

A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor

PAULA CRISTINA VIEIRA ARAÚJO*

TATIANA CORRÊA LINHARES**

Resumo

Neste artigo, apresenta-se uma breve revisão da história da inclusão escolar, desde o século XVI até os dias atuais. O objetivo é apontar, nessa perspectiva, as dificuldades dos professores em atuar de maneira inclusiva e discutir a formação continuada na política educacional vigente em escolas regulares brasileiras. Espera-se demonstrar com este trabalho que não basta garantir somente a inclusão das crianças deficientes na escola, mas mudanças devem ser feitas no pensamento dos educadores e efetivadas as verdadeiras transformações na prática habitual das escolas, dos professores e dos demais profissionais da educação, segundo as políticas da legislação vigente.

Palavras-chave: *Inclusão escolar. Professores. Dificuldades e formação continuada.*

* Pedagoga pela UniBH. Especialista em Supervisão Pedagógica e Matérias Pedagógicas do 2º Grau (UniBH).

** Psicóloga pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento (UFMG). Especialista em Psicomotricidade (FINOM-MG) e na Residência Multiprofissional em Saúde (Ministério da Saúde-Brasil).

Introdução

Atualmente, a sociedade apresenta diversos movimentos e grupos sociais, com a garantia de direitos: educação, saúde, moradia, segurança, dentre outros. Mas, historicamente há registros da exclusão social e dos movimentos e lutas com reivindicação de práticas e políticas inclusivas.

Pode-se considerar, então, que a exclusão e a inclusão são “aspectos” dos procedimentos sociais, típicos de uma sociedade capitalista, que possuem a força devida se permanecerem juntas no pensamento dos professores e se estes abrigarem essa bandeira em sala de aula.

Em 1994, com a *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1994), a inclusão escolar no ensino regular de crianças com necessidades especiais tem sido foco das pesquisas científicas. Sabe-se que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão nas escolas centralizam-se na rotina de uma concepção de educação com qualidade para todos, abarcando a diversidade dos educandos.

Na prática, o que se percebe é a necessidade cada vez mais crescente de preparação dos professores e dos demais profissionais da educação para trabalharem com o acolhimento desses alunos em suas classes ou escolas, com vista a uma atuação diferenciada com qualidade e respeitando as exigências necessárias a cada deficiência apresentada pelas crianças.

Estudos recentes sobre a formação do professor de classes inclusivas apontam que o sucesso de suas intervenções depende da implementação de amplas práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, lidar com a inclusão é um desafio de criatividade e interesse por parte dos professores e dos envolvidos em resgatar os valores da boa prática: ensinar com dedicação e qualidade, buscando a verdadeira importância de ser o gestor da sabedoria.

Nas escolas, hoje, seria de grande valor se houvesse maior investimento na prática de inclusão escolar e nos seus profissionais para trabalharem na construção de um ensino democrático, que atenda a todos com qualidade e discernimento, no acolhimento dos alunos e suas diferenças. Mas a verdade é outra: as escolas estão alterando suas realidades, tornando-se verdadeiras empresas com mais interesse financeiro, esquecendo-se do empenho na participação das famílias e da comunidade, fazendo com que os valores éticos e humanos, imprescindíveis ao desenvolvimento e à formação dos alunos como indivíduos, sejam esquecidos. Esquecem-se de que a escola deve ser a base de tudo na educação do ser humano.

História da inclusão escolar

A história da inclusão escolar começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes de sua época, acreditaram que indivíduos até então “não educáveis” tinham possibilidades de aprendizado, numa sociedade em que o ensino formal era direito de poucos. Esses precursores desenvolveram seus trabalhos sem base tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. (MICHELS, 2004)

Apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial. Não obstante a crítica ao *modelo custodial* (um tipo de modelo que guardava e/ou protegia as crianças consideradas diferentes e, por meio da justiça, conseguia o documento da curatela cedido pela mãe, passando a responsabilidade para a instituição onde ocorreria a internação delas – hospitais ou instituições como manicômios) e à percepção dos determinantes sociais das patologias mentais, as proposições eram de diminuição da hegemonia médica no tratamento e diminuição dos procedimentos hospitalares e aumento dos chamados “métodos extra-hospitalares”. Não havia, ainda,

propostas para o desmonte do aparato manicomial, criando-se modelos substitutivos. Falava-se apenas dos chamados “serviços intermediários”, como o hospital-dia, e a internação era indicada para alguns casos. Além disso, a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes.

A institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola em responder pela aprendizagem de qualidade de todos em suas necessidades educacionais de ensinamentos em ambiente separados foram constituindo a formação da educação especial como um sistema paralelo ao sistema educacional geral. Esse sistema foi ganhando força com os movimentos sociais pelos direitos humanos, que propunham uma proposta de unificação na década de 1960. Conhecida como fase de segregação, era 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”. (MICHELS, 2004)

Assim, a educação especial foi se apresentando como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação.

De outra parte, a figura de Paulo Freire¹, originário de um movimento de cultura popular que pretendia fazer da alfabetização um marco no processo de construção da nova cidadania, almejada e cultivada em movimentos católicos da esquerda, ganhou relevo nacional e encontrou seguidores em vários movimentos sociais.

Analisando a situação educacional do país no início da década de 1960, assim se expressa Freire (1963, p. 11):

O que se precisa urgentemente é de dar soluções rápidas e seguras aos problemas angustiantes do país. Soluções com o povo e nunca sobre ele, ou simplesmente para ele. É de se fazerem as reformas básicas: a constitucional, a agrária, a bancária, a urbana, a fiscal, a educativa, e a tecnológica. Por isso

¹ Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano reconhecido internacionalmente pelo método de alfabetização, nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade do Recife. Apresentou uma síntese inovadora das mais importantes correntes do pensamento filosófico de sua época, como o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Essa visão, aliada ao talento como escritor, ajudou-o a conquistar amplo público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos.

mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas contradições que caracterizam o Trânsito Brasileiro, há de ser a que se liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – a que doméstica e acomoda. A que comunica e não a que faz comunicados.

Pode-se dizer que Paulo Freire representou um movimento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano que ganhou caráter universal.

Em primeiro lugar, Jean Piaget² contrariamente ao que se costuma supor, atribui importância muito grande à educação. Para ele, a ação educativa é algo pelo que vale a pena lutar, confiando no êxito final. Basta recordar que uma grande ideia tem sua própria força e que a realidade é em boa parte o que queremos que seja, para ter confiança e assegurar-se de que, partindo de nada, conseguiremos dar à educação, no plano internacional, o lugar que lhe corresponde por direito. Durante a segunda metade do século XX, seu nome foi o mais influente no campo da educação, a ponto de ser alvo para se tornar unívoco da pedagogia. Não existe, entretanto, um método Piaget, como ele próprio gostava de frisar. Ele nunca atuou como pedagogo. Antes de tudo, ele foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança.

Essa é uma convicção fundamental de Jean Piaget, apresentada em todos os seus primeiros escritos (MUNARI, 2010). Remete à reflexão com a ideia de que a educação é a base e a preparação de tudo na vida de um indivíduo deficiente, ou não, e que os professores e demais profissionais de educação devem estar preparados para despertar em todos o interesse por uma aprendizagem de qualidade e com desafios a conquistar a cada dia para uma formação sólida e para que o aluno evolua por si mesmo, em sua vida familiar, pessoal e social.

² Jean William Fritz Piaget (1896/1980) escreveu o *Discurso do diretor*: coleção de 40 textos, apresentado ao Conselho do BIE e à Conferência Internacional de Instrução Pública, de 1929 até 1967. Foi o mais influente epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX.

O foco é criar um ambiente interativo e acolhedor entre os alunos e o professor, num mesmo objetivo: conquistar o conhecimento da melhor maneira e criar formas possíveis que amenizem os conflitos e estructurem as estratégias no trabalho diário em sala de aula com os alunos e com as famílias que integram esse processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão na sociedade ocorreria por via marginal, e a questão da exclusão constitui falso problema para Martins (1997, p. 27): “O discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explica tudo”.

