



UFSM

Artigo Monográfico de Especialização

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA INCLUSIVA

CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO

JANUARIA, MG, BRASIL.

2010

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA INCLUSIVA

CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial
– Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para
obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial.

JANUÁRIA, MG, BRASIL.
2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de
Especialização

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ESCOLA INCLUSIVA

CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO

Como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. REINOLDO MARQUEZAN
(Presidente/Orientador)

Ms. TAÍS GUARESCHI
(Parecerista)

VANEZA CAUDURO PERANZONI
(Parecerista)

JANUÁRIA, MG, BRASIL.
2010

RESUMO

Esta pesquisa visa levantar e analisar a formação de professores nas perspectivas da Escola Inclusiva e questões atuais a partir de políticas públicas inovadoras para o atendimento educacional de todos. A formação acadêmica e profissional nos impulsionou a escolher este tema de formação de professores e a escola inclusiva como prioritária para o sucesso da Educação Inclusiva. Procuramos então tratar de reflexões e teorias de autores que fundamentam esta escolha. Consideramos que com uma escola voltada para a diversidade humana e participativa, valorizando o trabalho coletivo, de grupos, onde as classes sejam locais de aprendizagens, relações sociais e afetivas os alunos aprendem e se formam como cidadãos críticos e integrantes da sociedade. A postura dos professores deve ser de mediador, capazes, comprometidos com a formação continuada frente ao novo paradigma educacional, abertos a discussão, reflexão e ação. Tendo como princípio básico a igualdade de direitos, respeitando as diferenças individuais, culturais, sociais e ritmo de aprendizagem. Neste sentido, é sabido que a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento profissional e pessoal que deve permear o seu pensamento e sua prática educativa, fazendo valer seu papel de intelectual crítico que é um grande passo na implementação da escola inclusiva. A inclusão é uma proposta, um ideal. Se quisermos que nossa sociedade seja acessível, que dela todas as pessoas com deficiência possam participar em igualdade de oportunidades, é preciso fazer desse ideal uma realidade a cada dia. A ação de cada um de nós, das instituições e dos órgãos, deve ser pensada e executada no sentido de divulgar os direitos, a legislação e implementar ações que garantam o acesso de todos. Para isso é essencial que a escola possa contar com profissionais preparados e competentes com sua formação acadêmica e continuada para viabilizar futuras mudanças necessárias sobre a postura e olhar inclusivo de toda sociedade. A pesquisa utiliza metodologias qualitativas e quantitativas com leituras de livros e textos variados de revistas educativas, selecionados, segundo os parâmetros de conhecimentos satisfatórios e fundamentação teórica.

Palavras chave: Formação de professor. Escola Inclusiva. Diversidade.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	05
2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO	08
2.1. A formação de professores.....	08
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	09
3.1. Os conhecimentos profissionais dos professores.....	09
3.2. O professor como um profissional reflexivo	10
3.3. Uma perspectiva crítica da escola inclusiva	12
3.4. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil	13
3.5. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva.	18
3.6. Os professores da educação especial	20
3.7. Desafios atuais na formação do professor educação especial	21
3.8. Formação na graduação x formação na pós-graduação	23
3.9. Formação generalista x formação categorial.....	24
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
5. REFERÊNCIAS	28

1. APRESENTAÇÃO

A Escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um espaço democrático, em essência, viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas (BOOTH, 1998).

No contexto escolar, por exemplo, a cultura e a política se refletirão no projeto político-pedagógico, nas regras disciplinares explícitas e implícitas na concepção de avaliação e nas formas de organização da mesma, e assim por diante. Quanto às práticas, queremos apontar fazer do cotidiano da escola, efetivamente.

Nesse sentido, o respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas.

Portanto, as diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos. Trata-se de questionar o elo das relações humanas: a participação de cada sujeito, suas vivências e a estruturação das relações sociais.

Ao falar em diferenças configura-se o respeito às características próprias de cada indivíduo e dos grupos aos quais ele pertence. Dessa forma, faz-se necessário observar todas as nuances de seu entorno sociais e planejar a escola para atender às diferentes modalidades de vida e aprendizagem, colaborando para a formação de um indivíduo cidadão, sem, entretanto, pensar que a escola se constitua no único locus de origem ou de prevenção das injustiças e de exclusão. Cabe-nos, portanto, como ponto de partida, compreender que a inclusão segundo Booth (1998, p. 24):

Parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes.

Partindo desse princípio, se considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantém as sociedades precisamos reconhecer também a necessidade de uma formação de professores que atende às necessidades e

aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos (UNESCO, 1994). Ou seja, o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática.

A questão da reflexão cotidiana sobre a autoria do fazer pedagógico é uma atividade que se percebe, por exemplo, na capacitação docente, tomada sob a responsabilidade de variadas redes de educação, e, portanto, é possível visualizar o reconhecimento pelas mesmas da importância de participar da formação dos professores.

