

# CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PARA O ENSINO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

## PROFESSIONAL QUALIFICATION FOR THE EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN PUBLIC SCHOOL

**Shirley Ayako Tanaka Murata \***

**Edwaldo Costa \*\***

**Suélen Keiko Hara Takahama \*\*\***

\* Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP. Professora da Prefeitura do Município de Registro/SP.  
✉ shirleyayako@hotmail.com.

\*\* Doutorando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP-. Professor na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.  
✉ guga.aracatuba@terra.com.br

\*\*\* Pedagoga e Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MINAS. Professora no Instituto Federal de Birigui e Interlocutora de Libras da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.  
✉ suelenhara@terra.com.br

### *R e s u m o*

Este trabalho tem como objetivo enfatizar a necessidade de se pensar na verdadeira inclusão dos alunos com necessidades especiais. Nesse âmbito, os contextos abordados são cultural, financeiro, físico e, principalmente, a capacitação dos profissionais envolvidos. Assim, é possível mostrar que a escola pública tem possibilidade de proporcionar aprendizagem e facilitar a inclusão, quer fornecendo materiais didáticos adaptados, quer oferecendo cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptação no currículo escolar. A formação do professor deve ser um processo contínuo, sendo essencial considerar e valorizar o saber no processo de inclusão, atentando-se para que estejam preparados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas públicas.

*P a l a v r a s - c h a v e*: Capacitação profissional. Educação especial. Educação inclusiva.

## *A b s t r a c t*

This paper aims to emphasize the need to think about the true inclusion of students with special needs. In this context, the aspects discussed are cultural, financial, physical and especially the professionals who are involved in it. Thus, it is possible to show that the public school has the ability to offer learning and facilitate the inclusion. By means of providing tailored instructional materials or courses to educators in order to meet new teaching practices, and adapting them to the school curriculum. Teacher education should be a continuous process and it is essential to consider the knowledge and value it in the inclusion process, paying attention to whether the teachers are prepared to work in the regular school system at public schools.

*Key words:* Professional Qualification. Special Education. Inclusive Education.

## **1 Introdução**

No Brasil, a educação especial, de acordo com o Ministério da Educação, é definida como uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo, a qual possibilita o exercício da cidadania. Sendo um elemento integrante do sistema educacional, que respeita a diversidade dos alunos e exige diferenciações nos atos pedagógicos, contempla as necessidades educacionais individuais, como, por exemplo, a elevada capacidade ou a dificuldade de aprendizagem, neste caso não necessariamente vinculado a uma deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial define como *aluno com necessidades especiais* aquele que, devido a necessidades próprias ou diferentes dos demais alunos, necessita de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Os alunos com necessidades especiais são assim classificados para priorizar o seu atendimento especializado, caracterizando-os como deficiente intelectual, visual, auditivo, físico e múltiplo, condutas típicas e superdotação. No surgimento da educação especial, veiculava-se o discurso social de que essas crianças não se adaptavam aos ideais do modelo de escolarização existente. Assim, esse novo modelo passou a utilizar-se da reeducação por meio de métodos comportamentais, supondo que técnicas de estimulação especiais seriam suficientes e eficazes para que as crianças especiais atingissem o padrão de normalidade de desenvolvimento (BRASIL, 2006a).

A inclusão dessas crianças em classes regulares tem se mostrado como um desafio à comunidade escolar, à família e aos serviços de saúde. Quando se trata da Educação Infantil, vários fatores destacam-se na forma como se dá a permanência e a qualidade desta no ambiente escolar. Dentre estes fatores, podemos citar os aspectos administrativos, organizacionais, do espaço físico, de rotinas, de práticas da instituição e os processos de formação dos educadores (AMORIM; YAZLLE; ROSSETI-FERREIRA, 1999).

A inclusão educacional é um processo complexo, que encontra diferentes matizes, transforma cada situação em um caso singular e faz com que as propostas utilizadas em um determinado contexto necessitem de reformulações e reconfigurações em outros (BRASIL, 2006a). Ela só é possível onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades (BRASIL, 2006a).

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação esses profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola.

