

Educação e formação: inclusão na escola pública¹

Resumo: Este texto, resultante de uma pesquisa desenvolvida em uma escola estadual no Rio de Janeiro sobre formação de professores e educação inclusiva, teve por objetivo avaliar os impactos da implementação das políticas públicas de educação especial para a inclusão de alunos com deficiência, considerando a formação de professores e suas práticas docentes. Foram aplicados questionários, entrevistas semiestruturadas e realizadas observações, considerando como categorias de análise a formação e as atitudes docentes que ainda permitem a segregação na escola pública como também a organização da escola, tendo como suporte teórico a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Adorno, e como sujeitos as professoras atuantes nas salas comuns/inclusivas. Os resultados revelaram tanto a fragilidade na formação docente quanto na superação de atitudes que ainda permitem a segregação na escola pública, observando-se que as professoras, mesmo quando favoráveis à inclusão, demonstram aprisionamento à formação e atuação docente para adaptação social e reprodução de métodos/técnicas de ensino, não se sentindo “aptas a atuar em classes inclusivas”, alegando ausência de “preparação anterior”, demandando projetos/programas de formação que contemplem o desenvolvimento de sua autonomia e autoria na práxis docente.

Palavras-chave: Educação inclusiva; formação de professores; inclusão de alunos com deficiência.

Valdelúcia Alves da Costa

Universidade Federal Fluminense –
Faculdade de Educação
valdelucia2001@uol.com.br

(1) Texto resultante dos projetos de pesquisa financiados pela Capes, por intermédio dos Editais Capes-Proesp-Procad-NF.

Introdução

- Este texto tem como tema a educação inclusiva e sua problematização, levando em conta os impactos das políticas públicas de educação especial, a formação de professores e sua atuação em classes inclusivas. Como também a organização da escola pública, no que se refere aos aspectos arquitetônicos, curriculares e pedagógicos. Tendo em vista que a sociedade brasileira discute as possibilidades da educação inclusiva, frente à crescente demanda por participação das minorias historicamente excluídas dos bens culturais e instâncias sociais, algumas questões referentes à educação inclusiva de alunos com deficiência e à formação de professores permeiam este estudo na avaliação dos impactos da implementação das políticas públicas no cotidiano escolar:
- Quais desafios à formação de professores na implementação da educação inclusiva na escola pública?
- Quais os aspectos e/ou atitudes que ainda permitem a segregação na escola?

- A escola está organizada nos aspectos arquitetônicos, curriculares e pedagógicos para a educação inclusiva?
- Quais as causas que permitem professores não se “sentirem preparados a atuar em classes inclusivas”, ou seja, para viverem experiência com as diferenças de aprendizagem dos alunos?

Assim, um longo caminho tem sido percorrido no enfrentamento da segregação escolar. Historicamente, os indivíduos com deficiência, por serem considerados desviantes, não atendiam aos padrões de normalidade impostos pela sociedade de classes, que visava (e ainda visa) atender às demandas do sistema produtivo, tendo como pretensão a homogeneização. Com esse afastamento dos padrões de “normalidade”, os indivíduos com deficiência escapavam do controle social, tornando-se uma ameaça à produção capitalista, sendo excluídos socialmente e caracterizados como limitados e incapazes de conviver e participar dos bens culturais.

Quanto aos alunos com deficiência, o acesso ao saber tem sido obstado por práticas pedagógicas segregadoras, mantidas ao longo da história civilizatória. Isso ocorreu devido aos alunos serem considerados inaptos para estudar e conviver com alunos sem deficiência nas escolas denominadas regulares, sendo submetidos a uma educação à margem, conferida em um contexto escolar segregado, por intermédio da criação das escolas, classes especiais e instituições especializadas, revelando o que Crochík (1997, p. 14) analisa como negação desses alunos, ao afirmar que “Quando falamos em classes especiais, estamos positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado para que ele seja mais uma vez negado.” Assim, esses “espaços especializados” contribuíram para homogeneizar e para reforçar o preconceito, como destacado por Crochík (1997, p. 19) “[...] nossa cultura, por diversos mecanismos, dentre os quais a distinção entre classes normais e especiais, pode favorecer o preconceito.” Ou seja, preconceito que se materializa nos estereótipos atribuídos a esses alunos, reduzindo-os a “retardados”, “mongoloides”, “malucos”, “aleijados”, dentre outros atributos que lhes foram atribuídos ao longo da história. Quanto a isso, Costa (2005, p. 26) afirma:

