

PROJETO INCLUIR: EDUCAÇÃO INCLUSIVA SUA IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS, UM OLHAR DO PROFESSOR REGENTE, OS ASPECTOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E A REALIDADE DO TRABALHO EM SALA DE AULA

Grupo de Trabalho 4

Gelda Gonçalves Costa¹

Resumo: A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer uma revisão conceitual dos cursos de formação de professores. Este trabalho discute os fundamentos, a política, as possibilidades e os limites da inclusão das crianças portadoras de deficiências, por meio da educação, nas escolas estaduais em Minas Gerais e o trabalho de educadores para o ensino regular e de inclusão. Diante dessa nova realidade de trabalho dos professores, há necessidade de reflexão sobre: as concepções e atitudes diante da diversidade, diferença e multiculturalidade; o trabalho da gestão escolar; e a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada dos professores, e por fim uma (re)estruturação nos currículos acadêmicos das diferentes licenciaturas, para que possibilite uma formação dos trabalhadores da educação em conformidade com as novas conjunturas que a sociedade apresenta, haja a construção de práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos .

Palavras-Chave: Política Pública; Educação Inclusiva; Formação do Professor.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva analisar as políticas de inclusão escolar para sujeitos com necessidade especiais no Estado de Minas Gerais.

Ao se contemplar o campo das políticas, concorda-se com Ball (1997), no sentido de que nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e recodificadas, engendradas em determinado contexto histórico e espaço geográfico, através de conflitos, lutas e correlações de forças. As políticas voltadas para a inclusão de sujeitos especiais têm gravitado em um campo contestado, muito disputado, à semelhança do que vem ocorrendo, por exemplo, no âmbito das questões referentes ao gênero e à raça.

Então, para se compreender o campo complexo das Políticas Educativas Inclusivas considerou-se importante, fazer uma retrospectiva sucinta do seu desenvolvimento no Brasil, que se constitui como a primeira parte deste trabalho. Em seguida, caracteriza-se a pesquisa realizada acerca do Projeto Incluir, criado no ano 2005 pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE). Finalmente, são tecidas algumas considerações finais.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, tanto os estudos, quanto as políticas públicas para a educação especial/inclusiva são bastante recentes. Pode-se afirmar que, somente, a partir da

¹ Professora de História da rede estadual de ensino e graduanda em Pedagogia EAD – PARFOR – UFU – gelda_costa63@hotmail.com

segunda metade do século XX, os documentos normativos começaram a fazer referência à educação em pauta.

Assim, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61 dispôs que a educação é direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao Sistema Regular de Ensino. Um pouco mais tarde, a Lei 5692/71, que alterou em parte, a referida LDB, reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos sujeitos com necessidades especiais.

Em 1981, foi instituído pela ONU (Organizações das Nações Unidas), o ano Internacional das Pessoas com Deficiência que levantou a bandeira da igualdade de oportunidades para todos.

A partir de então, foram formuladas ações que provocaram mudanças, sobretudo, a que se traduz na ruptura com a atitude de benevolência e na adoção de uma posição política, centrada na garantia do direito e acesso à cidadania dos sujeitos com necessidades especiais.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 13/07/90) determinaram direitos para as pessoas especiais. Essa Constituição, no seu artigo 208, inciso III explicita, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino.

Em 1988, a Lei 7853/89 assegurou vários direitos aos sujeitos com deficiência: matrícula compulsória em escolas públicas e privadas de ensino; oferta obrigatória de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferta de Programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, no âmbito de unidades escolares e congêneres; oferta de material escolar, merenda e bolsa de estudos aos sujeitos especiais.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos que enfatizou a importância da educação dos sujeitos excluídos social e educacionalmente e daqueles que dela não puderam se beneficiar, na época certa.

O Decreto n. 914/93 estabeleceu as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que garantiu aos sujeitos especiais, direitos em todas as instâncias governamentais, ou seja, saúde, educação, trabalho, seguridade social, habitação, cultura, esporte, lazer e qualificação e inserção profissional.