Segundo Nóvoa (1995), o conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e preciosos, mas também como ação vital de construção de si própria. Envolver o paradigma de inclusão no processo cotidiano de formação significa encontros com as relações de pluralidade, uma vez que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõem troca experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (NÓVOA 1992, p. 115).

Freire (2003) relata em relação à capacitação docente atrelada a uma supervisão no cotidiano, a base de discussão deveria aprofundar-se no entendimento de que a inclusão em educação como prática de liberdade pode e deve ser embasada no princípio de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo.

Segundo Baumel (1998) abordar a formação de professores para a escola inclusiva exige, antes de qualquer coisa, desvelar o significado do termo inclusão e sua implicação na escola regular, assim, visando a integração do aluno com necessidades educacionais especiais, estabelece-se a orientação inclusiva, prevendo uma reestruturação das escolas de maneira que passem a responder aquelas necessidades. Portanto, devem ser acomodados os estilos, ritmos de aprendizagem, reconhecendo-se a necessidade dos escolares e buscando a qualidade da educação.

A orientação inclusiva da escola constitui a principal vertente da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pela qual as escolas regulares são consideradas como

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias.

Salienta-se que a orientação inclusiva diz respeito à escola na sua totalidade, sendo um equívoco considerar que cabe ao professor da sala de aula regular toda a responsabilidade na adoção dessa orientação. A reestruturação da escola, principalmente nos aspectos de liderança, autonomia, planificação, coordenação e valorização profissional, são fundamentais nesse sentido.

Entretanto, para Garcia (1999) cada vez mais vem se afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conteúdos para aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que permitem aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino; enfatizando-se especialmente estimular atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais.

Este trabalho teve como objetivo levantar e analisar a produção científica sobre o tema A formação do professor para atuação na escola inclusiva. E verificar se somente a mesma é suficiente para que a inclusão escolar aconteça.

É de grande importância para a educação estarmos atentos para a diversidade, para atender as necessidades individuais, observando os estilos de aprendizagem para viabilizar a construção do conhecimento.

Sabemos que nossa formação era voltada para a homogeneidade e com expansão da rede de ensino, possibilitou o acesso de educandos com várias realidades culturais, sociais, ritmo de aprendizagem e isto vêm trazendo inquietudes, reflexões quanto a postura docente e reestruturação do sistema educacional.

Nos dias atuais o professor precisa atualizar, aperfeiçoar com formação continuada que deve ser oferecida por cursos superiores, como diz Guilherme do Val Toledo Prado, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação continuada (Unicamp). “O professor necessita ter instrumentos para compreender o mundo em que vivem seus alunos e, a partir disso, produzir conhecimento”.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

A formação de professores

De acordo com Garcia (1999) é relevante apontar a concepção sobre a formação de professores como sendo a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para Estrela (1996), é na escola e pela ação cotidiana que se revelam as necessidades de formação do professor, se forja a sua identidade profissional e se afina o seu projeto de vida. Em pertinência a esta idéia, Garcia (1999) aponta que é necessário estudar e compreender a formação dos professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática, quais sejam: a escola, o currículo, o ensino e os professores.

Assim, formar professores tem a ver com o desenvolvimento profissional, inter-relacionando: Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional – gestão escolar, liderança, cultura, estrutura; Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular – orientação do currículo, processos de mudança, autonomia/centralização; Conhecimento sobre ensino – clima relacional, atitudes, tarefas, métodos; Conhecimento sobre o professor e sua formação – carreira docente, condições do ensino, expectativas, cultura profissional, etc.

Para este estudo, utilizou-se o método de Pesquisa Bibliográfica, o qual esta “é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema” (CARVALHO et al., 2002, p.100).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Os conhecimentos profissionais dos professores

Com relação aos conhecimentos profissionais dos professores, Garcia (1999) divide estes em três grupos: O Conhecimento psicopedagógico – relacionado com o ensino, aprendizagem, alunos, incluindo conhecimentos sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação curricular e do ensino.

O segundo sendo o Conhecimento do conteúdo – relacionado aos conhecimentos sobre a matéria que ensinam. E por fim, o Conhecimento didático do conteúdo – representando a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensina e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, incluindo métodos de ensino, avaliação, etc.

Tais conhecimentos compõem a formação inicial do professor e contribuem para as ações a serem implementadas na prática. Entretanto, Ainscow (1997) aponta, no âmbito da educação inclusiva, para a necessidade dos professores serem capazes de considerar novas possibilidades de ação, explorando novas formas de desenvolver sua prática em sala de aula, o que implica na reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos. Essa reconstrução pressupõe um bom domínio teórico dos conhecimentos profissionais e, mais ainda, uma preparação para jogar com eles, para arquitetar conceitos e atividades didáticas tendo em contas as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e exigências dos alunos (Perrenoud, 1993).