[...] a sociedade brasileira criou as instituições de educação especial que cumprem um papel ambíguo. Criadas para ‘integrar e normalizar’, elas legitimaram a retirada dos alunos com deficiência das classes comuns, afastando-os do contexto geral

da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não inclusão social das pessoas com deficiência. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento escolar de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: os excluem de maneira violenta.

Por muito tempo, os alunos com deficiência, historicamente segregados, vítimas do preconceito, excluídos da sociedade e impedidos de estudarem com os demais alunos, ficaram sem a educação que contemplasse suas necessidades de aprendizagem em escolas regulares. Na atualidade é possível afirmar avanço no debate sobre as questões referentes à educação inclusiva, considerando o direito de acesso e permanência na escola e dos movimentos em prol da educação inclusiva que contemple os alunos com deficiência, como destacado por Costa (2010, p. 133), ao afirmar que “As deficiências não deveriam ser consideradas como impeditivo à inclusão dos alunos, desde que a escola esteja organizada com recursos didático-pedagógicos e profissionais da educação para atender às diferenças de aprendizagem dos alunos.”

Quanto a isso, Adorno (2000, p. 148-149) analisa a inaptidão à experiência ao afirmar que “[...] os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.” Dessa maneira, os professores não se permitem acolher as diferenças dos alunos, bem como viver experiências com a diversidade humana, pois ficam à espera que lhes ensinem a “como fazer”.

Diversos estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, decorrentes das políticas públicas, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (BRIANT; OLIVER, 2012; COSTA, 2011, 2012; GIROTO; CASTRO, 2011; LEÃO et al. 2006; MICHELS, 2011; MONTEIRO; MANZINI, 2008; QUATRIN; PIVETTA, 2008; VITALIANO, 2007) A maioria desses estudos conclui pela necessidade de preparação *a priori* da escola e comunidade escolar na efetivação da inclusão, restringindo as possibilidades de consolidação da democratização da educação e da escola pública pela experiência cotidiana entre professores e alunos, com e sem deficiência.

Isso é relevante ser destacado face ao longo período de exclusão social imposto às pessoas com deficiência, considerando que

o direito de acesso à educação e permanência na escola pública, como nas demais instâncias sociais, foi historicamente obstado e da urgência em se estudar a relação entre formação e preconceito. Posto que “A formação do indivíduo ocorre na relação sujeito-objeto, sendo que a distinção entre esses dois pólos e a predominância de um deles sobre o outro apresentam problemas na sua constituição.” (CROCHÍK, 2011, p. 19)

Daí, a necessidade de se pensar nas possibilidades da educação se tornar um processo de produção e elevação do nível de consciência, considerando o pensamento de Kant (2000), como também de resistência e enfrentamento dos limites sociais, em consonância com o pensamento de Adorno (2002, 2000) e Horkheimer e Adorno (1985), limites que historicamente impuseram aos indivíduos com deficiência a segregação e o confinamento nas instituições/escolas/classes especiais.

Sendo assim, os desafios postos à inclusão se dão em decorrência desses fatores. A inclusão dos alunos com deficiência demanda uma formação para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da reflexão e autonomia, partindo das atitudes dos professores. Esse é o maior desafio à educação inclusiva.