Em 1994, foi veiculada a Portaria n. 1.793/94 que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos e educacionais e normalização e integração da pessoa com necessidades especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e, também, em outros cursos superiores. Esse documento sugeriu, ainda, a realização de estudos adicionais e de curso de especialização em educação inclusiva.

Em 1996, foi promulgada a LDB n. 9394/96 que dedica um capítulo inteiro à educação especial, mostrando a importância de alunos especiais estudarem em escolas regulares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Especiais – explicitam a necessidade dos alunos especiais terem acesso aos conhecimentos necessários à vivência cidadã.

Em 1999, o País participou da Assembléia de Guatemala, da qual redundou a Conferência Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Resultou, também, dessa Assembléia, o Decreto n. 3956/2001 que dispôs sobre a eliminação da discriminação e a necessidade de integração social plena dos sujeitos especiais.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais, na Educação Básica, pela qual os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, independentemente de deficiências e diferenças, assegurando as condições necessárias à inclusão. Esse documento recomenda a capacitação dos professores para a educação inclusiva.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, dispõe sobre a inclusão do aluno especial no sistema regular de ensino; o atendimento de casos específicos, em classes e escolas especializadas; o apoio das escolas especiais às escolas comuns; a qualificação dos docentes; a oferta de cursos de formação e de especialização em universidades.

Enfim, considera-se que, se tudo o que está exposto nos documentos normativos se concretizasse, poderia-se pressupor a instauração de uma nova escola que acolheria a todos, sem distinção, na qual o professor exerceria o papel de agente de mudança na relação pedagógica e agente de transformação social.

Para se concretizar, em termos reais, essa escola idealizada, é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos professores que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva.

Os autores deste texto consideram que é na escola e na sala de aula, que as diferenças, geralmente, se tornam mais evidentes, exigindo dos professores, conhecimentos mais densos sobre as especificidades e peculiaridades dos alunos, fato esse que requer capacitação específica.

A referida formação inicial deve capacitar os docentes das escolas comuns, para a compreensão e a vivência do paradigma da diversidade, procurando construir uma nova proposta educacional, que atenda a todos os alunos, em suas especificidades e diferenças.

Essa formação deve oferecer aos alunos, futuros professores, uma clareza quanto aos objetivos e especificidades do ensino, levando em conta as condições sócio-econômicas dos alunos, suas diferenças e as histórias de suas culturas e seus pertencimentos a um determinado contexto (SEVERINO, 2003).

A escola continua sendo o lócus preferencial da construção e sistematização do conhecimento e, por mais que os conteúdos sejam flexibilizados para atender às diferenças, continua-se trabalhando com o conhecimento formal e é, esse conhecimento, que os alunos especiais devem apreender e dele se beneficiar, fazendo as adaptações necessárias, pois “estamos partindo do pressuposto de que o objetivo precípua das atividades que se realizam na rede regular de ensino, com qualquer aluno, seja a escolarização formal” (OMOTE, 2003, p. 193).

A situação vivenciada pelas escolas públicas no País, geralmente, não se difere do que vem ocorrendo na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, onde está sendo foro de nossa pesquisa.

3. PROJETO INCLUIR

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE) em 2005 criou o Projeto Incluir, que têm como objeto a preparação das escolas públicas para atender as necessidades dos alunos portadores de deficiência com necessidades educacionais

especiais e transtornos globais de desenvolvimento, por meio de adaptações arquitetônicas nas escolas, criação e distribuição de material didático e a capacitação do corpo docente e a criação de redes de apoio².

É oferecida aos alunos portadores de deficiência com necessidades educacionais especiais a complementação curricular em salas de recursos, que nada mais são do que salas de aulas criadas e adaptadas com recursos tecnológicos e pedagógicos para atender auxiliar o aluno portador de deficiência e transtornos globais de desenvolvimento no aprendizado. Essas salas oferecem atendimento individual ou em pequenos grupos de alunos que apresentem necessidades educacionais semelhantes, sendo que as sessões duram entre cinquenta minutos a duas horas com a frequência de um a cinco encontros semanais³.

