Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil

Rosana Glat

Mario Lucio de Lima Nogueira [1]

A integração ou inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino tem sido, sem dúvida, a questão referente à Educação Especial mais discutida no nosso país nas últimas décadas. Este tema, que por tanto tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito ao debate em congressos e textos da literatura especializada, hoje torna-se proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal.

Assim, o inciso III do Art. 208 da *Constituição Brasileira* se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, *preferencialmente na rede regular de ensino*". E na sua *Política Nacional de Educação Especial* (MEC/SEEP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências, e dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada. na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n°. 9.394/96), e recentemente nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (CNE / CEB, 2001).

No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, essa clientela (BUENO, 1999; GLAT, 1995; 2000; GOFFREDO, 1992; entre outros).

A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão ao estabelecer, em seu artigo 59, que

> [Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> ...
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas
> classes comuns;]

[1] Rosana Glat é Professora Adjunta e Diretora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). e-mail: rglat@uol.com.br. Mario Lucio Nogueira é Psicopedagogo e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). e-mail: marionog@hotmail.com

Este artigo deixa claro que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, como assinala Bueno (1999), dois tipos de formação profissional docente: professores "generalistas" do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores "especialistas" nas diferentes "necessidades educativas especiais", quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Vale ressaltar que a noção de *escola inclusiva*, cunhada a partir da famosa *Declaração de Salamanca*[2] (UNESCO, 1994), em nosso país toma uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno "ideal", com bom desenvolvimento psicolingüístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.

> [A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão — não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (GLAT, 2000. pg. 18).]

A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino "universal", que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades. Assim, por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem "normal" e "saudável" para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados de "alunos especiais", e alijados do sistema regular de ensino.

Esta concepção de normalidade acabou por gerar dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o "normal" e o "especial". No primeiro caso, o professor estaria frente aos alunos considerados "normais", que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; no segundo caso estariam os alunos que apresentam os denominados "distúrbios ou dificuldades de aprendizagem" e/ou aqueles que precisam de

[2] Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus.

processos de ensino-aprendizagem diferenciados por apresentarem deficiências ou demais necessidades educacionais especiais[3].

Neste contexto, a prática pedagógica do professor, está impregnada pelo mito, pela concepção -- hoje considerada errônea, mas por muito tempo tomada como verdade científica -- de que existem duas categorias *qualitativamente* distintas de alunos: os "normais" que frequentam a escola regular e os "excepcionais", que são clientela da Educação Especial. Em outras palavras, ou ele ensina o aluno em um processo de aprendizagem contínuo, e aí ele está lidando com o aluno "normal"; ou, então, se surgir algum problema de aprendizagem que perturbe este processo, ele se encontra frente a um sintoma de doença ou desequilíbrio, isto é, um distúrbio de aprendizagem, algum tipo de deficiência ou doença mental e, portanto, este aluno não pertence ao seu universo de ensino.

Esta visão dicotômica das possibilidades de aprendizagem de diferentes alunos é, segundo Bueno (1999), a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva.

> [... na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (pg.15).]

O mesmo argumento é enfatizado por Freire e Valente (2001) :

> [O professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais freqüentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar (pg. 76).]

O professor, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros. Dessa forma, o saber pode se apresentar num circuito repetitivo e desvinculado da realidade do aluno o que faz com que o sujeito, continuamente, mantenha a mesma prática alienada. É o que tem acontecido com a maior parte dos nossos professores, sejam eles "regulares" ou "especiais". No entanto, é importante ressaltar que eles agem desta forma por *não terem recebido, em seus cursos de formação e capacitação,*

[3] Embora esses dois casos sejam distintos sob o aspecto psicopedagógico, na prática os alunos com os chamados distúrbios comuns de aprendizagem, que poderiam ser inseridos na classe regular, acabam sendo considerados "portadores de necessidades especiais" (termo que atualmente perdeu muito de seu original significado, sendo entendido como sinônimo de deficiência) e encaminhados para o ensino especial.

suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado.

Conseqüentemente, não é de se espantar que ainda não tenha havido uma efetiva integração ou inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. O professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

> [Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p.5).]