Objetivos

- Avaliar a formação dos professores e suas práticas docentes frente à educação inclusiva de alunos com deficiência física, sensorial e intelectual na escola pública;
- Caracterizar a acessibilidade arquitetônica, curricular e pedagógica em atendimento às políticas de educação inclusiva na escola pública.

Sujeitos e Método

Os sujeitos deste estudo foram sete professoras com alunos incluídos, tendo sido adotados os procedimentos, instrumentos de coleta e análise de dados:

- 1) Questionários – na caracterização dos sujeitos;
- 2) Entrevistas semiestruturadas – questões acerca da inclusão dos alunos, como:

- Os cursos de formação continuada têm contribuído para sua atuação na educação inclusiva?
- O que você pensa sobre a educação inclusiva de alunos com deficiência física, sensorial e intelectual na escola pública?
- E de alunos com deficiência estudarem junto com colegas sem deficiência?
- Como você se sente atuando com alunos incluídos que apresentam deficiência em sua sala de aula?
- Como você organiza a sala de aula, planeja, adapta conteúdos curriculares, a metodologia e a avaliação para os alunos com deficiência incluídos?
- Quais desafios enfrentados por você quanto ao ensino inclusivo dos alunos com deficiência?
- Atuar em classes inclusivas contribui para sua formação?

3) Observações no cotidiano escolar – na identificação das adaptações arquitetônicas, curriculares e pedagógicas e as atitudes de atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos frente à educação inclusiva;

Os impactos da implementação das políticas públicas de educação inclusiva na escola pública

Tendo em vista o momento favorável à inclusão escolar, com suporte das políticas públicas de educação especial vigentes, que têm promovido a discussão sobre formação de professores e organização técnico-pedagógica da escola, cabe analisá-las de maneira a possibilitar aos alunos permanência e acesso ao conhecimento. Como também, refletir sobre a formação de professores que oportunize o atendimento à diversidade de aprendizagem dos alunos.

Caracterização do Colégio Estadual Pinto Lima/Niterói/RJ

O colégio estudado está situado no Centro de Niterói/RJ e por se encontrar na região central, recebe alunos tanto das redondezas quanto de outros Municípios, tais como Maricá, Itaboraí e Rio de Janeiro. Segundo a Prof^a Helene, Diretora Geral, são 1.178 alunos matriculados nos três turnos, compreendendo desde o ensino fundamental até a Educação de Jovens e Adultos/EJA. Desses, 29 alunos apresentam deficiência, incluídos nos três turnos. Este

estudo contemplou o ensino fundamental, oferecido no turno da tarde, com um total de 16 turmas, distribuídas do 5° ao 9° ano, com 30 alunos por turma, no total de 480 alunos. Desse, 11 alunos apresentam deficiência. No Projeto Político Pedagógico do colégio está prevista a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Não há classes especiais, estando os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns junto com os alunos.

Quanto à equipe gestora, conta com uma diretora geral e uma adjunta. Considerando o quantitativo dos alunos e a demanda por inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, constata-se a necessidade de uma equipe pedagógica no atendimento dessa demanda.

Por intermédio das observações realizadas durante este estudo, verificou-se, no que se refere à acessibilidade arquitetônica, que o colégio tem:

- Banheiros adaptados no térreo – feminino e masculino;
- Portas largas para acesso de alunos com cadeira de rodas;
- Piso podotátil nas escadas e sinalização com piso podotátil à frente de cada sala, bebedouros e banheiros para orientação espacial e autonomia de locomoção dos alunos cegos e/ou baixa visão.

Quanto à acessibilidade pedagógica, o colégio, conta com:

- Cinco intérpretes de Libras, distribuídos nos três turnos, atuando nas salas de aula com alunos surdos;
- AEE na SRMs, oferecido no contraturno.

Em relação à SRMs, Alves (2006, p. 6) afirma que essa é “(...) um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”, com o intuito de fornecer sustentabilidade à aprendizagem dos alunos incluídos nas escolas regulares.