Os principais argumentos contra a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEEs)³ na educação infantil são: a falta ou insuficiência, para os professores, de formação sobre desenvolvimento, cuidados infantis e educação especial; a sobrecarga de trabalho; e a ausência de outros serviços considerados fundamentais, como avaliação individualizada, intervenção planejada personalizada e oferecimento de suporte aos familiares para Mendes (2006).

Também argumenta sobre os benefícios da inclusão escolar, tanto para educandos com NEEs como para educandos sem NEEs. Os potenciais benefícios para os alunos com NEEs seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter maiores oportunidades para aprender com educandos mais habilidosos; e conviver em ambientes mais facilitadores e responsivos. Os potenciais benefícios para os colegas sem NEEs seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as distinções nas formas como as pessoas nascem e se desenvolvem, e provocar neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (MENDES, 2006)

A educação especial no Brasil teve início na época do Império e começou com duas instituições: Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto

³ Serão consideradas crianças com necessidades educacionais especiais as com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 15)

dos Surdos Mudos em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de educação (INES), os dois localizados no Rio de Janeiro. Na segunda metade do século XIX e início do século XX, as escolas especiais se expandiram pelos Estados Unidos e toda a Europa.

Os movimentos em favor da integração das crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio da normalização, que não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetada ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. (MANTOAN, 2003).

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais.

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial porque o sistema prevê serviços segregados.

Sabe-se (e alguns de nós têm experiência própria no assunto) que os alunos que migram das escolas comuns para serviços da educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, raramente, retornam/ingressam nas salas de aula do ensino regular.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em

uma palavra, a escola não muda, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas experiências.

A integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos, técnicas da educação especial para as escolas regulares.

Quanto à inclusão, esta questiona não somente políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

O objetivo da integração é inserir o aluno ou um grupo de alunos que já foram excluídos, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em razão dessas necessidades.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A radicalidade da inclusão vem do fato de exigir mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliações de aprendizagens para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados

da educação especial, os programas de reforço escolar, salas de aceleração, turmas especiais e outros. (MANTOAN, 2003)

A educação especial surgiu com um enfoque médico e clínico, com o método de ensino para crianças com deficiência mental criado pela médica italiana Maria Montessori, no início deste século XX. O método era inspirado na rotina diária e na ação funcional, fundamentada na estimulação sensorio-perceptiva e autoaprendizagem.

O método Montessori foi mundialmente difundido e até hoje é utilizado, inclusive no Brasil, na educação pré-escolar de crianças sem qualquer deficiência, com a utilização de um rico material didático, como blocos, e barras em madeira, objetos variados e coloridos, material de encaixe e seriação, letras grandes em lixas, dentre outros.

No início do século XX, em 1926, surgiu o Instituto Pestalozzi, instituição especializada em crianças com deficiência mental. Já em 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superlotação na Sociedade Pestalozzi⁴, por Helena Antipof, e em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae);

A Constituição Federal de 1988 traz um dos principais objetivos fundamentais, em seu art. 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). E no mesmo objetivo de garantia de direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 55, dispõe: “Os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Nesse mesmo ano também surgiu outro documento muito importante, a Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e, em 1994, com a Declaração de Salamanca, passou-se a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como forma mais avançada de

⁴ A Sociedade Pestalozzi no Brasil é uma entidade civil, de direito privado, sob a forma de associação sem fins lucrativos. Tem por finalidade promover os estudos, assistência, educação e integração social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais; preparo e aperfeiçoamento do pessoal especializado nesta área.

democratização das oportunidades educacionais. Considerou-se que a maior parte dessa população não apresentava qualquer característica intrínseca que não permitisse essa inclusão, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (BRASIL, 1994, p. 2), teve grande influência sobre a formulação dessas políticas públicas da educação inclusiva. Também foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tão conhecida por professores e profissionais da educação.