Atualmente, existem mais de 740 salas funcionando em escolas da rede estadual de Minas Gerais. O atendimento em salas de recursos complementa a carga horária do aluno e possibilita o desenvolvimento de competência e habilidades nas diversas etapas de ensino, por meio de recursos pedagógicos especializados.(GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2012).

O Projeto incluir criado pelo Governo do Estado de Minas Gerais capacita por ano 1.500 professores que atendem quase setecentos municípios do Estado de Minas Gerais, que estão habilitados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o atendimento dos estudantes portadores de deficiências com necessidades especiais, que podem ter acesso facilitado ao aprendizado, de acordo com as suas necessidades e limitações físicas⁴.

Os professores capacitados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais podem escolher entre as seguintes especializações: intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), voltada para facilitar a comunicação dos alunos portadores de surdez; professor de apoio que são capacitados para lidar com alunos portadores de pelo menos uma deficiência ou professor guia intérpretes que são especializados no atendimento dos alunos cegos e mudos⁵.

Em 2009, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais assinou um convênio com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais para a capacitação à distância dos servidores da educação por meio da PUC Minas Virtual para que seja possível ampliar os conhecimentos dos servidores para as necessidades dos alunos portadores de deficiências com necessidades educacionais especiais e desse modo planejar ações pedagógicas para que seja possível por em prática a educação inclusiva⁶.

Mas há um elemento chave que ainda não foi abordado, que é a formação dos professores e a inserção destes profissionais na realidade do ensino no Brasil. É fato que as atuais políticas educacionais estão fortemente inclinadas para as questões sociais. Contudo, para que seja possível atender aos requisitos estipulados por essas mesmas políticas educacionais, há um grave problema na formação dos professores, que reside no modo tradicional ainda em vigor nos currículos de formação do corpo docente em que é a forma como é criado o saber, produzido o conhecimento e posteriormente

² GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE). Educação Inclusiva é tema de encontro que reúne 200 pessoas no Instituto São Rafael. partir do encontro será elaborado um relatório que vai subsidiar a revisão da atual regulamentação Qua, 13 de Julho de 2011 08:55 Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2161-secretaria-de-estado-de-educacao-discute-educacao-inclusiva>> Acessado em abril de 2012

³ Idem.

⁴ Idem.

⁵ Idem.

⁶ Idem.

transmitido⁷.

Esta situação não foge na formação dos professores. Mesmo, após todas as transformações que ocorrem no processo da inclusão, percebe-se que nos currículos de preparação para a formação dos licenciados, pouco se mudou.

É comumente percebido que o conhecimento dos diferentes conteúdos, mesmo oportunizando e conduzindo os alunos das licenciaturas, a formar uma consciência crítica dos fatos que marcaram o processo da educação, este conhecimento ainda é dividido, hierarquizado, classificado e transmitido de forma que são valorizados pessoas, datas e algum fato marcante. É assim que é percebido junto aos futuros professores como deve ser passado o conhecimento para os seus futuros alunos do ensino fundamental e médio. Este fato é concreto, e em específico na formação do professor de história, de acordo com:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de história ou formadores de profissionais de história, temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria antes de mais nada romper uma maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e sua transmissão. (FENELON, 2008, pg. 23)

Sob a ótica do aluno considerado normal (que não é portador de deficiência que limite o seu aprendizado e a integração social) e que recebe esse conhecimento trata-se de um conhecimento sem muita conexão, fatos, nomes, datas que ele, o corpo discente, não vê muita importância e com isso apresenta um baixo rendimento escolar, um desinteresse pela disciplina e uma dificuldade de aprendizado⁸.