Quanto à SRMs do colégio estudado, vale destacar que se encontra em fase de implementação pelo fato de estar aguardando o recebimento dos recursos didático-pedagógicos especializados a serem enviados pelo MEC, tais como armários, mesas adaptadas, jogos pedagógicos adaptados, dentre outros recursos, referentes à SRMs do Tipo 1, necessários ao AEE às necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos.

Quanto a isso, Costa (2007, p. 16) afirma que, para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais “[...] a escola demanda estar equipada com os recursos didático-pedagógicos específicos para as diversas necessidades especiais dos alunos e professores formados para lidar com as diferenças desses alunos.”

Ou seja, essas mudanças são imprescindíveis para viabilizar a superação dos aspectos que ainda impedem a escola de se constituir democrática, de maneira que considere não somente a matrícula compulsória dos alunos com deficiência, mas que considere, acima de tudo, o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Entretanto, como enfatizado por Ainscow (1997, p. 13), “[...] a existência de recursos materiais, embora muito útil, constitui muito raramente o factor-chave. Muito mais relevante é a forma como a tarefa é conceptualizada.” Ou seja, o referido autor propõe pensar novas possibilidades que apoiem professores no desenvolvimento e aplicação de estratégias que se adaptem a novas formas de atuação docente, de maneira que respondam à demanda de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, apesar dos desafios que ainda obstam a efetivação da educação inclusiva na escola pública, a Prof^a Janaína afirma ser “[...] uma profissional de sorte por fazer parte e de poder contribuir no processo inclusivo.” E afirmou mais, que a SRMs é o espaço onde ela tem “[...] promovido seu despertar de potenciais pedagógicos junto aos alunos, sempre procurando trabalhar de forma lúdica e buscando os interesses dos alunos”. No momento, a Prof^a Janaína desenvolve atividades pedagógicas com revistas e jornais, pois, segundo ela mesma, “[...] é o material que tem disponível atualmente na SRMs.”

As experiências de inclusão dos professores do Colégio Estadual Pinto Lima/Niterói

A totalidade dos sujeitos tem formação em nível superior, tais como licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Desenho e Artes. Dois sujeitos prosseguiram em seu processo de formação acadêmica no nível de pós-graduação, sendo que um com mestrado em Ecologia e outro com especialização em Análises Clínicas.

Quanto aos cursos de formação continuada, observa-se que, do total de sete sujeitos participantes, dois participaram nas áreas de deficiência visual, intelectual e auditiva. Considerando a formação dos sujeitos, foi possível observar que sua formação inicial não contemplou questões relativas à inclusão de alunos com deficiência. Entretanto, essa lacuna na formação dos professores não os impossibilita de buscar esclarecimentos sobre o assunto, bem como frequentar cursos que contemplem essa área de conhecimento.

Nesse contexto, sobre a formação de professores aptos a atuar em classes inclusivas, a Resolução n.º 2/CNE/CEB (BRASIL, 2001), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, preconiza, em seu Artigo 18, que são considerados profissionais capacitados para atuar em classes regulares que tenham alunos que apresentem algum tipo de deficiência àqueles que, em sua formação, de nível médio ou superior, tenham adquirido conhecimentos, por intermédio da disciplina Educação Especial.

As narrativas a seguir revelam o compromisso dos professores com a inclusão dos alunos com deficiência. Porém, alguns destacam a importância de um preparo mais cuidadoso para o professor, pois esse estará diretamente em contato com esses alunos, o que revela uma formação heterônoma. No que refere ao que “Pensam sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares estudando junto com os alunos sem deficiência”, e “Sobre como se sentem atuando em classes inclusivas”, foram obtidas as seguintes respostas:

Acho interessante e importante para os alunos com deficiência e também para os demais alunos. Porém, nem os professores nem as escolas estão capacitados para atender tal demanda. Tenho boa vontade, mas não me sinto capacitado para atender de forma satisfatória estes alunos. (Prof. Leandro, Ciências Biológicas)