Trata-se, portanto, na visão de Pimenta (1999) de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação, onde os professores em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os, produzindo saberes pedagógicos na ação. A formação inicial deve considerar que a profissionalização implica autonomia, mas também responsabilidades e riscos assumidos pessoalmente, e, portanto, uma ética, exige uma capacidade para reconstruir e negociar uma divisão do trabalho flexível com outros profissionais – compreender sempre o trabalhar em equipe, e passa pela atualização constante dos saberes e das competências.

O reconhecimento de tais implicações é fundamental aos professores da escola inclusiva, uma vez que estes devem ter autonomia suficiente para tomar decisões

imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação escolar. Devem saber trabalhar em equipe para que possam explorar e desenvolver aspectos da sua prática (Ainscow, 1997). Além de que, segundo Porter (1997), o desenvolvimento de novas práticas educativas implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências e também adquiram novas competências.

O professor como um profissional reflexivo

Perrenoud (1999) define competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar – se a eles. Uma competência é formada a partir da reunião de um conjunto de esquemas, que são adquiridos pela prática. Sob essa definição, propõe que deve ser competências do professor: criar ou utilizar outros meios de ensino; adotar um planejamento flexível; improvisar, implementar e explicitar um novo contrato didático.

As competências comprovam os direcionamentos de Ainscow (1997) sobre as práticas do professor na escola inclusiva, prevêm que este deve considerar novas possibilidades no ensino, com ênfase em três fatores – chave: a planificação para a classe como um todo; o processo social de aprendizagem, envolvendo a valorização da cooperação entre os alunos nas atividades em grupo; e, a improvisação, ou seja, a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta as reações dos alunos na classe. A capacidade de improvisar está intimamente relacionada à prática reflexiva do professor, sendo que as mudanças nos planos e atividades quando ocorrem parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam seus repertórios em resposta às circunstâncias imprevistas na sala de aula.

Estas circunstâncias imprevistas podem ser entendidas, com base em Schon (1987), como situações problemáticas que consistem em casos únicos, fora do alcance das teorias e técnicas existentes, definindo as zonas indeterminadas da prática – caracterizadas pela incerteza, unicidade e o conflito de valores - oriundos de uma situação problemática. Assim, o que possibilita ao futuro profissional adquirir os conhecimentos essenciais á competência naquelas zonas indeterminadas é a prática reflexiva, sendo esta um elemento – chave da formação profissional, uma vez que a formação reflexiva, para Zeichner (1988, apud Pimenta, 1999), pode aumentar a

capacidade do professor para enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

É no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles que os professores criam novas práticas (Pimenta, 1999). O professor, refazendo sua prática a partir da reflexão, sobre a ação em sala de aula, demonstra uma competência fundamental à escola inclusiva, pois esta reflexão é base para a improvisação que, por sua vez, permite ao professor encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula (Ainscow, 1997).

Perrenoud (2001) nos traz a reflexão sobre a dupla função do professor, no tratamento da informação e do conhecimento: uma função didática de estruturação e gestão de conteúdos, “a priori”; e uma função pedagógica de gestão e regulamentação interativa dos acontecimentos em sala de aula. Isto traduz outro desafio, que é o da competência de adaptação, saber analisar; refletir em ação; justificar através da razão a prática pedagógica; tomar conhecimento de sua prática.

O autor nos aponta que a verdadeira profissionalização se dá a partir do momento que ao professor não é permitido racionalizar a própria prática, criticando-a, revisando-a, fundamentando-a, ou seja, explicando as razões e os motivos de sua ação. E nos aponta algumas estratégias: como a prática reflexiva, trocas entre as representações e a prática observação mútua, metacognição com os alunos, escrita clínica, vídeo formação, história de vida, simulação e jogo de papéis

As representações, segundo Perrenoud (2000), são instrumentos cognitivos de representação da realidade e de orientação das condutas; as representações dos professores podem ser consideradas como um dos meios a partir dos quais eles estruturam seu comportamento de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, a profissionalização se dá a partir do momento em que o professor reflete sobre a prática, criticando-a, fundamentando-a, ou seja, explicando as razões e os motivos da ação docente. Ele pode fazer isto através de observação mútua, escrita, crítica da atuação, a metacognição e trocas entre as representações e a prática docente.

Uma perspectiva crítica da escola inclusiva

As considerações feitas até aqui, torna-se importante neste ponto, traçar algumas críticas relativas ao professor enquanto prático-reflexivo, apontando para o contexto da reflexão que a viabiliza como uma competência profissional dos professores.

Portanto, segundo Pimenta (2000), numa abordagem da prática, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa excessiva individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido.