Para Glat, Magalhães e Carneiro (1998), a escola inclusiva apenas deixará o plano imaginário a partir de condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais; acreditam esses autores que o professor precisa de preparo para lidar com a diversidade de todos os alunos. Tesini e Manzini (1999) também concordam que a inclusão escolar envolve professores bem preparados, e ainda a definição de uma política que venha subsidiar princípios e práticas para as necessidades educativas especiais, construindo normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Assim, é preciso atentar para que profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas. Isso é algo que eles não carregam como herança; portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular.

## **2 Análise do processo histórico da educação inclusiva**

A escola, historicamente, caracterizou-se pela visão de educar, o que delimita o ensino como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A educação especial organizou-se tradicionalmente como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum, o que evidencia diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Em muitos países, as escolas especiais foram as respostas possíveis e generosas para situações dramáticas de não educação e de não escolarização de crianças com deficiência. Essas escolas, ao longo do tempo, desenvolveram competências, criaram equipes muito especializadas, usaram modelos inovadores e construíram formas de atendimento de grande valia. Criaram todas estas soluções, mas não ficaram imunes a alguns problemas. Por exemplo, tornaram-se “espaços de conforto” e de “desenvolvimento separado” de crianças e jovens com deficiência em ambientes segregados. Por outro lado, apesar da competência do seu corpo técnico e pedagógico, revelaram-se menos estimulantes que as escolas regulares, pelo menos nos fatores inerentes à socialização e à participação social de crianças e jovens de nível etário semelhante, sem deficiência.

A Educação Especial passa atualmente por um momento de revisão epistemológica, que se caracteriza pelo movimento da Educação Inclusiva. Este movimento é consequência de mudanças ocorridas nas atitudes sociais que foram se estabelecendo ao longo da história, com relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência. Dentre as informações disponíveis no Brasil sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência, destacam-se o trabalho de Amaral e Mazzotta.

Para Amaral (1997), a concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida que o próprio Estado tinha o direito de não permitir que cidadãos “disformes ou monstruosos” vivessem, ordenando ao pai que matasse o filho que nascesse nessas condições.

Já Mazzotta (1996) aponta três atitudes que marcavam a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência:

Marginalização – atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência;

Assistencialismo – atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo;

Educação/Reabilitação – atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais.

Na década de 1950, surgiram as primeiras escolas especializadas e as classes especiais. A Educação Especial consolidava-se como um subsistema da Educação Comum. Foi um período em que predominou a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média e reproduzido pelas instituições filantrópicas de atendimento aos alunos com deficiência. Nos anos 1970, com o surgimento da proposta de integração, os alunos com deficiência começaram a frequentar as classes comuns. Predominava, então, a atitude de educação/reabilitação como um novo paradigma educacional.

Segundo Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, e abriu possibilidades para a entrada de alunos com deficiência na escola comum. O governo norte-americano procurava minimizar os efeitos da guerra por meio de um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os cidadãos.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva no Brasil, assim como a norte-americana, limitava-se apenas à inserção física desses alunos na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração. Os alunos só eram considerados integrados quando conseguissem adaptar-se à classe comum, da forma como esta se apresentava. Verifica-se a coexistência das atitudes de educação/reabilitação e de marginalização em um mesmo contexto educacional.

Nas décadas de 1980 e 1990, a proposta de inclusão determinava que os sistemas educacionais passassem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendessem à necessidade educacional especial dos alunos com deficiência.

Na expressão de Sasaki (1998), as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas – e com qualquer grau de severidade dessas deficiências – , pessoas sem deficiências

e pessoas com outras características atípicas etc. É o sistema educacional que se adapta às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos ao sistema educacional (escolas integradas).

Para Almeida (2003, p. 179):

[...] mudar concepções já cristalizadas e arraigadas em nome de um outro modelo de educação não é uma tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade e, em consequência, da escola.

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças em vez de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 2006b, p. 4).

A Educação Inclusiva, enquanto reforma educacional, só poderá ter bons resultados em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas. Esta aceitação dificilmente ocorre em sistemas que estão funcionando no limite das suas possibilidades, desmotivados quanto à sua missão e sem recursos que possam recrutar. Assim, delinear uma política de educação inclusiva pressupõe que devem ser criadas as condições de motivação e comprometimento por parte dos professores e escolas, no seu conjunto, para atender alunos com dificuldades. O projeto inclusivo não pressupõe que criem “vítimas” da inclusão, mas sim pessoas (professores e alunos) que podem melhorar a sua aprendizagem e ensino, em classes inclusivas.