Tem seu lado positivo e negativo. Não vejo problema em trabalhar com a inclusão em sala. Mas, me sinto um pouco despreparada, sozinha, com muitos alunos, dificultando assim um atendimento especial que eles precisam e merecem. Faltam orientações de como trabalhar com estes alunos. (Profª Jacira, Atividades Integradas)

Acho bom para o aluno, porém, o professor precisa de orientação e apoio. Sinto muita dificuldade em me relacionar. A maioria dos professores tem dificuldade em se relacionar com esses alunos. (Profª Maria, Atividades Integradas)

Apesar de ser importante a inclusão desses alunos, a escola não está preparada para recebê-los, principalmente os professores. Sinto-me insegura. (Prof^a Pâmela, Ciências)

O professor será sempre 'culpado', se aquele aluno especial não estiver acompanhando a turma. (Prof. Danilo, Geografia)

O que a escola pode me oferecer para que eu possa trabalhar com aquele aluno especial? (Prof^a Isabela, Artes)

As narrativas revelam que os professores reconhecem a importância da inclusão escolar, assim como alunos com e sem deficiência estudando na mesma sala de aula. Em contrapartida, declararam não se considerarem aptos a atuar nessas classes inclusivas, pelo fato de sua formação não contemplar essa área de conhecimento e por não terem recebido orientações sobre como lidar com os alunos com deficiência.

Assim, analisando os relatos dos professores observa-se que, em sua maioria, demonstram heteronomia na prática docente. Quanto a isso, considerando o pensamento de Adorno (2000, p. 169), refere-se a um “[...] estado de menoridade auto-inculpável quando a sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. Ou seja, os professores não se responsabilizam por sua formação e alegam não terem sido preparados para atuar em classes inclusivas. Por esse motivo, não apresentam atitudes autônomas, pois ficam à espera de serem ensinados, por meio de técnicas, e com isso, abrem mão de viver experiências pedagógicas com seus alunos. Dessa forma, não desenvolvem a sensibilidade para perceber as diferenças humanas, não conseguindo assim, considerar os alunos para além da deficiência.

Foi possível observar também que os professores não buscam o esclarecimento. Pelo contrário, buscam justificativas para sua ausência em sua formação, transferindo a responsabilidade para outras instâncias e indivíduos, culpabilizando, por exemplo, o Estado, a escola, as condições materiais precárias para trabalhar, dentre outros aspectos, ao invés de buscar o entendimento desses, na perspectiva de uma formação voltada para o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos como parte do processo de democratização da educação escolar.

Sendo assim, os professores demonstram tendência em atender ao comando do outro, não assumindo sua prática docente com autonomia, frente aos desafios impostos pela educação inclusiva. Ficam aguardando que alguém mostre “o que” e “como” deve ser feito. Por meio dessa tendência de cumprir prescrições se isentam de refletir sobre sua prática docente a fim de transformá-la de maneira que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos, proporcionando interação e avanços no aprendizado de todos os alunos, com e sem deficiência.

Penso ser possível a educação contribuir na conscientização dos professores, de maneira que não restrinjam sua prática docente às técnicas pedagógicas reducionistas, que fortalecem e reproduzem o pensamento estereotipado acerca dos alunos com deficiência. Pois, uma educação que prepara para atender ao comando e aos interesses do outro torna os professores submissos, por meio da reprodução e adaptação de estratégias pedagógicas mecanizadas, contribuindo para obstar seu livre pensar e agir.

Quanto a isso Ainscow (1997, p. 15) afirma que “[...] a introdução de estratégias parece exigir mais do que conhecimento de técnicas. O que é importante é a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dado pelos alunos”. Ou seja, de que adiantam os métodos e as técnicas pedagógicas se o professor não souber como, quando e de que forma utilizá-los, e principalmente, como transformá-los, de maneira que se adaptem e atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência?