Neste sentido, em uma primeira instância, pode-se apontar a preocupação de Zeichner (1992) com o objeto de reflexão dos professores que, para o autor, encontra-se implicado em três perspectivas: A atenção do professor centrada tanto no seu exercício profissional, quanto nas condições sociais em que o serviço se situa; O reconhecimento do caráter fundamentalmente político de tudo que o professor faz; E a prática reflexiva consiste no compromisso a favor da reflexão enquanto prática social, baseada no apoio e estímulo mútuos entre os professores.

Quando se insere a prática reflexiva neste contexto, torna-se inevitável a consideração das três perspectivas acima descritas. Para Ainscow (1997) a chave da prática reflexiva situa-se na área do trabalho em equipe, possibilitado de reflexões críticas entre os professores, tidas como especialmente importantes na área das necessidades educacionais especiais. Tal consideração torna-se, fundamental para que a escola possa criar as condições que permitem a mudança institucional e social necessárias à implementação da orientação inclusiva.

Para Pimenta (2000), o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, de maneira que estas têm importância na formação docente, dotando os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada, oferecem das perspectivas de análise para que os professores compreendamos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Tais idéias tornam - se de fundamental importância, explicitando o compromisso não só da instituição, mas também do sistema em garantir a formação - inicial e contínua - e as condições institucionais adequadas necessárias à implementação da prática reflexiva. No caso específico da adoção da orientação

inclusiva pela escola, Ainscow (1997) considera que a prática da reflexão crítica é um fator facilitador do controle do processo de mudança pelo qual a escola passa, tornando-a melhor colocada para adaptar as medidas globais apresentadas em toda sua extensão pelas políticas atuais das mudanças desejáveis.

Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil

A integração ou inclusão de alunos com necessidades educacionais 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 durante tanto tempo, salvo algumas experiências isoladas, ficou restrito o debate em congressos e textos da literatura especializada, hoje se torna proposta de intervenção amparada e fomentada pela legislação em vigor e determinante das políticas públicas educacionais tanto em nível federal, quanto estadual e municipal.

Em âmbito federal, podemos citar, dentre outras iniciativas, o inciso III do Art.208 da constituição Brasileira que se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, “preferencialmente, na rede regular de ensino”, e a política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), onde o Ministério da Educação estabelece como diretrizes da Educação Especial, apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB (lei número 9.394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 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 problema de disciplina e aprendizagem, os alunos com necessidades especiais (Bueno, 1999; Glat, 1995, 2000; Golffredo, 1992; Mazzotta, 1994; 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 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;...”

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 educacionais especiais, que seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado pelos professores de classes regulares que integrem estes alunos.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo para 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 tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (Glat,2000.pg.18)

Esta concepção de normalidade deu lugar a 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 estariam os alunos que apresentam os denominados “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem” e/ou aqueles que precisam de processos de ensino-aprendizagem diferenciados por apresentarem deficiências ou demais necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, a prática pedagógica do professor está impregnada pelo mito, pela concepção hoje considerada errônea, mais durante muito tempo tomado como verdade científica - de que existem duas categorias qualitativamente distintas de alunos

“normais”, que frequentam a escola regular e os “excepcionais”, que são clientela da educação especial.

Esta visão dicotômica das possibilidades de aprendizagem de diferentes alunos é segundo Bueno (1999, pg.15) a primeira dificuldade a ser enfrentada na efetivação da proposta da escola inclusiva.

À medida que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiência evidentes e, por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, à medida que tem calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o 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.

O mesmo argumento é enfatizado por Freire e Valente (2000, pg.76):

O professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mais quase nunca usa este quadro como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais frequentemente 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 diferente. Falta na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar.

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 perder de vista que, como Glat (1995), a segregação social e a marginalização dos indivíduos com deficiências têm raízes históricas profundas e a integração escolar desses alunos não pode ser vista

apenas como um problema de políticas pública, pois envolve, sobretudo, o significado ou a representação que as pessoas (no caso, os professores) têm sobre o aluno com deficiência, e como esse significado determina o tipo de relação que estabelece com ele.

Para Sassaki (1997 pg. 41), 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”. 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, Palácios & 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 enviado à Educação Especial, onde é mantido anos a fio sem que se consiga obter resultados significativos.

Este fato deve-se a que os círculos 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 esses 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, por meio de um processo de inserção progressiva, assim eles poderão aceitar e relacionar-se com os diferentes alunos e, conseqüentemente, suas diferenças e necessidades individuais. Porém, os professores só poderão adotar esse comportamento se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada, se lhe for 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 com 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 a 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.

Isto requer ações em todas as instancias, particularmente as destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação dos 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 nº 10.172/01) que, dentre os vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dispõe sobre o oferecimento de educação continuada aos professores que já estão em exercício.