Em 1999, o Decreto Federal n. 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei Federal n. 7.853/1989, ao dispor sobre a Política Nacional para Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidade de ensino, enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

No próprio processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no art. 2º (BRASIL, 2001a), discrimina:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n 10.172/2001, destaca: “O grande avanço que na década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana” (BRASIL, 2001c).

A Convenção de Guatemala⁵ de 1999 foi outro marco de importante repercussão na educação inclusiva, sendo promulgada no Brasil pelo Decreto Federal n. 3.956/2001, que pede a reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2001b).

⁵ Documento subsidiário à prática de inclusão (SCHIRMER *et al.*, 2007).

A atual política de inclusão, que, segundo Correia (2004), vem “tomando corpo” nos últimos dez anos, não se refere somente à entrada dos alunos considerados deficientes no ensino regular, mas constitui, mesmo, uma narrativa que é incorporada pelo campo educacional como “ideologia da inclusão”. Para Correia (2004, p. 1), esse fato da inclusão e exclusão nos adverte para:

[...] a noção exclusão social tornou-se numa espécie de ‘lugar comum’ que designa um conjunto heterogêneo de fenômenos sem os discriminar numa lógica em que a simples designação do fenômeno parece fazer a economia da sua explicação e da justificação das modalidades de intervenção social desenvolvidas.

Essa discussão sobre a exclusão e a urgente inclusão de grupos minoritários em serviços e espaços vem ganhando relevância no Brasil. Segundo Martins (2000, p. 11),

não estamos em face de um novo dualismo que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos.

Para Martins (2000), a inclusão somente pode ser vista como “possibilidade” para os excluídos em uma sociedade excludente. Quando se lida com a exclusão sem sujeito histórico, como a reforma educacional atual propõe, ela se esvazia de sentido e de luta. Pode-se considerar, que “a inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão”. (MICHELS, 2004, p. 31)

Educação inclusiva

Uma escola inclusiva só pode permanecer com um ensino inclusivo e uma educação na qual a desigualdade do grupo não seja um problema. No entanto, é um grande desafio para os

professores e demais profissionais da área da educação e deve ser motivação e condução para modificações de pensamentos e atitudes nas práticas e políticas educacionais.

De acordo com Ainscow e Ferreira (2003, p. 109), falar de educação inclusiva é:

Falar em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado.

Representar o referencial adotado pela Conferência Mundial em Educação para Todos, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;

Produzir uma quantidade volumosa de publicações incluindo diretrizes para verno dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais;

Refletir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos, e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Falar de educação inclusiva é falar, também, de aprendizagem em sala de aula, no grupo e com o grupo heterogêneo. Ainscow, Porter e Wang (1997, p. 16) apontam três fatores-chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

‘planificação para a classe, como um todo’ – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

‘utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos’ – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é uma processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos,

desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das actividades;

'improvisação' – o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula.

Como diz Sanchez (2003, p. 121), nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe”.

Educação inclusiva não significa educação com aspectos e baixas perspectivas em relação aos alunos; todavia, a concepção do papel extraordinário das situações instigantes, com níveis de dificuldade e de complexidade, que é conferida aos professores e aos alunos com aprendizagem expressiva é um autêntico desafio à criatividade e à ruptura das ideias improvisadas, como foi o caso dos grandes precursores da educação, que confiaram no grande papel que a educação concebia ao acesso à cidadania dos mais desprotegidos.

A palavra “inclusão”, nesse período, tornou-se figurino na fala social e educativa, bem como foi cunho dos mais distintos significados, entre o diálogo de autores, de políticos e de trabalhadores em geral, e continua nos tempos de hoje sendo figurino de destaque e preconceitos em nossa sociedade e política.

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.