Percebe-se a dificuldade que o professor de história e de outras disciplinas, enfrentam para conseguirem ensinar o mesmo conteúdo, com a mesma técnica de ensino para os alunos portadores de deficiência com necessidades educacionais especiais que possuem limitações ou dificuldades no aprendizado⁹.

Claro que Marx sabia que os modelos econômicos, para serem úteis à análise história, não podem ser separados das realidades sociais e institucionais e incluem certos tipos básicos de organização comunal ou familiar, para não falar das estruturas e premissas específicas a formações sócioeconômicas particulares enquanto culturas. (HOBSBAWN, 1998, pg. 91)

Neste sentido, na formação dos professores, há uma discrepância do conhecimento acadêmico e com o conhecimento que irão trabalhar no interior das salas de aulas, pois o que se percebe, ao analisarmos os programas anuais de ensino, as propostas de livros didáticos, conciliada com outras deficiências tecnológicas e de materiais de apoio para o professor, o que se vê é um ensino ainda ministrado, como sendo algo passivo, sem interesses políticos e intelectualizado. Dentro desses limites, o professor, depois de formado simplesmente irá reproduzir esse padrão junto aos seus futuros alunos. O professor na sua atuação de sala de aula vive em conflito com que foi a sua formação, em que foi estimulado a pensar, a refletir sobre os diferentes assuntos, a gerar o conhecimento e não simplesmente aceitar como ele é oferecido, dissociado de modelos econômicos e do contexto da realidade da época em que foram construídos.

Mesmo depois de formado e no exercício da profissão, esse comportamento de reproduzir um conhecimento pronto, apolítico, fragmentado e aparente desconexo, limitado a fatos, datas e nomes, continua perpetuando nos

⁷ Idem.

⁸ FENELON, 2008

⁹ Idem.

diferentes Departamentos das instituições de ensino, no ensino fundamental e médio, por um professor responsável¹⁰.

Em algumas instituições de ensino desde a década de 1980 até hoje, não há departamentos/coordenações de conteúdos específicos, mas um conselho de professores das mais variadas especialidades que se articulam pelo menos uma vez por ano em busca da interdisciplinaridade, como forma de vir a criar estímulos para o corpo discente de melhor assimilar o conteúdo previsto na grade curricular de cada série no período letivo¹¹.

Talvez, a criação e manutenção de grupos de pesquisa formados por professores da rede básica de ensino e especialistas da área de Educação Especial, visando realmente a formação teórica e prática sobre peculiaridades da inclusão que podem e devem considerar as experiências específicas de uma unidade escolar ou mesmo de um professor, podem trazer resultados benéficos tanto para o aluno com deficiência, que será melhor compreendido enquanto cidadão dotado de potencialidades que devem ser respeitadas em benefício de sua formação escolar e social, quanto dos professores, que, munidos de um conhecimento mais aprofundado e não somente sentindo-se mas, sendo realmente amparados por uma equipe multidisciplinar, teriam condições de melhor planejar tanto o currículo quanto o método não só para o ensino de história, mas para todas as demais disciplinas escolares. É certa e imperativa a necessidade de adoção de procedimentos visando a complementação da formação dos professores de todas as disciplinas escolares, já atuantes nas escolas regulares, e ainda aqueles que se encontram nos cursos de graduação, de forma a propiciar a construção de novas percepções quanto às deficiências. Especificamente quanto à formação dos professores de história nas universidades públicas, percebe-se uma grande lacuna quanto ao desenvolvimento de pesquisas e ações neste sentido. (SILVA, 2012 pg. 6)

Contudo, essas tentativas de interligar as mais variadas disciplinas quase sempre esbarram na autonomia de cada professor que deve ser respeitada, o que em termos práticos mantém o ensino estático, atrelado à burocracia do estabelecimento de ensino e a uma técnica de ensino que não condiz com a realidade atual do ambiente de sala de aula¹².