Ainda sobre esse aspecto, Costa (2005, p. 61) contribui ao afirmar que “A educação para a adaptação tem a função de preparar os homens para se orientar no mundo. Ou seja, a questão da adaptação é importante e a educação deve tê-la como meta, mas deve ir além dela, no sentido da emancipação”. Quanto à questão da emancipação, Adorno (2000, p. 143) enfatiza que:

[...] a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade.

Assim, entende-se que o professor que pensa com autonomia é aquele que elabora conhecimento para desenvolver suas

próprias metodologias de ensino. Entretanto, esse é o desafio para os professores que atuam em salas inclusivas nas escolas públicas, ou seja, romper com o aprisionamento das práticas pedagógicas heterônomas.

Essas atitudes revelam que os professores não se reconhecem como sujeitos de sua própria práxis, por estarem presos a uma formação voltada para a adaptação e reprodução de práticas que se configuram como heterônomas e ineficientes para atender a totalidade dos alunos. Assim, no que se refere à educação inclusiva e suas contribuições para a formação dos professores, os sujeitos quando perguntados se “Atuar em classes inclusivas contribui para sua formação como professores?”, responderam:

Com certeza. Quanto mais heterogênea a turma, maior o desafio. O aluno incluído torna o desafio ainda maior. Desta forma, podemos crescer como profissionais da educação. (Prof. Leandro, Ciências Biológicas)

Sim. Atuar em classes inclusivas impõe novos desafios à prática docente. (Prof. Danilo, Geografia)

Sim, ajuda a compreender o diferente e me humaniza. (Prof. Oswaldo, Ciências)

Na parte humana, a convivência faz com que nos tornemos mais sensíveis e solidários. (Prof^a Pâmela, Ciências)

Portanto, as narrativas revelam que os professores são favoráveis à educação inclusiva nas classes comuns. Sendo assim, uma vez assumido o compromisso de atuar em classes inclusivas, se permitindo conhecer o aluno e as suas necessidades educacionais especiais, essa atitude contribuirá para a formação docente dos professores, pois esses aprenderão por meio da experiência direta com os alunos.

Educação inclusiva na organização da sala de aula no Colégio Estadual Pinto/Niterói

No que se refere à organização da sala de aula, planejamento, metodologia de ensino, adaptações curriculares, avaliação dos alunos e os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores

quanto ao ensino com os alunos incluídos, os professores, sujeitos deste estudo, afirmaram:

Tento simplificar o conteúdo. Não temos muitos recursos para fazer muito mais coisas. Sinto falta de material didático adaptado a cada necessidade do aluno. (Prof. Leandro, Ciências Biológicas)

Tento, dentro do possível, atendê-los individualmente pelo menos durante um curto período, mas isto é complicado, pois a turma é muito grande e eles requerem também atenção. São vários os desafios, me esforço, mas falta material de apoio e capacitação. (Prof^a Jacira, Atividades Integradas)

A sala de aula deveria ser adaptada, para as deficiências, principalmente a quantidade de alunos deveria ser reduzida para que o professor possa dar uma atenção mais individualizada para os alunos. São muitos os desafios. Pois, não existe estrutura para trabalhar com estes alunos. (Prof^a Isabela, Artes)

Faltam recursos. O material é muito escasso para os alunos ditos 'normais', imagine para os 'especiais. (Prof^a Pâmela, Ciências)

Tenho apoio do intérprete de LIBRAS. Nem todos os deficientes estão prontos para essa realidade e a escola engatinha neste sentido. (Prof. Oswaldo, Ciências)

Considerando as narrativas dos professores, é possível observar a fragilidade quanto à autonomia no que se refere à criação de ambientes que viabilizem a aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, na elaboração de material pedagógico com a participação dos alunos, por meio de uma pedagogia focada nas necessidades educacionais dos alunos.