Perspectivas de formação de professores

Nas décadas de 1980 e 1990, a educação especial proporcionou amplos avanços quanto à integração das distintas áreas

do conhecimento. Os programas oficiais de formação de professores especializados em educação especial praticaram e cumprem papel expressivo nesse significado

Um movimento aparentemente alentador verificou-se no final da década de 1960, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) (SCHIRMER *et al.*, 2007) emitiu o Parecer CFE n. 295/69 (BRASIL, 1969), que defendeu que a formação de professores de educação especial devia ser elevada ao nível superior. Passados mais de trinta anos, porém, essa proposta não somente não se concretizou, como foi flexibilizada mediante a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996. No inciso III do art. 59, a nova LDBEN prevê que a escola especial deve contar com “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”. (BRASIL, 1996)

Acredita-se que na formação inicial de professores devem ser obrigatoriamente incluídas nos currículos oficiais das universidades disciplinas que discutem aspectos científicos, sociais e educacionais que permeiam as deficiências, bem como estágios em instituições que oferecem trabalhos direcionados para as necessidades educacionais de seus alunos.

Importante aspecto a considerar, nesse processo, é a formação continuada do professor, e Nóvoa (1992, p. 28) constata que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”.

Formação continuada

A formação continuada, centrada nas atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, nos problemas reais e cotidianos do professor, na realidade da escola e da instituição em que ela está inserida, aponta, como afirma Garcia (1992), ampla possibilidade

de valorização da prática como elemento de análise e reflexão do professor, na qual ele assume dimensões participativas, ativas e investigadoras.

Disso decorre que, a cada etapa de formação e de transformação nas práticas pedagógicas, seguem-se análises críticas de suas consequências, levando, eventualmente, a uma mudança de rota, rumo a novos mares do processo educacional, mares desconhecidos ainda, cujo fascínio e profundidade, porém, nos convidam a conhecê-los melhor.

Além disso, requer o compartilhamento dos problemas, angústias e incertezas surgidas dos novos olhares e atitudes adotados, da experimentação e da nova vivência, refletidas e reelaboradas pelo corpo docente de maneira coletiva.

De fato, segundo Nóvoa (1992), os espaços e trabalhos coletivos constituem instrumentos poderosos de formação, a qual, por sua vez, implica mudança de atitude por parte dos professores e das escolas.

O desenvolvimento da formação, portanto, requer um plano de ação voltado para a inovação que valorize os grupos envolvidos e respeite o processo de cada professor. Esse processo, como afirmado, incluirá não somente o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, mas também a reconstrução permanente da identidade pessoal.

A troca de experiências e o diálogo nesse contexto constituem componentes essenciais, permitindo a compreensão do outro em sua totalidade e o estabelecimento de espaços de formação mútua, assumida como um processo interativo e dinâmico. Dessa perspectiva de interação entre os profissionais e os contextos em que estão inseridos nasce um novo sentido para as práticas de formação de professores diante da diversidade educacional encontrada nos contextos escolares.

Disso decorre que a formação continuada do professor não é uma ação independente e isolada. É necessário que as escolas e todos os elementos que fazem parte do processo educacional se

envolvam no sentido de gerar transformação e sensibilização para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos. (SCHIRMER *et al.*, 2007)

O processo de sensibilização e aperfeiçoamento dos profissionais da escola deve propiciar a interação de adultos com experiências bem-sucedidas na vida pessoal e profissional, a fim de desmistificar tabus, e a troca de experiências práticas, proporcionando, dessa forma, ações pedagógicas realistas no que concerne ao “viver” e “fazer” do deficiente físico. Essa ação é incentivada na Declaração de Salamanca, também relacionada diretamente com a formação pessoal e profissional do aluno com deficiência física. (SCHIRMER *et al.*, 2007)

Apontamentos para a prática dos professores

Essa escola acima apresentada depende de uma boa gestão, constituída para levar tudo no caminho da coerência, dignidade, sem preconceito e organizado, com uma equipe bem preparada e disposta a lidar com todos os tipos de diferenças para fazer o melhor de si no trabalho e concluir com sucesso o processo inclusivo da escola. Esse caminho, na maioria das vezes, não é fácil e depende sempre de o outro compartilhar as mesmas ideias e vontades, para se concretizarem as estratégias planejadas e objetivadas durante todo o processo. (MICHELS, 2004)

“Abrir as portas da inclusão”, hoje, nas escolas, portanto, não é uma tarefa muito estimuladora e fácil, pois a sociedade não está voltada e preparada para o diferente, o difícil; os professores não foram preparados nas faculdades para trabalhar com os inclusos e suas diferenças e expõem várias dificuldades em lidar com transtornos, síndromes, deficiências. Muitas vezes nos seus estudos somente aprenderem o lado pedagógico “mágico” e, então, buscar

experiências requer tempo, interesse e uma real vontade que nem todos querem para si.