No entanto, a ausência de consciência por parte do professor em relação ao pôr teleológico de sua atividade faz com que o específico se limite à reprodução de técnicas e métodos, que quase sempre reforçam a naturalização da alienação no cotidiano da sala de aula, onde o acesso ao conhecimento é negligenciado e a realidade concreta é mascarada. Essa prática que predomina ainda hoje é reflexo do processo da própria formação profissional, que não elege a formação humana como princípio educativo. Ao se supor que o processo formativo de professores não elege a formação humana como princípio educativo, ficando restrito à formação específica.(AMORIM, 2011, pg. 6)

O aluno de hoje não é como o aluno de sessenta anos atrás, ele têm acesso à informação, ele questiona, ele desafia o professor, há o convívio em um mesmo ambiente de sala de aula de alunos portadores de deficiências, que limitam sua capacidade de aprendizado e alunos considerados normais e de outros professores que foram formados com base apenas em livros, que não foram preparados na faculdade

¹⁰ Idem.

¹¹ FENELON, 2008

¹² FENELON, 2008

para lidar com um perfil de aluno ideal que não existe, isto é, comportado, que assimila o ensino sem questionar, que não interrompe as aulas, que demonstra interesse quase que total no que está sendo ensinado naquele momento e que quando submetido à prova escrita simplesmente repete o que decorou nos cadernos e nos livros didáticos, sem, no entanto ser capaz de fazer qualquer relação entre o que foi ensinado e as conseqüências daquele momento de estudo com outro fato histórico ocorrido mais adiante, o que mostra que esse método de ensino-aprendizagem é ineficiente¹³.

A maior inquietação dos professores que trabalham com alunos com necessidades incluídos em turmas comuns diz respeito à dinâmica do cotidiano na sala de aula, pois, já possuindo tantos educandos que demandam sua atenção, parece um desafio grande demais atender aos alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem. (GLAT.2007, pg. 72)

Somado a isso o fato de que o professor é responsável pelo ensino de até cinqüenta alunos por turma e que trabalha até quarenta horas semanais em mais de um estabelecimento de ensino por causa dos baixos rendimentos, o que faz com que ele, enquanto profissional de ensino consciente dessa realidade e de suas deficiências, mesmo que queira mudar essa realidade em sala de aula, não lhe resta tempo, pois além das horas aulas obrigatórias, precisa de tempo para planejamento de aula, correções de provas e de trabalhos de várias turmas em várias instituições de ensino, deslocamento entre elas; o exercício de funções administrativas como forma de complementação de renda e os estudos em cursos de pós-graduação e de complementação da formação para atender às exigências impostas pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e dos os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica no que refere à educação especial, quando há vagas disponíveis em cursos sérios e se o professor tiver recursos financeiros para arcar com estes cursos de atualização se não forem custeados integralmente por alguma entidade pública¹⁴.

Na maioria das vezes, o professor, mesmo formado há muitos anos quando muito recebe um treinamento de formação profissional específico mínimo por meio de palestras informativas de curta duração promovidas pelas secretarias de educação estadual e municipal com o apoio de uma universidade pública para que ele possa tentar desenvolver algum processo inclusivo escolar.

Em termos práticos essas palestras informativas promovidas são normalmente apenas o comprimento de ritos burocráticos para que seja afiançado perante a sociedade e as autoridades educacionais que algo está sendo feito para a promoção da inclusão escolar e que Parâmetros Curriculares para a Educação Básica estão sendo cumpridos.

Outro obstáculo que o professor enfrenta em sala de aula são as buscas de práticas pedagógicas inclusivas que contemplem os alunos portadores de deficiência com necessidades educacionais especiais que limitam o aprendizado. Contudo tais práticas quase sempre têm como ponto inicial os contextos tradicionais na forma de ensino, ou seja, a exposição oral do conteúdo, posteriormente é executada alguns exercícios no livro didático em sala de aula, às vezes alguma atividade extraclasse, e a

¹³ FENELOM, 2008

¹⁴ FENELOM, 2008

averiguação do conhecimento por meio de uma prova escrita¹⁵.