Na opinião de Booth (1988), a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. Ambos caracterizam-se por sua conexão com os processos de inclusão e o caráter de processo atribuído a ela. Portanto, a educação inclusiva se propõe a aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar e a reduzir a exclusão escolar e social, o que pode ser comprovado nas palavras de Patterson (1995, p.5): “[...] é uma forma de vida, uma maneira de viver junto, baseado na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertence ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela em que todos os alunos sintam-se incluídos”. Ou nas palavras de Armstrong (1999, p. 76):

Um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças e jovens a compartilharem de um meio ambiente educativo comum em que todos sejam valorizados por igual, com independência das diferenças percebidas quanto a capacidade, sexo, classe social, etnia ou estilo de aprendizagem.

Ou, conforme expõe Stainback (1999, p. 26-27):

Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de Escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.

Ou ainda, segundo Diniz e Vasconcelos (2004, p. 54), “o princípio fundamental da Educação Inclusiva consiste em que todas as crianças devem aprender juntas, onde isso for possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter”.

Escola inclusiva, portanto, é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, é preciso reconhecer e respeitar a diversidade de acordo com cada potencialidade e necessidade.

### *2.1 A inclusão e suas leis*

A Educação Inclusiva não pode ser considerada transitória. Ela é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. É fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. Foi nas assembleias que a Organização das Nações Unidas (ONU) produziu documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países-membros. O Brasil, enquanto país-membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado na elaboração das políticas públicas internas.

A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual reconhece que:

Art. 1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação [...].

De maneira geral, esta Declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e reforça o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais”. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assumiu, formalmente, os mesmos princípios postos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Introduziu no país uma nova prática administrativa, representada pela descentralização do poder. A CF/88 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, promulgada em 13 de julho de 1990, no artigo 54, diz que “é dever do Estado asse-

gurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. O Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino.

## *2.2 Formação dos profissionais da educação*

Desde que a docência é considerada como uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

A preocupação com a formação dos professores não é recente. De acordo com Woodring (1975), “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores, a sua história coincide com a história da educação”.

Para Diéguez (1980, p. 38 apud GARCÍA, 1999a), a formação de professores nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino”. Não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

Já Berbaum (1982, p. 15) comenta que:

será denominada ação de formação aquela em que a mudança se consegue através de uma intervenção à qual se consagra um tempo determinado, na qual existe participação consciente do formando, onde existe vontade explícita quer do formando quer do formador de atingir um objetivo explícito.

Para Honoré (1980), a formação, como atividade humana inteligente, caracteriza-se como uma atividade relacional e de intercâmbio, com uma dimensão evolutiva e destinada a atingir metas conhecidas.

Para Ferry (1983, p. 36), a formação significa: “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Na perspectiva deste autor, a formação dos professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. A formação de professores representa um dos elementos fundamentais, mediante o qual a didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade de ensino. Representa “uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (GIMENO, 1982, p. 77). Floden e Buchmann (1990, p. 45 apud GARCÍA, 1999b, p. 23-24) dizem que ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).

Uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes no Brasil. Para atender a esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto a oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, observa-se a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade.

É comum encontrar materiais dirigidos aos professores que apostam na informação como eixo central da sua formação. A apropriação de alguns conceitos é fundamental; contudo, é necessário articular esses conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da educação. Este trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático. Não acontece de uma vez por todas, podendo se dar somente através da análise da vivência de cada profissional em seu fazer diário. Caso não se leve em conta o caráter processual da formação desses profissionais, corre-se o risco de despreparar o conhecimento e a experiência prévia que cada um traz consigo.

É necessário um processo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, com a troca de experiências e a aquisição de novas formas de ensinar.

Como aponta Kupfer (2001), o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica, e para isso necessita de apoio de uma equipe de profissionais.

Segundo Jerusalinsky e Caniza de Paez (2011, p. 35): “São poucas as experiências em que se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão”. É imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir disso, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente.

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

A formação inicial dos educadores oferecida no currículo dos cursos de licenciatura pouco aborda sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. “As principais dificuldades são de recursos humanos, pessoal preparado. [...] Todos precisam estar preparados, principalmente o professor de sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer”. Assim, constatam-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto à formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação.

