muito díspares entre si, no que concerne ao tempo de duração e aos conteúdos a serem ministrados, em modalidades majoritariamente a distância.

E a formação de professores dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas sofreu mudanças voltadas para o atendimento à diversidade? E o professor regente, afinal, este ficará com o aluno com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades, em sua sala de aula, no tempo regular da escola? Que tipo de formação tem recebido, frente à perspectiva inclusiva? Que conhecimentos são necessários para garantir e favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, indistintamente? Qual o espaço do campo de conhecimento da educação especial, no curso de Pedagogia ou de licenciaturas? São oferecidos minimamente conteúdos disciplinares que facilitem o acolhimento, o desenvolvimento de proposta pedagógica e o estabelecimento de um diálogo profissional com professor especialista sobre um determinado aluno? (HEREDERO, 2014).

No cenário que se vislumbra, como garantir uma formação sólida, capaz de promover uma escolarização de fato para todos os alunos, independentemente de rótulos médicos, psicológicos ou sociais? Em decorrência disso, a formação de professores em Educação Especial enfrenta, na atualidade, sérios desafios em nosso país, originários tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores, em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação. Consequentemente, a prática educativa dos professores formadores de professores especialistas deveria emergir de uma experiência educativo-pedagógica condizente à realidade, ao respeito à diversidade e ao entendimento do sentido lato da educação de boa qualidade para todos, sobretudo ao considerar os aspectos que legitimam posturas e as atitudes, supostamente derivadas dos princípios de inclusão para todos (DENARI, 2014).

Desde então, pode-se notar uma transformação social, econômica, política, cultural que, ao largo do progresso científico e do conhecimento disseminado, passa a exigir novas (?) competências e provocar novas (?) e constantes mudanças nos cenários da história dos povos e seus contextos. Pergunta-se, portanto: em contraste com a época atual, o que mudou, nesse cenário? A escola (a escolaridade, a educação escolar) alçada, diríamos, pretensamente, à condição de um espaço de transformação pessoal. Por sua vez, a orientação reflexiva poderia conferir ao professor, tido como um profissional da educação, no sentido proposto por Zeichner (1983), a autoria de sua própria prática, além da responsabilidade de interrogar os contextos, restritos ou ampliados em que atua, para que sobre eles pudesse intervir de forma ativa, com a conotação de torná-los melhores, mais atraentes e mais adequados aos alunos.

Há que se reverter o quadro (injusto e desumano) incessantemente mostrado nas mídias nacionais e internacionais, e tal façanha só poderá ser concretizada por meio de expressas medidas políticas e sociais, sobremaneira, em relação à atenção à diversidade.

É imperioso, ainda, que governos instituídos deixem de olhar e se preocupar efetivamente (quando o fazem) tão somente com aqueles que se postam com maior proximidade, esquecendo-se da multiplicidade de situações nas quais se configura a realidade brasileira, aqui considerada em sua miscigenação e variedade cultural.

Como já salientava Ainscow (1995), o problema no âmbito de uma escola abrangente é encontrar formas de organização de salas de aula, para que todos os alunos possam alcançar o sucesso em seus estudos; afirma que isso implica grandes mudanças na concepção da cultura escolar e na participação de todos aqueles que compõem esse peculiar universo, em particular, os professores. Nesse sentido, aponta, como estratégias a seguir, a existência de uma liderança aceita e eficaz (os gestores); o comprometimento e a participação efetiva dos professores, na tomada de decisão e planejamento; o desenvolvimento de estratégias de coordenação e atividades para promover discussão em grupo e a conseqüente reflexão.

Para tanto, o professor do ensino fundamental de escolas comuns deveria estar devidamente instrumentalizado para indicar pontos positivos e outros que poderiam ser melhorados, através de uma avaliação pedagógica eficaz e responsável. Sem dúvida, esta é uma área em que uma mudança de maior importância para a prática prevalece, já que afeta o modo como os professores compreendem as diferenças individuais. Parte-se de um modelo focado exclusivamente na pessoa, portanto, peculiar, individualizado, para um modelo que, de acordo com os conceitos de ensino e aprendizagem, procura entender, explicar e avaliar quaisquer diferenças em alunos, interativamente, contextualmente.

O cumprimento do aparato legal não significa potencialmente garantir a manutenção e a qualidade do serviço anunciado, uma vez que o desenvolvimento de competências relativas à educação requer um trabalho interdisciplinar e integrador, o qual não deve limitar-se a uma única abordagem, a um único olhar (RODRIGUES, 2006).

