ROCHA, T. R. G. A Importância da Relação Família x Escola no Processo Ensino Aprendizagem. (Pós-Graduação Psicopedagogia) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

ALENCASTRO, C. E. As Relações de Afetividade na Educação Infantil. (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVA, Luiza. Entrevista Isabel Parolin: Família+Escola= Aprendizagem. Disponível em: http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-isabel-parolin. Acesso em 2 nov. 2012.

NASCIMENTO, C. A. da C. A Importância do Vinculo Afetivo no Processo Ensino-

Aprendizagem. Disponível em: http://kleydenascimento.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html Acesso em 2 nov. 2012.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MÁRCIA MARIA DOS SANTOS SOUZA

RESUMO

A Educação Inclusiva visa proporcionar a igualdade de oportunidades e de participação, no ensino e na aprendizagem, de toda e qualquer pessoa, independentemente das diferenças sócio individuais que as caracterizam (UNESCO, 1994). O conjunto de princípios orientadores da Educação Inclusiva surgiu do reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir "escolas para todos" – instituições que recebam todas as pessoas sem qualquer distinção, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais (Mayor, 1994). Neste sentido, e após o consentimento da comunidade internacional, as escolas regulares afirmam-se como os meios mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias, no desenvolvimento de sociedades mais abertas e solidárias e na promoção de uma educação eficaz para todas as crianças (UNESCO, 1994). No entanto, após 15 anos desde Salamanca, ainda existem barreiras à Educação Inclusiva, que se revelam como um conjunto de crenças e atitudes não inclusivas (Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009) ou como um desfasamento entre crenças e atitudes inclusivas e práticas desenvolvidas pelos professores (Watkins, 2007).

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Inclusão. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ainda é um tema relativamente recente diante da história de exclusão de alunos que não se enquadram nas normas e padrões sociais e educacionais. No Brasil, há poucas décadas é que a sociedade passou a discutir sobre a necessidade de promover espaços e condições de igualdade entre os indivíduos, independentemente das diferenças de crenças, etnia, características físicas, ter ou não uma deficiência.

Os estudos, debates e ensaios que tratam da educação contemporânea tem como foco principal a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos

estudantes que frequentam atualmente os espaços escolares. Desta forma, é cada vez mais nítido que os profissionais da educação são colocados à prova, uma vez que devem incorporar ao seu método de trabalho práticas pedagógicas que contemplem tanto estudantes com algum tipo de deficiência como os que não possuem nenhuma delas. Deste modo, assume-se o princípio básico de respeito e acolhimento à diversidade. Contudo, pensar em um trabalho que aborde os conceitos de homogeneidade no espaço escolar, remonta em práticas pedagógicas inclusivas que nos permitem realizar outros tipos de reflexão e encontrar caminhos para efetiva aprendizagem de todos.

Desta maneira, as práticas pedagógicas inclusivas problematizam as concepções disseminadas socialmente por meio dos pré-conceitos produzidos sobre os alunos que aprendem num tempo e ritmo diferenciados, o que ratifica a diversidade como parte da condição humana. O desenvolvimento de tais práticas requer que o professor centralize seu olhar nas potencialidades dos estudantes, escolhendo metodologias, recursos, estratégias que desafiem os discentes e permitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para que se possa compreender a concepção de educação inclusiva, é necessário também traçar um panorama acerca das transformações ocorridas historicamente, uma vez que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas, tais como exclusão, segregação, integração e inclusão, e ainda havendo resquício destes comportamentos, bem como uma concomitância deles na sociedade atual.

Mendes (2010) nos mostra em suas pesquisas que desde o século XVI houve uma preocupação com o ensino especial, que era abordada em caráter colaborativo por médicos e pedagogos e nesta época a educação formal era uma realidade totalmente diferente do que temos hoje, principalmente em termos de acesso ao serviço educacional. Rodrigues e Maranhe (2012) pontuam que o abandono de crianças com deficiência em igrejas, abrigos e outras instituições, ou até mesmo nas ruas, deixadas à própria sorte era algo comum em meados do século XVII, quando no início do século XVIII, em Salvador e Rio de Janeiro e no século XIX em São Paulo, houve a criação da “roda dos expostos”, iniciando a institucionalização dessas crianças, que ficavam sob reponsabilidade de religiosas sendo disponibilizadas para adoção.

Frente à concepção de um modelo clínico médico de deficiência, a criação de centros de reabilitação médica buscava “curar suas deficiências”, pois até então essas pessoas eram consideradas doentes e inúteis para a sociedade, independentemente das características da sua deficiência. Este período teve como paradigma a institucionalização. Na década de 1960, caracterizada pela segregação, a institucionalização consolidou-se pela disseminação de instituições especializadas, incluindo as escolas especiais (SASSAKI, 2002).