Observa-se atualmente que, diante das dificuldades encontradas em sala de aula com os alunos com deficiências, os professores são sujeitados a uma série de reflexões sobre sua qualificação, uma vez que enfrentam desafios, tanto nas questões de recursos didáticos e pedagógicos oferecidos pelas escolas quanto pelo espaço físico para acolhimento dessas crianças com necessidades especiais.

Conforme Mesquita e Arruda (2014), muitas vezes o professor não sabe como deve atuar ao se deparar com crianças ou adultos com deficiências. Talvez pela falta de entendimento adequado.

É necessário que professor saiba planejar suas aulas e se preparar para todos os tipos de reflexão que surgirem sobre determinado assunto ou deficiências das crianças, para lhes garantir o direito de qualidade ao conhecimento e respeito às diferenças.

A escola regular pode ser substituída pela escola das diferenças ou pela pedagogia da adversidade, para organizar situações de ensino e gerar espaço em sala de aula capaz de incluir, com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas no âmbito escolar, sem distinção. (MESQUITA; ARRUDA, 2014)

Retornando à questão da formação de professores, Martins (2000, p. 18) sugere formar os professores para trabalhar com alunos que “teimam em fazer parte daquilo que não os quer senão como vítimas e beneficiários residuais de suas possibilidades”. Nesse sentido, na contemporaneidade, nota-se a busca do professor por formação continuada para ter acesso a novas informações e novas técnicas, como auxílio para enfrentar as especificidades e diversidades do contexto escolar.

A Lei Federal n. 11.502 (BRASIL, 2007) foi aprovada e atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela formação da educação básica,

uma prioridade do Ministério da Educação (MEC). O objetivo é assegurar a qualidade da formação dos professores que vão atuar ou que estão em exercícios nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público.

A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo ampliar a oferta e melhorar a qualidade de formação dos professores de acordo com Gatti e Garcia (2011, p. 198-199):

Mas não deixando de lado a preocupação com a formação destes professores mesmo com a ampliação dos cursos à distância (não como educação continuada) – normal, superior, pedagogia e licenciaturas diversas, sobretudo pela oferta em instituições privadas e as pós-graduações *lato sensu* às distâncias oferecidas por instituições credenciadas para este fim específico feita pela União.

O professor da educação especial não deve ser diferente dos outros professores, porque deve trabalhar com adaptação curricular, inserindo todos os alunos. Para isso, seu planejamento deve ser flexível, e ele tem de ser o transmissor desse direito do aluno deficiente mostrando meios que o insiram no meio que vive.

Na visão de Buscaglia (1993, p. 41), “disciplinar crianças deficientes, de forma sensata e dentro de seus próprios limites especiais, não é cruel, mas ao contrário, pode representar uma atitude de maior generosidade”.

Por uma educação em que se possa ter maior solidez das crianças incluídas, os professores devem buscar essa qualidade reciclando seus conhecimentos e suas experiências com outros profissionais da área, que sempre estão correndo atrás de novas técnicas para se manterem no mercado, tão competitivo, ou por observarem a necessidade que cada aluno tem, que exige bagagens diferentes e que lhe cobram maior esforço de relacionamento e didática para resolver determinadas situações.

Sabe-se que a formação de professores está sendo feita, na maior parte, pelas instituições isoladas de ensino superior, e não

pelas universidades. A maioria dessas instituições funciona em condições precárias, com pessoal de qualificação discutível. Por outro lado, há certa inércia nas universidades quanto a repensar as licenciaturas, e isso tem mostrado pouco sucesso. É preciso, então, de um lado, questionar, vivamente e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação em termos de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, como atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas, é claro, contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico. (GATTI; GARCIA, 2011)

As escolas e a sociedade muitas vezes possuem falta de conhecimento e preparo para lidar com as diferenças e fazem julgamentos precipitados em relação às deficiências e aos deficientes, pois o aluno ideal que fica quietinho, sentado, prestando atenção no que lhe é ensinado não existe mais. Vivenciam-se momentos em que tudo gira em torno da comunicação rápida e inovadora, mas será que os pensamentos sobre a inclusão acompanham as inovações e os professores estão buscando essa prática com as modernas tecnologias a favor do ensino?