O Conselho Federal de Educação, mais recentemente, por meio de sua Câmara de Educação Básica, veio reforçar a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva ao apresentar um projeto de Resolução, homologado em 15 de agosto de 2001 pelo Ministério da Educação, o qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecendo, entre outros aspectos, que: Art. 80. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. ...

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, serás resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes 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.

Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva.

A formação de professores capazes de prover resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais que seus alunos possam apresentar nos processos de ensino e aprendizagem, no contexto de uma proposta inclusiva, exige uma definição articulada – mediada pela ética – das dimensões política e técnica da competência profissional que se pretende construir.

Quando se concebe a educação inclusiva como a construção coletiva de uma boa escola para todos – alicerce para uma sociedade mais justa e solidária – está se definindo um sentido político destinado a informar a competência do educador tanto para a mudança na relação pedagógica quanto para o exercício de seu papel de agente da transformação social. Dessa forma, evita-se, como assinala Guiomar Namó de Mello, “o formalismo de tratar o técnico e o político como segmentos estanques e separados”, e adota-se a perspectiva de que “para a tarefa de ser um dos agentes de mudança da escola e da prática pedagógica (...), o saber fazer técnico constitui condição necessária porque é a base do querer político”..(Mello, apud Rios, 1999, p. 520)

A competência, entendida como saber fazer bem (Rios, op. Cit., p. 46-50), implica a mediação da ética na articulação entre o técnico. A dimensão técnica abrange o saber – compreendido como o domínio dos conteúdos necessários ao desempenho do papel de educador – e o saber – o domínio das estratégias e técnicas que a ação educativa requer.

Profissional na efetivação de seu sentido político, tanto para responder às necessidades historicamente definidas em sociedade quanto para construir a história como “tempo de possibilidade”, como ensinara Paulo Freire (1997, p.21), essa valorização – a mediação da ética – associa-se ao que Libâneo (apud Rios, op. Cit.) chama o saber ser: a percepção crítica, reflexiva, mediante a qual o saber dimensiona o

seu próprio alcance, suas implicações, seu rumo, o que requer necessariamente uma tomada de posição.

Compreende-se que, a competência do educador inclusive, pode-se configurar o saber ser – a consciência crítica que irá nortear sua “práxis”, fazendo a ponte entre o fundamento ético e o sentido político - em um marco referencial articulado: a Unidade na Diversidade.

A idéia de Unidade na educação, por sua vez, compreende um resgate do sentido comum da ação educativa, também com duas implicações fundamentais:

A primeira delas diz respeito à necessidade de superar a dicotomia teoria x prática, que se manifesta na “fragmentação dos saberes da docência “ – da experiência, do conhecimento e pedagógicos (Pimenta, 2009,p.25) na constituição da identidade e da competência dos professores. Para superar esse quadro, sugere-se a construção articulada da competência docente para a educação inclusiva: a experiência colabora na observação e análise das práticas de ensino vigentes em relação às necessidades especiais que surgem nos processos educativos, das representações sociais da diferença, das necessidades históricas de transformação social para que haja equidade, e além disso, atua na reflexão crítica sobre a própria prática, bem como em assumir, a “capacidade de produzir novas formas de humanização”(Pimenta, op.Cit. P. 22). Na proposta inclusiva, essa é a base do conceito de necessidades educacionais especiais – surgidos no processo de ensino e aprendizagem - , demandando que se considere à prática como locus por excelência do saber fazer docente. Partindo desses pressupostos, a proposta inclusiva requereria professor prático- reflexivo, cuja formação deveria compreender um “continuum de formação inicial e contínua” (Pimenta, op.cit, p. 29).

A segunda implicação da idéia de Unidade diz respeito à construção do sentido de Educação para a Comunidade, na acepção de Buber (op. Cit.,) , para um processo mais amplo de transformação social. O professor deve situar-se como catalisador das ações necessárias nos “componentes” (Stainback, 1999, p.21-22) do processo inclusivo: aprendizagem cooperativa: aplicação de estratégias e técnicas que geram a solidariedade e a construção coletiva do conhecimento nas situações de aprendizagem, contando, sempre que possível, com a participação dos pais, trabalho em equipe: criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a prática entre os professores da escola e outros profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) que atuam no apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais.; e rede de apoio: articulação de agentes sociais que podem apoiar o processo inclusivo, o que inclui em primeiro lugar a família,

e também a universidade, as instituições formadoras para o magistério em geral, as organizações não governamentais, as entidades de e para pessoas com deficiência, as igrejas, as entidades de trabalhadores e empresário, etc.

Todos esses pressupostos, articulados nas considerações e proposições precedentes, apontam não para um receituário de técnicas de ensino para que os professores atendam marginalmente às necessidades educacionais especiais de seus alunos. Baseados na compreensão de que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de pessoas emancipadas” (Adorno, *op.cit*, p. 142), apontam, sim, para a formação de professores reflexivos, comprometidos, responsáveis e competentes para protagonizar, na prática político-pedagógica, um projeto humano-educativo e social – emancipatório e para todos.