Obviamente que esse modelo tradicional não apresenta bons resultados sobre os alunos portadores de deficiência com necessidades educacionais especiais e alguns professores passam a executar atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo dado em sala de aula; mas essa técnica funciona bem com os alunos considerados normais e não têm o mesmo efeito com os alunos com necessidades educacionais especiais¹⁶.

Se for considerada a classe de aula como sendo uma representação da sociedade, ou seja, pessoas que passam uma parte do dia interagindo entre si e com o professor, esse grupo social - a classe de aula - está no momento em que começa as aulas até o fim das mesmas, escrevendo a própria história, e alternam os papéis de agentes passivos e ativos das ações praticadas no coletivo, o que suscita complexas questões criadas a partir da uma realidade objetiva¹⁷, que no caso são as dificuldades encontradas pelos professores, enquanto trabalhadores da educação em transmitir o conhecimento para os alunos portadores de deficiências com necessidades educacionais especiais, sem, no entanto ter o devido preparo e apoio para atender a esta demanda social criada pela LDB¹⁸ de 1996 e as políticas Nacionais de Educação.

Faz-se necessário lembrar que a educação é um processo e necessário para evolução do ser humano em sociedade e requer o convívio social, pois ao contrário dos demais seres vivos que nascem com uma programação genética que lhes orienta sobre o que deve ou não ser feito de acordo com a realidade do momento, o ser humano têm a necessidade de aprender com outros seres humanos.

Assim sendo o professor é o trabalhador da educação na disciplina que escolheu graduar-se, mas ocupa a posição de aluno diante do seu desconhecimento pedagógico de práticas educacionais dedicadas aos alunos portadores de deficiências com necessidades educacionais especiais que limita a capacidade de aprendizado. A educação é necessária para a capacitação do homem, para que ele possa reagir da melhor forma possível diante do inesperado e do desconhecido¹⁹.

Assim, é possível entender que o ato trabalho é necessário para que seja possível tomar ciência do saber existente e assim capacitar o ser humano para adquirir e processar novos conhecimentos, de forma contínua, o que pode ser entendido como sendo a essência, em última análise do processo da educação formal²⁰.

Dessa forma, quando se propõe refletir sobre a formação do professor enquanto profissional da educação escolar, ou seja, a educação em sentido restrito, deve-se ter consciência desse movimento apresentado pela autora, o que permitirá a apreensão do fenômeno educativo na sua totalidade, ou seja, na perspectiva da formação humana. No entanto, essa não parece ser uma tarefa fácil, principalmente no campo da educação formal [...], há uma dicotomia considerada natural, isto é, “de um lado um ideal estabelecido sob a forma de um dever-ser e, de outro lado, uma realidade objetiva que segue caminhos próprios, inteiramente contrários às prescrições desse ideal”.(AMORIM, 2011, pg. 2)

O saber, o conhecimento não pode ser entendido pelo professor como sendo algo restrito à educação escolar, isto é, um conhecimento “seu”. Não há como separar a educação em sentido restrito - sala de aula, alunos convencionais, exposição

¹⁵ DA SILVA, 2008

¹⁶ Idem.

¹⁷ HOBBSAWN, 1998

¹⁸ LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁹ LUKÁCS, 1997.

²⁰ BERTOLDO, 2002

oral do conhecimento, aplicação de exercícios do livro texto, atividade extraclasse e aplicação de provas escritas de avaliação de conhecimento - com a educação em sentido amplo que envolve práticas pedagógicas voltadas para inclusão social em sala de aula e a adaptação, o imprevisto e a busca de meios próprios para lidar com a variedade das necessidades educacionais dos alunos e as condições favoráveis ou não de ambiente de trabalho. Não há como manter a dicotomia entre o ambiente de sala de aula e de alunos ideais com a realidade diversa do dia a dia do professor.