Conclusão

O futuro das crianças está nas mãos dos professores, que devem estar voltados para a aprendizagem e o amadurecimento da autonomia dos alunos e na capacidade dessas crianças de tomarem as próprias decisões, para que sejam obtidos, efetivamente, os objetivos no processo de aprendizagem.

A criança vivencia o processo de aprendizagem em sua totalidade, ou seja, no corpo, na capacidade intelectual e nos sentimentos. Quando surgem as dificuldades nesse processo, elas não devem ser focadas isoladamente, por isso cabe ao professor estar bem preparado para o acolhimento, e saber trabalhar com as emoções e o intelecto é fundamental.

O processo de aprendizagem hoje é interativo, dá dimensionalidade ao saber, e a aprendizagem é uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica a aquisição de conhecimentos novos. É sempre construída interativamente por um profissional que passa a dar tudo de si naquele processo, trazendo suas experiências, reciclagens e interesses em busca da melhor aprendizagem dos seus alunos.

Enfim, por meio da capacidade do docente de pensar no melhor e mais saudável para a criança, permitindo o atendimento de suas necessidades especiais e apoio às famílias, o seu papel de integração poderá ser cumprido com excelência. Ao professor cabe estar desempenhado na sua função de planejar as competências de aprendizagem de forma eficaz para seus alunos, com deficiências ou não, pois ele é o responsável pelos estágios necessários ao desenvolvimento da criança (aluno) em questão.

Há professores que se limitam a transmitir os conteúdos aos alunos sem se aprofundar nas questões específicas e nas necessidades dos alunos, apenas cumprindo as metas exigidas pela escola; outras vezes deixam a motivação em casa e, ao chegarem às suas classes, passam aos alunos os conteúdos sem nenhuma interação, deixando aquém o lado pedagógico do envolvimento social e a interação com o grupo presente.

Dessa maneira, observa-se que o processo de inclusão escolar pode ser vivenciado de maneira extremamente dolorosa para a criança com necessidades especiais, que na maioria das vezes já possui baixa autoestima, pouca participação na sala de aula e poucas amizades, expressando o seu contexto de limitações.

Esse imaginário tecnicista dos professores em relação ao aluno portador de necessidades especiais deve-se, justamente, ao fato de o contexto escolar ser marcado por uma postura avaliativa em relação às capacidades e incapacidades dos alunos, visando promover, sempre, a superação. Por outro lado, o desafio constante de estar preparado ou se preparar para enfrentar as próprias limitações e ansiedades tornam os professores, às vezes, indignados com eles mesmos nesta busca do saber ensinar com qualidade os seus alunos com deficiência ou não.

Percebe-se que para os professores é difícil assumir que a presença de alunos com deficiência em sala de aula lhes proporciona a exposição das próprias dificuldades emocionais ou até mesmo didáticas.

Há possibilidade de transformação, alteração nas práticas, estilo de vida e valores humanos, de forma a descobrir ângulos distintos do mesmo objeto da circunstância, alcançando suplantar os obstáculos até então intransponíveis de mudança ou de conquista.

O direito à educação é indispensável, por ser direito humano natural com garantia na lei, e não se podem fazer acordos e concordar com discriminações e com a falta de preparo por parte dos professores com o indivíduo com deficiência e sua família.

Não basta garantir somente a inclusão das crianças deficientes na escola, mas são necessárias mudanças no pensamento dos educadores. É necessário que ocorram verdadeiras transformações na prática habitual dos professores e demais profissionais da educação, segundo as políticas da legislação vigente.