Os professores da educação especial

No contexto das abordagens aqui apresentadas, é necessário dirigir, inicialmente, uma síntese que possa aclarar as discussões sobre professores especialistas ou generalistas. Assim, em resumo, formar professores generalistas face às necessidades educacionais especiais exige trabalhar os conhecimentos sobre: desenvolvimento organizacional; desenvolvimento e inovação curricular; ensino, suas concepções e práticas pedagógicas; professor e condições de profissionalidade. Tais conhecimentos devem ser articulados com conteúdos relativos às necessidades educacionais especiais. Quanto aos professores especialistas, sua formação se encaminha para trabalhar os conhecimentos mais específicos das necessidades educacionais especiais, pontualmente no que se refere às deficiências, ou seja, às categorizações adotadas no sistema educacional.

À medida que se adota a orientação inclusiva, torna-se necessário repensar os papéis dos professores da educação especial. Generalistas ou especialistas, estes devem se empenhar funções fundamentais na integração de alunos com necessidades educacionais especiais, ajudando o professor da escola regular a encontrar soluções operacionais para os problemas que surgem na sala de aula e a desenvolver estratégias e atividades que atendam aqueles alunos

Segundo Porter (1970) quanto às competências e qualidades exigidas dos professores da educação especial, estes devem ter a capacidade de orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos educandos com deficiências,

além da necessária persistência para irem à busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com os seus alunos. Para tanto, estes professores devem ter experiência de ensino em classes regulares, além dos conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com necessidades especiais. Assim, uma qualidade indispensável a eles consiste no empenho em se aperfeiçoar e em desenvolver profissionalmente.

A figura do professor da educação especial é digna de atenção no contexto da educação inclusiva, uma vez que a principal fonte de insegurança e resistência dos professores da escola regular quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é o medo de não saber lidar com as especificidades daqueles alunos, além de não se sentirem preparados para essa tarefa.

No sentido da superação dos medos e inseguranças supracitados e, ainda, sendo a reflexão considerada um fator fundamental no desenvolvimento profissional e institucional, tão necessário à implementação da orientação inclusiva nas escolas, é possível propor um aprofundamento no papel dos professores de educação especial, enquanto responsáveis por uma formação contínua dos professores da escola regular.

Segundo Pimenta et al. (2000), PE que a reflexão possa se enraizar, contribuindo para a compreensão dos fenômenos educativos, é preciso garantir certas condições no ambiente de trabalho escolar e nas relações entre o grupo de formadores de educadores e de professores valorizando ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de mudar contextos escolares, criando uma comunidade crítica de professores (Kemmis, 1993 apud pimenta et al, 2000). Dessa forma, propõe-se, em adição aos papéis já descritos, a possibilidade dos professores de educação especial serem responsáveis por desencadear as situações que proporcionem a reflexão crítica dos professores dentro do contexto da escola inclusiva.

Desafios atuais na formação do professor educação especial

Na atualidade o delineamento de uma proposta de formação de professores para a educação especial deve estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências necessárias para atuar nessa área e de como desenvolvê-las, da concepção que se tem sobre educação inclusiva e das características da realidade na qual a proposta se insere.

Considerando que a qualificação docente necessária para a qual a escola que se quer construir para a sociedade moderna tem se tornado cada vez mais complexa, exigindo que o perfil desejado para o professor do ensino regular seja bastante ambicioso, diante da realidade do sistema educacional brasileiro, e que sempre haverá um limite acerca do que o professor comum poderá fazer numa sala de aula para atender as necessidades de todos os seus alunos, mesmo que se melhore ao máximo a formação desse professor, ainda assim, haverá a necessidade de apoio do professor de ensino especial para atender necessidades educacionais que são mais diferenciadas.

Por outro lado, há dispositivos na legislação brasileira que garantem a oferta de apoios com professores especializados. Há ainda o reconhecimento de que uma educação de qualidade, que se propôs a atender não apenas o mínimo, mas o máximo possível das necessidades desses alunos dependeria da oferta desses suportes.

Portanto, se as necessidades educacionais especiais não desaparecem com a mera inserção dos alunos na classe comum, e se professores do ensino regular muito provavelmente não conseguirão atender as necessidades de alguns de seus alunos, seria necessário prover apoios de professores e profissionais especializados a fim de que se possa garantir uma educação devida.

A função do professor especializado seria a de apoiar o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente em classes comuns, ou em caráter extraordinário, atuando em outros serviços de ensino especial. A redefinição na função desse docente e a possibilidade de atuar eventualmente em várias modalidades irão implicar em mudanças na formação do professor de Educação Especial.