### *2.3 A formação de professores para o ensino regular e para o atendimento educacional especializado*

É preciso que os professores atualizem-se, façam pós-graduação, cursos e participem de eventos, oficinas e palestras na área. Com isso, vão se preparar melhor para atuar nas escolas que têm alunos com deficiência. O correto, segundo os pesquisadores, é que o profissional fique sempre se atualizando e não faça apenas um curso ou minicurso oferecido pelo governo, com carga horária

reduzida, cujo objetivo é somente atender às exigências de convênios. É preciso dedicação e vontade de estar sempre buscando novos conhecimentos.

Hoje são diversas as oportunidades que existem para profissionais que querem ou vão trabalhar com alunos com necessidades especiais. Além de cursos de pós-graduação, como já foi referido, existem também institutos e federações organizadas por cada tipo de deficiência. Nesses locais existem materiais didáticos específicos e adaptados para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e outras disciplinas. Na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS de São Paulo, quem normalmente ministra cursos é uma professora surda. De certo modo, esse fato já proporciona aproximação e interação. Além da sala de recurso estar equipada com materiais conforme a deficiência é preciso que o professor esteja preparado para saber qual material utilizar e os benefícios que eles proporcionam.

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimentos, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário, e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos representam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aulas comuns do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador; não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum; não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

A partir da Constituição de 1988 e da LDBEN/ 1996, cabem à Educação Especial e a seus professores realizar esse atendimento e continuar presente em todos os níveis de ensino. Esta nova função da Educação Especial deve provocar diversas mudanças, principalmente em relação à formação dos professores especializados, que precisa ser revista e adequada ao que esse profissional deve conhecer para desenvolver práticas educacionais próprias.

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada e com vistas a atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns. Acredita-se que, para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de

ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da Educação e que não excluem nenhum aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula do ensino regular.

Na formação dos professores especializados, o que se propõe é uma revisão do nível de graduação desses profissionais. A proposta é a de se criar cursos de especialização “*lato sensu*” em educação de pessoas com deficiência, para professores do ensino regular; a formação em ciência da Educação continua sendo à base da formação desses e de todos os professores.

Sabe-se que grande parte dos professores que se encontram ativos no sistema educacional brasileiro não teve, em sua formação inicial, disciplinas cujos conteúdos se referissem aos segmentos de alunos com necessidades educacionais especiais. Isso gera grande ansiedade nesses profissionais e, muitas vezes, certo receio.

Para Glat e Nogueira (2002, p. 25), se a pretensão é “garantir educação para todos, independente de suas especificidades”, deve-se asseverar a 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 existentes entre seus alunos.

Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

### **3 Posicionamento do profissional da educação diante do processo de inclusão**

Uma grande parte dos educadores aponta como obstáculos ao processo de inclusão o grande número de crianças em sala e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica. Consideram que classes com menor número de alunos seriam mais acolhedoras e possibilitariam um trabalho mais cuidadoso. Outro importante elemento citado pelos educadores é que as escolas costumam fazer alusão a serviços de apoio especializados para desenvolver um trabalho de qualidade. Dentre os especialistas, são citados: neurologistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros. A ideia de que o aluno precisa suprir algumas necessidades específicas, que po-

derão ser atendidas por um ou vários especialistas, bem como estes profissionais poderiam ajudar o professor a descobrir os caminhos possíveis para facilitar a aprendizagem do aluno.

Em outros tempos, bastaria a formação inicial. A escola caracterizava-se por funções informativas relativamente simples: fazer ler, escrever e contar, e alguns conhecimentos de ordem genérica. Hoje não é assim. Atualmente, vive-se numa sociedade que se industrializa muito rápido, com formas diversificadas surgindo a todo momento; portanto, são várias opções para se trabalhar. Novas funções são pedidas à escola e, para elas, não basta uma formação básica nos docentes, mas um contínuo refazer dos modelos que possam cultivar, para estarem à altura de seu tempo.

Anjos, Andrade e Pereira (2009, p. 122), ao identificarem o sentimento dos professores em relação à produtividade profissional e ao despreparo para lidar com a inclusão ressaltam:

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, o que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; às dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados.

Assim, é preciso atentar para que profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas. Visto que essa é uma prática que eles não carregam como herança, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular.