A inclusão, portanto, implica a transformação desse atual paradigma educacional para que se adapte ao mapa escolar sugerido ao longo desse trabalho. É inegável que os antigos paradigmas educacionais estão sendo rebatidos e os valores humanos necessitam ser postos em prática no cotidiano escolar dentro e fora das salas de aulas, para que as crianças, com deficiências ou não, experimentem um ambiente de acolhimento e respeito às diferenças sociais, étnicas, religiosas e de gênero.

Enfim, o trabalho é ir além dos novos desafios que surgem com a educação inclusiva e estimular o resgate dos valores humanos e éticos no contexto que adentra as escolas.

Neste estudo, portanto, sugeriu-se a criação de espaços de formação acadêmica que sustentem a teoria e a prática da inclusão escolar, ponderando o referencial histórico e a atualidade, os avanços e desafios para a prática cotidiana dos professores dentro e fora das salas de aulas e da escola.

Abstract

A SCHOOL INCLUSION: BRIEF HISTORICAL AND SOME NOTES FOR TEACHER'S PRACTICE

This article presents a brief review of the history of school inclusion, since the century XVI to the present day. The goal is to point, inside of this perspective, the teachers' difficulties to act in an inclusive way and discuss the continuous formation in the educational politic valid in Brazilian regular schools. It was hoped to demonstrate with this work that is not enough guarantee only the inclusion of disabled children in school, but that changes should be made in the thoughts of educators and that it is necessary execute the true transformations in practice habitual of the schools, of the teachers, and of the other professionals of the education, according to the politics of the effective legislations.

Keywords: School inclusion. Teachers. Difficulties and continuous Formation.

Résumé

L'INCLUSION SCOLAIRE: BREF HISTORIQUE ET QUELQUES NOTES POUR LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNANT

Cet article présente un bref aperçu de l'histoire de l'inclusion scolaire, à partir du XVIème siècle à nos jours. L'objectif est de souligner, dans cette perspective, les difficultés des enseignants à agir inclusivement et discuter la formation continue sur la politique éducative actuelle dans les écoles ordinaires brésiliennes. Il est destine a démontrer avec ce travail qui ne suffit pas d'assurer l'intégration des enfants handicapés à l'école, mais que des changements devraient être réalisés dans les pensées des enseignants et qu'il faut prend effet des véritables changements dans la pratique habituelle des écoles, des enseignants, et d'autres professionnels de l'éducation, selon les politiques de la législation actuelle.

Mots-clés: l'inclusion scolaire. Enseignants. Difficultés et la formation continue.

Referências

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Ed., 2003.

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997 (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 295/69*. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, na educação básica, abrangendo todos seus níveis e modalidades. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 fev. 2001a. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-nacional/resolucoes/res2_b.pdf/view>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Ação Social. *Declaração mundial de Salamanca e linhas de ação: sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção internacional para eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e

11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BRASIL. Presidência da República. 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, 10 jan. 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 5 nov. 2014.

BUSCAGLIA, L. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CORREIA, José Alberto. *A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo*. Porto. Portugal: Universidade do Porto, 2004. Mimeo.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 4, p. 5-22, abr./jun. 1963.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, A. B.; GARCIA, W. E. *Perfis da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo, SP: Moderna, 2003 (Cotidiano escolar). Disponível em: <http://teleduc.proinesp.ufrgs.br/cursos/diretorio/tmp/442/portfolio/item/36/Inclus%C3%A3o_Escolar_O_que_%C3%A9_Por_qu%C3%AA_Como_fazer.html>. Acesso em: 3 set. 2014.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Souza. A reestruturação do trabalho docente precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, 2004.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômola*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 3 set. 2014.

MESQUITA, A. P. S.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. *Revista Saberes da Educação*, v. 5, n. 1. 2014.

MICHELS, M. H. *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): Ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, São Paulo, 2004.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial de educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 3 set. 2014.

MUNARI, A. *Jean Piaget*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SANCHEZ, P. *Perspectivas de formação*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), 2003.

SCHIRMER, Carolina R. *et al. Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especializada, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciafisica.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

Recebido em 30/3/2014

Aprovado em 30/5/2014