A aceitação generalizada da proposta de integração/inclusão, e a reconhecida necessidade de ampliação do acesso à Educação àqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos do sistema de ensino, refletem uma tendência atual em se acreditar no potencial dos alunos com necessidades especiais. Porém, não podemos perder de vista que, como lembra Glat (1995), a segregação social e a marginalização dos indivíduos com supostas deficiências têm raízes históricas profundas, e a sua integração escolar não pode ser vista apenas como um problema de políticas públicas, pois envolve, sobretudo,“ *o significado ou a representação que as pessoas* (no caso, os professores) *têm sobre o deficiente, e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele”* (p. 17).

A validade da educação inclusiva, no entanto, é indiscutível se levarmos em consideração que a criança interage com o meio, considerando-se sua maneira própria, diferente, de entrar em contato com o mundo, respeitando-se suas possibilidades e limites. Ao adotarmos a educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, da equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa portadora de necessidades especiais. Caso contrário, este indivíduo tenderá a uma fragmentação ou desintegração de sua personalidade, ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais.

Para Sassaki (1997), inclusão é “*um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade*” (p.41). O ensino, em vista disto, deve se adaptar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem.

Como já comentado, o ensino regular tem excluído, sistematicamente, larga parcela da população escolar sob a justificativa de que ela não reúne condições para usufruir o processo

de escolarização por apresentar problemas pessoais das mais diversas origens ou, nas palavras de Coll, Palacios & Marchesi (1995), "por *apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade"* (p.11).

Este segmento é, via de regra, enviado à Educação Especial, permanecendo nessa por anos a fio, sem que consiga obter resultados significativos. Boa parcela das dificuldades apresentadas por estas crianças também ocorre com as chamadas "normais" e, não raro, residem em processos pedagógicos inadequados ou, pelo menos, não compatíveis com suas necessidades específicas.

Nossa Constituição Federal em seu Artigo 205, pretende garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades. Para que isto se torne realidade, impõe-se: (a) esforço persistente de reorientação das propostas curriculares em seus projetos político-pedagógicos; (b) incremento gradativo, contínuo e consciente das condições de ensino; (c) qualificação crescente do processo pedagógico com ações políticas de largo alcance, particularmente no tocante à qualificação de docentes e (d) oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

É sabido que não são poucos os educandos que têm suas necessidades educacionais interpretadas como "especiais" por parte de professores mal preparados ou mal apoiados pelo sistema de ensino.

> [Este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula (NOGUEIRA, 2000, p.36).]

Fonseca (1995) acredita que é preciso preparar todos os professores, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva; assim eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos e, conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais. Porém, os professores só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente equipados com 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.

No entanto, vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino *não consiste apenas na sua*

permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta na revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Os direitos individuais e coletivos, garantidos pela Constituição Federal Brasileira, impõem às autoridades e à sociedade como um todo, a obrigatoriedade de atingir a efetividade desses; para tanto os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica.

Isto requer ações em todas as instâncias, particularmente as destinadas à capacitação de recursos humanos assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los a atender alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

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 n°. 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.

Mais recentemente, o Conselho Federal de Educação, através de sua Câmara de Ensino Básico, veio reforçar a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva ao apresentar um Projeto de Resolução, homologado em 15 de agosto próximo passado pelo Ministro da Educação, o qual institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* estabelecendo, entre outros aspectos, que:

> [Art. 8o. 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 dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;]
>
> ...

Adiante, o mesmo documento reafirma o disposto no Plano Nacional de Educação ao estabelecer que,

> [Art. 17. .....

§ 4º. 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.]

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.

Porém, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de *programas de capacitação e acompanhamento contínuo*, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

Artigo recebido em 22/ 04 / 2003

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei no 10.172/01. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,** Brasília, DF, 2001.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas,1995.

FONSECA, V. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FREIRE, F. M P. e VALENTE, A. **Aprendendo para a Vida:** os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência**: uma Reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, 4(10), p.118-127, 1992.

NOGUEIRA, M. L de L. O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo. **Resumos**...São Paulo: Mackenzie, 2000. p.36.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A .(Orgs) **Aprendendo para a Vida:** os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA,1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

Resumo

O presente trabalho discute e reafirma a importância estratégica de ações e projetos de formação de professores para a implementação da política de inclusão de alunos com deficiência na ensino regular. Evidencia que a atual legislação contempla esta aspecto essencial e sugere que as políticas de formação devem prever um forte aporte à formação continuada orientada para a diminuição gradativa da exclusão escolar.

Palavras – chaves : educação especial, inclusão, deficiência, formação de professores