## **Considerações Finais**

Por meio deste estudo, buscou-se verificar se os profissionais estão capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, porém, percebeu-se que, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que apresentam necessidades educacionais especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se.

A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações implicadas na tarefa de educar. Grande parte dos professores das escolas comuns acredita que o ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para atender, em suas necessidades escolares, aos que têm dificuldades de aprender e aos alunos com deficiência, principalmente quando se trata de educandos com deficiência mental.

Os professores especializados por sua vez acreditam que o ensino escolar especializado é o ideal para os alunos com deficiência e que só alguns deles, os considerados com menor deficiência, poderiam frequentar as salas de aula de ensino regular nas escolas comuns. Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz à inclusão e não condiz com a transformação pedagógica exigida pela inclusão.

Ainda, observa-se a necessidade de investimentos e incentivos para trabalhos de intervenção com professores, incluindo cursos de capacitação, programas de treinamento, reuniões para orientação e acompanhamento do professor. As ações direcionadas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular – como, por exemplo, a oferta de cursos de capacitação, a diminuição do número de alunos por sala de aula regular, o trabalho em conjunto do professor especializado/professor do ensino regular, entre outras – poderiam contribuir para que, gradativamente, fosse implementada a inclusão.

Tanto as escolas públicas como as privadas ainda não possuem infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, principalmente no que diz respeito a recursos humanos. Os profissionais, em sua maioria, mostram-se sem conhecimento e preparo para lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Assim, as práticas de inclusão escolar apresentam-se de modo restrito e, consequentemente, com poucas condições de realizar um ensino inclusivo de qualidade. Desta forma, negligenciam os direitos dos alunos com deficiência à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação efetiva na sociedade.

## Referências

ALMEIDA, D. B. *Do especial ao inclusivo?: um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia*. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

AMARAL, L. Histórias da exclusão: e de inclusão? – na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICÓLOGOS. *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Conselho Regional de Psicologia, 1997. p 23-34.

AMORIM, K.S.; YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. *Saúde e doença em ambientes coletivos de educação de criança de 0 a 6 anos*. 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/ROSSETTI.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v.14 n. 40, p.116-129, 2009.

ARMSTRONG, F. Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, n. 3910, p. 75-87, 1999.

BERBAUM, J. *Étude systématique des actions de formation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

BOOTH, T. Challenging conceptions of integration. In: BARTON, L. (Ed.). *The politics of special educational needs*. London: Falmer Press, 1988. p. 49-67.

\_\_\_\_\_. A perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, C26(1), p. 87-99, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Elaborado por Adilson Florentino da Silva, Ana de Lordes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: o município*. 2. ed. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. (Série: Educação inclusiva: 2).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: direito a diversidade. Ensaios pedagógicos*. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Elaborado por Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão de professores e professoras*. Belo Horizonte: Formato, 2004.

FERRY, G. *Le trajet de formación*. Paris: Dunod, 1983.

GARCÍA, C. M. Estrutura conceitual da formação do professorado. In: \_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999a. p.15-68.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999b. (Coleção Ciência da Educação Século XXI; 2).

GLAT, R.; MAGALHÃES E. F. C. B.; CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 373 - 378.

GIMENO, J. La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista Educación*, v. 269, n. 7799, 1982.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 14, n. 24, p. 134 - 140, 2002.

HONORÉ, B. *Para uma teoria da formação*. Madrid: Narcea, 1980.

JERUSALINSKY, A.; CANIZA DE PAEZ, S. M. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. *Escritos da criança, Porto Alegre*, n. 6, p. 15-21, 2011.

KUPFER, M. C. Duas notas sobre a inclusão escolar. *Escritos da criança, Porto Alegre*, n. 6, p. 49-52, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MRECH, L. O que é educação inclusiva? *Revista Integração*, Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.

PATTERSON, Richard North. *Qualidade e eficiência para todos os alunos*. 1995. Disponível em: <[www.http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inclusao.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2011.

SASSAKI, R. Entrevista especial à Revista Integração. *Revista Integração*, Brasília, v. 8, n. 20, p. 9-17, 1998.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TESINI, S. F. E.; MANZINI, E. J. Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica*. Marília: Ed. UNESP, 1999. p. 85-96.

WOODRING, P. The development of Teacher Education. In: RYAN, K. *Teacher Education. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University Chicago Press, 1975. p.1-24.