Em vez de enfrentar o problema em seu verdadeiro cerne, que é a prática, partimos da extremidade, que é o objeto, "material" ou "racional", que seria dado inicialmente.[...] A prática, vista como uma resposta a um dado, nos deixa com dois pedaços de corrente que não mais conseguimos tornar a soldar: a prática é resposta a um desafio, sim, mas o mesmo desafio não acarreta, sempre, a mesma resposta. (VEYNE, 1982, pg. 164)

Há muitas falhas na formação do educador para que seja possível a implantação da educação inclusiva, falhas essas que atingem diretamente o docente. A título de ilustração, no caso dos professores concursados que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e nas turmas de educação infantil na época do lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, previu que esses professores deveriam atuar nessa área, estarem habilitados em nível superior, de graduação plena em instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação²¹.

Nesse diagnóstico [...] reúne reflexões oriundas de duas providências: uma reflexão sobre o desenvolvimento das forças produtivas e da técnica, em particular sua aceleração a serviço da organização capitalista da sociedade, e uma reflexão convergente sobre a memória traumática, sobre a experiência do choque [...], portanto, sobre a impossibilidade para a linguagem cotidiana e para a narração tradicional, de assimilar o choque, o trauma [...] porque este, por definição fere, separa, corta do sujeito o acesso ao simbólico, particularmente à linguagem.(BRESCIANI e NAXARA, 2004, pg. 87)

Contudo o MEC previu um esvaziamento do ensino de base por falta de profissionais da educação habilitados em curso superior em número suficiente para atender a demanda e emitiu o Parecer nº 1 do Conselho Nacional da Educação em 19.02.2003 que assegurou a continuidade nos cargos de magistério os profissionais da educação já atuantes sem a necessidade de ter frequentado o ensino superior.

Somente nesta situação, já gerou um grande problema que é o fato de que se por um lado há o estímulo para inclusão dos alunos portadores de deficiência nas salas de aula, por outro eles serão educados por professores que desconhecem as respostas coerentes com as necessidades educacionais de classes heterogêneas²².

Existe ainda outro agravante que é o fato de que um professor que tenha cursado uma graduação em nível superior espera receber um vencimento maior para realizar a mesma tarefa de outro professor que fez o antigo curso normal. Certamente esta distorção só será sanada com o passar do tempo, na medida em que os professores concursados sem o curso superior se aposentarem e novos professores que frequentaram a faculdade assumam o seu lugar²³.

Há de ser lembrado que a simples formação do educador em nível

²¹ PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>> Acessado em abril de 2012

²² PLETSCH, 2009

²³ Idem.

superior não é condição suficiente e necessária para que seja possível atender pelo menos a maioria das demandas educacionais geradas pela inclusão educacional. É preciso ainda levar em consideração a realidade política, econômica e social que cerca o estabelecimento de ensino, bem como os recursos materiais disponíveis e as representações sociais que estão ligadas à inclusão educacional²⁴.

Isso implica que o docente deve articular as competências e o saber para que seja possível tornar a teoria do aprendizado em prática, o que nem sempre ocorre, uma vez que para o pleno desenvolvimento profissional, o educador deve estar ciente do seu papel social no estabelecimento de ensino, deve dominar a sua especialidade e ter a capacidade de realizar tarefas interdisciplinares como forma de estimular o corpo discente para o aprendizado da disciplina e o professor deve estar comprometida com os valores éticos, políticos e sociais. Mas a realidade é bem diferente²⁵.

É necessário que seja feita uma revisão na formação do corpo docente a começar pela especialização da formação do professor que impede a interdisciplinaridade por motivos éticos de um profissional de ensino 'invadir' a cadeira de outro professor, o que gera para o aluno um conhecimento segmentado, desconexo e de difícil assimilação.