Entretanto, os principais desafios na formação dos professores de Educação Especial, estariam no momento, menos atrelados a definição das competências técnicas a serem exigidas nesse novo tipo de formação, mas muito mais nas indefinições das diretrizes políticas, mesmo considerando todas as iniciativas governamentais atuais nesse sentido.

A formação de professores especializados em Educação Especial enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação. Tentaremos a seguir explicar alguns desafios que aparecem na forma de perspectivas conflitantes e que requerem definições mais precisas.

Formação na graduação x formação na pós-graduação

Nas metas do Plano Nacional de Educação (2000) a possibilidade de formação na graduação parecia ter sido minimizada e restaria, além da formação no ensino médio, a formação em nível de pós-graduação *latu sensu*, possivelmente como especialização para professores do ensino regular formados em cursos de graduação, e, portanto, também de nível superior.

A especialização, em nível de pós-graduação, poderia se tornar facilmente num argumento sustentado pela defesa da necessidade de melhor qualificação do professor para atuar na Educação Especial.

Entretanto, há que se considerar que, no contexto brasileiro, essas diretrizes provavelmente implicariam futuramente, ao contrário do desejável, em se ter uma expressiva maioria de professores da Educação Especial com formação em nível médio, uma possibilidade que estaria facilitada porque as oportunidades de formação no nível superior são escassas e se afunilam à medida que aumentam as possibilidades de qualificação no âmbito da pós-graduação. Além disso, há que se considerar que na nossa realidade a grande maioria desses cursos de especialização se encontram em universidades privadas, e não tem sido sistematicamente avaliados como os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, a exigência de uma qualificação em nível de pós-graduação *latu sensu* para professores de Educação Especial, implicaria em onerar pessoal e financeiramente o professor do ensino regular que optasse por essa possibilidade de carreira, e a opção pela especialização em Educação Especial iria ter que concorrer com inúmeras possibilidades de especialização em Educação, o que poderia reduzir a atratividade para a área.

Assim, seria mais conveniente garantir a possibilidade de formação do professor de Educação Especial no âmbito da graduação porque esse nível potencializaria tanto uma melhor qualificação do profissional em relação ao nível médio quanto a ampliação das oportunidades de formação, em comparação com a exigência do nível de especialização. Caso fosse mantida a opção pela graduação, restaria resolver o conflito de analisar se essa licenciatura seria específica ou em Pedagogia.

Formação generalista x formação categorial

No Brasil, apenas cerca de um terço dos cursos de formação em Educação Especial habilita os professores a trabalhar com qualquer tipo de aluno, sendo que os demais são cursos categoriais, destinados a populações específicas. Existem treze cursos que habilitam para a educação de alunos com deficiência visual e um único curso para deficiência física.

Nesse sentido, as diretrizes nacionais de certa forma mantêm essa indefinição sobre como deve ser o curso de formação, e a preservação da possibilidade de cursos categoriais representa no âmbito do documento uma contradição entre esse dispositivo e o disposto no Artigo 5º, que especifica que educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aqueles não vinculadas a uma causa orgânica específica; e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

Tal redação permite interpretar que houve uma tentativa tanto de ampliação da população que deve ser referida a partir de agora para o ensino especial, quanto de abandonar as classificações categoriais tradicionais da clientela da educação Especial, provavelmente em virtude da adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais”.

Embora a rotulação e categorização sejam um assunto problemático na área de Educação Especial, não há ainda consenso sobre a possibilidade e utilidade de se abandonar o sistema de classificação tradicional para se regulamentar a prática na área. Apesar da tentativa de inovação, o sistema de classificação adotado na resolução não representa nenhum avanço e irá produzir indefinições sobre quem é afinal o alunado na Educação Especial.

A ampliação do conceito irá impor também mais dificuldades para a questão da formação de professores, principalmente quando for adotada uma perspectiva generalista, na qual o professor deverá adquirir competências para atuar com todo tipo de necessidade educacional especial, além das competências de um professor do ensino regular.

A formação generalista também é dificultada pela própria natureza da produção científica da área, que tem sido categorial e onde se leva anos para formar um

professor que seja competente para dominar e acompanhar as inovações educacionais relacionadas a uma única deficiência. Um professor de surdos, por exemplo, apenas para adquirir competência para usar e ensinar a língua de sinais leva um longo tempo.

Temos que decidir, enfim, se dentro de uma proposta de formação híbrida, na qual o professor terá que ser formado antes de tudo como um professor do ensino regular, se seria possível exigir ainda que ele adquirisse competências para atuar com determinado tipo de alunado da Educação Especial.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço para conseguir escolas mais participativas, onde os professores sejam inovadores e façam adaptações curriculares, onde as classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, onde os alunos aprendam e se formem como cidadão crítico, passa necessariamente pela existência de professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa (Garcia, 1999). Para isso, a formação de professores deve prover a estes as ferramentas necessárias para a reflexão crítica sobre o seu pensamento e sua prática, ao mesmo tempo em que a instituição escolar deve abrir o espaço necessário a esta reflexão.