Por meio de um conjunto de áreas, conteúdos e disciplinas, pretende-se que alunos e alunas possam alcançar os objetivos educativos e, em conseqüência, as competências básicas para seu aprendizado. Pressupõe-se que não existe, obrigatoriamente, uma relação unívoca entre o ensino de determinadas áreas, conteúdos ou matérias, e o desenvolvimento de certas competências. Por suas características próprias, cada área contribui para o desenvolvimento de diferentes competências, enquanto estas, por sua vez, poderão ser alcançadas com o trabalho em várias áreas.

A discussão política e pedagógica da qual, invariavelmente, não se tem o poder de decisão, fica restrita aos setores técnicos governamentais, aos representantes de organismos internacionais e empresariais que detêm os rumos das políticas educacionais no país e invariavelmente não são educadores por formação. Tal situação implica, via de regra, uma precariedade de atendimento nas áreas da Educação Especial, o que contraria e mascara, de certa forma, os números oficiais relativos à inclusão, publicados pelas agências competentes. Garante-se o acesso, mas são desconhecidos os aspectos afetos ao aproveitamento satisfatório, no ensino comum (DENARI, 2011).

UMA (NOVA) FORMAÇÃO?

Para tanto, há que se pensar em uma nova identidade na formação do professor, a qual contemple a formação inicial, faça da formação continuada um vetor de profissionalização, introduza dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva. Entre outros aspectos, essa formação poderia contemplar:

1. Um conhecimento pedagógico geral – partindo da percepção de sua importância para a tarefa de mediar conhecimentos entre a criança e o mundo, o professor deveria ter à disposição um conjunto de saberes teóricos e práticos, que lhe fornecesse subsídios para uma atuação mais humanizada, coerente e consistente no respeito à diversidade e às características próprias do alunado;
2. A concepção da educação como um fenômeno social – de como essa realidade invisível, na forma de uma ordem e de valores estabelecidos por pessoas, individual e coletivamente, de como estas entendem a sociedade e suas organizações e elas mesmas, em um sistema de relações, na construção e representação de um espaço social (BOURDIEU, 2003);
3. As adaptações no processo de ensino considerando as individualidades, a disponibilidade para rearranjar conteúdos, a facilidade das adaptações, a construção e a utilização de materiais, entre outras;

4. Os pressupostos que regem as práticas inclusivas – as concepções presentes no aporte legal e na fundamentação teórica que embasa os projetos político-pedagógicos, os entendimentos sobre a função social da educação, por exemplo.
5. O compartilhar conhecimentos entre alunos, professor especialista e professor do ensino regular, que se deseja aberto à experiência de aprender, discutir, refletir.
6. A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como um norteador de informações e o desenvolvimento de habilidades e competências, de signos e significados, um aprendizado de relações simbólicas, de uma linguagem particular, de um discurso específico que nos outorga uma perspectiva para compreender o que sabemos e o que somos capazes de fazer, tanto no que se refere ao caráter tecnológico quanto no que compete às relações entre pessoas.

Talvez daí possa resultar uma compreensão de que não se pode resolver o problema das desigualdades e das diferenças, sem, antes, acelerar a profissionalização e aumentar as competências do professor. Porém, mesmo com essa compreensão, não há garantias de que possamos chegar a obter conseqüências almejadas. No entanto, cumpre ressaltar que competências pedagógicas e didáticas permitiriam aos professores cooperar sobre uma base comum, racional, que os levaria a resolver problemas, conjuntamente. Este seria o passo inicial para uma mudança, com qualidade, tanto para a Educação quanto para a Educação Especial.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. *Education for all: making it happen*. Manchester: University of Manchester Press, 1995.
- ARENDT, H. *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993.
- BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial para além do AEE. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.43-61.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o plano nacional de Educação - PNE - e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 761 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_n%C2%BA_7611_171111_Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 11/11/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, n.177.

DENARI, F. E. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão. *Revista @ambiente educação*. São Paulo: UNICID, v.4, n.1, p. 37-43, jan./jun. 2011.

DENARI, F.E. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*. Marília: UNESP, v.1, n.1, p. 45-52, jan./dez. 2014.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006a. p 85-114.

FERREIRA, J.R. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...*, Caxambu, MG, 2006b. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 01 mar. 2014.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n. 52, p. 101-119, 2013.

HEREDERO, E.S. Inclusión y formación de profesores. In: CARNEIRO, R.U.C.; DALL'ACQUA, M.J.C.; CARAMORI, P.M. (Org.). *Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí: Paco, 2014. p. 61-74.

KASSAR, M.C.M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Campinas, *Cadernos CEDES*, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

MICHELS, M.H.; GARCIA, R.M.C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. Campinas, *Cadernos CEDES*, v. 34, n.93, p.157-153, 2014.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2011.

RODRIGUES, D. *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: FMH/UTL; FEEL, 2006.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. *Educar em revista*, Curitiba, n.41, p. 41-60, 2011.

ZEICHNER, K. *Reflective teacher: cases and critiques*. Albany: State University of New York Press, 1983.