A quebra do paradigma entre o ensino ideal para uma turma ideal que em nada se parece com a realidade diversa e heterogênea das salas de aula, o que acaba por reprimir a capacidade de iniciativa do professor em busca de meios de transmitir o seu saber para os alunos de forma responsável, além de deixar o docente sem a capacidade de criar e executar projetos educacionais de forma satisfatória, o que deixa o professor com o sentimento de incapacidade e impotência para as situações do dia a dia em sala de aula, para as quais ele não recebeu o devido preparo²⁶.

Já no campo curricular, os principais problemas identificados na formação inicial de professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (PLETSCH, 2009, pg. 146)

É possível afirmar então que a licenciatura em nível superior não está adequada para a formação de professores para capacitá-los para as classes heterogêneas onde há o convívio de alunos normais e alunos que apresentam algum grau de deficiência. Quando muito a instituição de ensino superior oferece uma ou outra disciplina que trata superficialmente dos alunos com necessidades educativas especiais.

²⁴ PLETSCH, 2009

²⁵ Idem.

²⁶ Idem.

A formação humana é o princípio educativo que é em tese, integrante da formação do docente, o que pressupõe que o professor ainda no curso de formação é capaz de desenvolver atividades que permitam através do saber teórico relacionado a sua especialização permita que ele venha a contribuir para a formação e o desenvolvimento humano por meio de seu trabalho²⁷.

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999. Além desse Decreto, há também a Portaria n.º 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.(AMORIM, 2012)

Mas isso implica que o docente deve ter ciência das necessidades educacionais de seus alunos e estar preparado para atendê-las não apenas se valendo da técnica pedagógica, em um sentido mais restrito, mas ser capaz de atuar nas relações sociais, perceber a deficiência de cada aluno sob sua responsabilidade e a nível individual trabalhar para ajudá-lo a superar seus limites educacionais, seja esse aluno considerado normal ou portador de necessidades especiais que limitem o aprendizado, apesar de não ser considerada uma atividade simples para o educador, de se esperar que em tese o mestre esteja apto para o desenvolvimento de atividades educacionais que facilitem a assimilação do conteúdo ministrado em sala de aula.²⁸

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. Ser professor de jovens e adultos: da formação específica à formação humana. V encontro brasileiro de educação e Marxismo, educação e emancipação humana 11, 12, 13 e 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil Disponível em <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03j_t002.pdf> Acessado em abril de 2012.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. (Orgs.) Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004

DA SILVA, Luis Henrique. A formação do professor para uma prática inclusiva: propostas de ensino de história para alunos com deficiência intelectual. Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR “Patrimônio Histórico no Século XXI” Jacarezinho, dos dias 21 a 24 de Maio de 2008. ISSN: 978-85-61646-01-1 Disponível em <<http://www.cj.uenp.edu.br/ch/anpuh/textos/044.pdf>> Acessado em Abril de 2012

FENELOM, Déa Ribeiro. A formação do profissional de história e a realidade do

²⁷ AMORIM, 2011.

²⁸ AMORIM, 2011.

ensino. Revista Tempos Modernos vol. 12, 1º semestre de 2008 p. 23-35 ISSN 1715-4689

GOVERNO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE). Educação Inclusiva é tema de encontro que reúne 200 pessoas no Instituto São Rafael. partir do encontro será elaborado um relatório que vai subsidiar a revisão da atual regulamentação Qua, 13 de Julho de 2011 08h55min Disponível em <<HTTPS://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2161-secretaria-de-estado-de-educacao-discute-educacao-inclusiva>> Acessado em abril de 2012

GLAT, Rosana (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007

HOBBSAWN, Eric. Sobre história: tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a Partir de Contribuições da Educação Especial. In.: SILVA, A.M.M. et al. Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. Recife: Bagaço, 2006.

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

MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: Eixos da Reforma Educacional Brasileira que Atribuem Contornos à Organização Escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set.-dez./2006.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In.: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SEVERINO, Antônio J. Formação e prática do educador. In.: Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho D'água, 2003.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>> Acessado em abril de 2012

VEYNE, Paul Marie. Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982