Neste sentido, é fundamental lembrar que, segundo Pimenta (2000), a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores. Esta tendência vem de encontro às necessidades da escola inclusiva que, conforme lembra Porter (1997), não deve ser considerada em termos de alunos deficientes, mas sim em termos de como é possível desenvolver a prática dos professores enquanto profissionais da educação, num esforço por uma educação de qualidade a todos.

Dentre os valores que poderiam ser apontados para as escolas inclusivas – e, portanto, mais participativas, destaca-se o respeito às diferenças e, mais que isso, a valorização da diversidade advinda das diferenças na sala de aula. Conforme escreve Perrenoud (1993): “ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo”, e ter professores que reconheçam, valorizem e saibam tirar proveito disso para a sua prática educativa, partindo de uma reflexão crítica e fazendo valer seu papel de intelectual crítico, é um grande passo na implementação da escola inclusiva.

Concluindo poderíamos dizer que a formação de professores é mais uma das urgentes pautas que devem entrar na imensa agenda da pesquisa e da política nacional na área da educação, decorrente do debate sobre educação inclusiva e das reformas no sistema educacional impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 9394/96.

Há ainda muitas indefinições e decisões a serem tomadas, sendo que as bases legais abrem algumas possibilidades que, embora não pareçam estabelecer diretrizes

mais precisas sobre a formação de professores, às vezes sequer seguem as direções desejadas pela comunidade educacional, e outras confundem e dispersam mais do que orientam, elas, entretanto, não representam o fechamento da possibilidade de que a própria área da Educação se autodetermine.

Nas bases legais há de fato uma dispersão nas possibilidades, o que pode ser fator positivo, e que aliada à autonomia universitária e a uma boa organização da comunidade científica, garantiria certo grau de liberdade na definição dos caminhos a serem tomados. Essa liberdade na tomada de decisões é ainda reforçada pelo fato de que em nosso país há uma independência nos mecanismos de certificação para a docência, sendo que cabe aos sistemas locais a definição de critérios próprios para contratação e progressão na carreira.

Enfim, se ainda há indefinição parece necessário instaurar o debate, enfrentar os conflitos e tomar posições, antes que alguém de fora defina o que é melhor para a própria área. Temos que achar formas de avaliar o quanto essas novas propostas avançam de fato em relação às demandas de formação, que não são poucas, e o quanto elas atendem apenas a interesses mercadológicos.

Caberia ressaltar finalmente, que a literatura sobre a educação inclusiva tem apontado que as atitudes dos professores face aos alunos com necessidades especiais inseridos em suas salas de aula dependem de muitos outros atores entre eles, de tipo de sociedade em que se insere a escola, das concepções e representações sociais relativas à deficiência / diferença / diversidade / dificuldades de aprendizagem e dos recursos e mecanismos de financiamento das escolas. Todos esses aspectos representam na nossa realidade razoáveis desafios e cabe ressaltar a priori que a mudança na formação dos professores, embora seja uma condição necessária e essencial, não será suficiente para que a educação inclusiva se concretize no Brasil.

5. REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In; Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, (orgs) Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural. 1997.

BAUMEL, R. C. R. C Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: Baulmel, R. C. R. & Semeghini, I, (orgs) Integrar / incluir: desafio para a escola atual São Paulo: FEUSP. 1998.

BOOTH, R. The measurement of intellectual capital. Management Accounting, nov. 1998, p.26-28.

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.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). Construindo o saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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

CONTRERAS, J.L. A autonomia Del professorado. Madrid: Ed. Morata. 1997

ESTRELA, M.T. A relação pedagógica – disciplina e indisciplina na escola. Lisboa: Porto Editora. 1996

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.

GARCIA, C.M. Formação de professores para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999.

GLAT, R. A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

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

MAZZOTTA, M. J.S. Trabalho Docente e Formação de Professores em Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.

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.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto, 1992. p. 9-30.

PÉREZ GÓMES, A .I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nó voa, A. (org.) Os professores e sua formação . Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. São Paulo: ArtMed Editora. 1999.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, p. 153-175, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: Pimenta, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez. 1999.

PIMENTA, S.G. A pesquisa em didática - 1996 a 1999. In: Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: maio de 2000.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M.O. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor. In: Marin, A. J. (org) Educação continuada. Campinas: Papyrus. 2000.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir acesso e qualidade através da inclusão. In: Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M (orgs.) caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural. 1997

STAIMBACK, Susan e STAIMBACK, William (org) (1999). Inclusão – um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

ZEICHNER, K. EL maestro como Professional reflexivo. Cadernos de Pedagogia. 220,44-49. 1992.