Mendes (2010) afirma que em meados da década de 1970, a segregação ti-

nha como seu objetivo um melhor atendimento aos alunos com deficiências, sendo assim a Educação Especial um sistema paralelo e independente em relação ao ensino comum. Somente com os movimentos sociais pelos direitos humanos (décadas de 1960 e 1970) se intensificou o reflexo da crescente democratização, ganhando espaço para a integração, tendo em vista também que classes segregadas estavam gerando altos custos aos cofres públicos, devido à crise mundial do petróleo, ocorrendo cortes de gastos com programas sociais.

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Em vez de se constituir num movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado da base para o topo. Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco de história concreta nas escolas, entre as famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar, Brasil afora, havia sido feito. (BEYER, 2005)

A inclusão, desse ponto de vista, precisa evidenciar os problemas criados pelos processos excludentes, e não os acobertar. Precisa desvendar processos de estigmatização, de produção de situações de deficiência, evidenciar mecanismos de produção discursiva que reforçam o preconceito e as tentativas de homogeneização dos sujeitos, definindo-os pela sua lesão. Diz Oliveira (2007) que tais sujeitos "de invisíveis passaram e ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização". Isso nos faz pensar que esse estado de problematização já poderia ser considerado parte do processo inclusivo, porque, ao considerar a existência desses sujeitos e seu pertencimento aos espaços escolares, já pressupõe a necessidade do estabelecimento de processos coletivos de aprendizagem entre diferentes.

Com base neste panorama, e da ação determinante dos professores, o presente estudo visa responder às seguintes questões: Será que existe uma relação entre as crenças e atitudes sobre a Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular? Na resolução criativa de problemas no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular, estarão subjacentes práticas, crenças e atitudes mais favoráveis à Inclusão? Ou, será que o número de anos de docência e os ciclos de escolaridade leccionados pelos professores se associam a práticas, crenças e atitudes inclusivas?

Na Conferência sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (1993), no decorrer das implicações sobre a Educação para Todos e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, formularam-se as Regras Padrão da ONU sobre a Igualdade de Oportunidades de Pessoas com Deficiência, cuja finalidade é "garantir que

rapazes e moças, mulheres e homens com deficiência [...] possam ter os mesmos direitos e obrigações que os demais (ONU, 1993) membros da sociedade, sublinhando-se que os "Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de educação nos níveis primário, secundário e superior e devem velar para que a educação das pessoas com deficiência constitua uma parte integrante do sistema de ensino" (ONU, 1993). Neste sentido, e seguindo a construção dos pilares de uma nova abordagem, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta-se como o marco mais evidente da estruturação da Educação Inclusiva (Wertheimer, 1997).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, apresenta um novo padrão de educação aos alunos com necessidades especiais, assegurando-lhes a oferta de matrícula, preferencialmente na rede regular de ensino e quando necessários, serviços de apoio especializado na escola regular. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração do aluno devido às suas especificidades nas classes comuns da rede regular de ensino.

FORMAÇÃO DOCENTE E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O termo diversidade vem sendo bastante utilizado nas diversas áreas: social, física, emocional, ambiental e cultural. Vale destacar que quando empregado na educação inclusiva, a diversidade é tratada como "[...] variedade e convivência de ideias diferentes, de pessoas diferentes no mesmo espaço onde o paradigma da heterogeneidade sobrepõe o da homogeneidade" (BARRETO; REIS, 2011).

Destaca-se ainda, o respeito à diversidade dos alunos e igualdade de condições "[...] com adaptações diante das diferenças e nas necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno" (TEZANI, 2009). Igualdade no sentido de propiciar o aprendizado de todos, ao contrário da escola produtora de igualdades que priorizam a homogeneidade, excluindo os que se diferenciam (BARRETO; REIS, 2011).

Partindo desta gama de pressupostos, "cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias" (UNESCO,1994), de modo que os "sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades" (UNESCO, 1994), e ainda salientando que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares" (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, as escolas inclusivas são para todos, desde que respeitadas e atendidas as necessidades dos alunos, sendo estes PAEE ou não, onde todos os que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem ou em seu desenvolvimento, seja temporária ou permanente, são auxiliados (CARVALHO, 2004).

Carneiro (2012) ressalta que:

[...] a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima

de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social.

Levando em consideração a luta por direitos sociais e a necessidade de se tratar com maior empenho o tema inclusão, a Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria fomentar todos os professores com uma orientação positiva sobre a deficiência, a fim de que estes pudessem conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio. As discussões foram pautadas nas habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

O documento enfatiza ainda os conhecimentos e aptidões para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, tais como a capacidade de avaliar as necessidades especiais, da adaptação dos conteúdos, dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

Também é de extrema importância que se faça uma reflexão acerca de que o texto aborda as novas competências do professor do ensino regular. Entretanto, deixa explícita a formação de educadores para o atendimento especializado - a Educação Especial - a cargo das propostas de curso de especialização. Também é feita no documento a defesa de um professor especialista e a criação de serviços de apoio.

Observam-se, nessa proposta, duas questões básicas que dizem respeito ao contexto educacional europeu, onde esses conceitos foram elaborados: primeiro, a existência de ampla formação em Educação Especial nos países da Europa; segundo, os professores do ensino regular possuem formação pedagógica e tecnológica consistentes. Precisam conviver, discutir e construir práticas e saberes para a inclusão de alunos que estavam anteriormente integrados em classes especiais ou em salas de recursos nas escolas públicas. Seguindo essa tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

Professor de classe comum capacitado - comprove em sua formação conteúdo ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

Professor especializado em Educação Especial, Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas, apoiar o professor da classe comum, atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e

práticas alternativas

Nesse universo conceitual, as discussões pós-LDB/96 tiveram a colaboração de diversos autores, os quais pontuaram como principais desafios para a formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva: rever a concepção da formação de professores de Educação Especial, superando os delineamentos clínicos e reabilitadores; orientar a formação a partir de enfoques mais interativos do processo de aprendizagem para as diretrizes educacionais e curriculares do ensino regular (AINSCOW e BLANCO, 1997).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) representam um certo avanço no sentido de responsabilizar a União, os Estado s e Municípios quanto à formação continuada de professores regentes de classe comum, e recomendam o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. No entanto, contraditoriamente, prevê a figura do professor generalista, sem identificação clara de tipo, caracterização da formação e das competências pedagógicas que esse professor deve assumir. Esse documento já anunciava a extinção dos cursos de habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da formação profissional de professores, a valorização profissional de professores (Ainscow, 1997), como agentes fundamentais da mudança e do sucesso educativo dos alunos e do sistema escolar, surge como uma necessidade de se construir um novo olhar sobre o papel, as responsabilidades e o poder das iniciativas destes profissionais. A um nível mais prático, seria interessante proporcionar oportunidades que possam cruzar o que está patente na literatura e o que ocorre no contexto prático da vida escolar, através de estudos de caso ou de investigações-participantes possam dotar os seus intervenientes com práticas fundamentadas na teoria e sustentadas pelos problemas que emergem das práticas, das culturas e das políticas das escolas (Ainscow, 2004).

Assim, é fundamental apostar na formação profissional dos professores e capacitar esta classe com formas mais eficazes, criativas e inovadores de ensino, mas também é essencial que os próprios professores se sintam parte integrante e impulsionadora da mudança e da promoção da verdadeira Educação para Todos.

TEACHER FORMATION AND PRACTICE IN SPECIAL EDUCATION

Inclusive Education aims to provide equal opportunities and participation, in teaching and learning, for all and everyone, regardless of the individual socio-differentiations that characterize them (UNESCO, 1994). The set of guiding principles of Inclusive Education emerged from the recognition of the need to act with the objective of achieving “schools for all” – institutions that receive all people without any distinction, accept differences, support learning and respond to individual needs (Mayor, 1994). In this sense, and after the consent of the international community, regular schools assert themselves as the most effective means in combating dis-

criminatory attitudes, in the development of more open and solidary societies and in promoting effective education for all children (UNESCO, 1994). However, after 15 years since Salamanca, there are still barriers to Inclusive Education, which reveal themselves as a set of non-inclusive beliefs and attitudes (Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009) or as a mismatch between inclusive beliefs and attitudes and practices developed by teachers (Watkins, 2007).

Keywords: Pedagogical Practices. Inclusion. Teacher Training

REFERÊNCIAS

Ainscow, M; Booth, T. & Dyson, A. Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. International Journal of Inclusive Education, 8 (2), 2004

Ainscow, M; Porter, G. & Wang, M. Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. Revista Polyphonía: Educação, pesquisa e Cidadania. V. 22, n. 1 (2011).

BEYER, H.O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA; E. M. Projeto Político Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 3), p.15-47, 2012.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA, I.A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ONU (1993). Regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Disponível em: http://www.pcd.pt/apd/regenaun.php

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 2), p. 15- 51, 2012.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional, n. 6, 1 semestre 2009.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Paris, França: UNESCO/ Ministério da Educação e Ciência (Espanha);

Wertheimer, A. (1997). Educação Inclusiva: um enquadramento da acção