Ainda há muitos fatores, alegados pelos sujeitos, que reforçam a segregação dos alunos com deficiência no colégio estudado, como falta de preparo profissional, superlotação das salas de aula, ausência de materiais pedagógicos adaptados, que obstam a educação de alunos com deficiência nas escolas públicas. Porém, é imprescindível destacar que a resistência dos professores na atuação com esses alunos, acaba se configurando no principal fator para segregação na escola.

Quanto a esse aspecto, Ainscow (1997, p. 17) defende que:

[...] mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornar ineficazes nas mãos de educadores que, implícita ou explicitamente, subscrevem um sistema educacional que encara alguns alunos, na melhor das hipóteses, como limitados e com necessidade de recuperação, ou, na pior das hipóteses, como deficientes e sem possibilidade de recuperação.

Portanto, no que se refere à metodologia de ensino dos professores e seus planejamentos de aula, para Ainscow, os professores que reduzem sua atuação docente às técnicas pedagógicas e aos materiais pedagógicos adaptados não conseguem refletir sobre como inventar, recriar e adaptar métodos e materiais que promovam condições de aprendizagem que possibilitem, a todos os alunos, o acesso, a aquisição e a produção do conhecimento, considerando as necessidades educacionais de cada um deles.

Quanto a isso, Costa (2002, p. 4) destaca que:

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação junto a eles.

Assim, é importante que o professor desenvolva sua sensibilidade para se sentir mais confiante na realização do seu trabalho docente, de maneira que use da experimentação e da criatividade na hora de intervir pedagogicamente à luz das respostas dos alunos.

Dessa maneira, torna-se viável compreender que a formação de professores para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos não contempla apenas métodos de ensino, estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos. É possível pensar para além desses aspectos, por meio de uma postura autônoma e crítica na busca da superação de uma formação voltada para a reprodução de modelos pedagógicos, como também na afirmação das adaptações curriculares com vistas ao atendimento da diversidade de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Quanto às adaptações curriculares, segundo a SEF/SEESP (BRASIL, 1998, p. 33):

[...] constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que

se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Ou seja, oferecer subsídios que viabilizem aos alunos com deficiência o direito a uma educação inclusiva com a contribuição de professores autônomos e acolhedores que promovam adaptações curriculares e atividades pedagógicas diversificadas para atender às suas necessidades de aprendizagem.

Para tal, é importante que a escola, em seu Projeto Político Pedagógico, dê ênfase na organização de um atendimento pedagógico de qualidade que valorize a diversidade dos alunos, atendendo não apenas para a questão da matrícula compulsória desses alunos na escola, mas também para o acesso ao conhecimento, e na colaboração com os professores, que são o elemento chave no processo de inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula. Pois, como enfatizado por Ainscow (1997, p. 18) “[...] a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços”. Ou seja, escolas que busquem uma formação contínua com o intuito de potencializar seus esforços frente aos desafios que encontram no caminho no processo de escolarização dos alunos com deficiência, em consonância com a Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação (UNESCO, 1994, p. 17) que tem como princípio fundamental “[...] que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.”, reforçando esse princípio ao afirmar que “As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive com deficiências graves.”, como também com a Política Nacional de Educação Especial, MEC/SEESP (BRASIL, 2008), ao preconizar como objetivo no Item IV:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade

da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Quanto às formas de avaliação dos alunos com deficiência, é possível serem compreendidas como um processo contínuo e não como um mecanismo que se configura em comparações entre os alunos, selecionando-os entre melhores e piores. Pois, a exclusão por meio da avaliação, revela também a segregação praticada no âmbito escolar, não promovendo a afirmação da escola democrática, que valoriza o desenvolvimento dos alunos como indivíduos críticos e livres pensantes.

Tendo em vista que cada ser humano é diferente, como problematizado anteriormente, faz-se necessário comparar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com eles mesmos, considerando suas singularidades e os conhecimentos elaborados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que sejam avaliados durante esse processo quanto aos seus avanços cognitivos e sociais.

Quanto à questão da superlotação em sala de aula, relatada por alguns sujeitos, Crochík (2003), por meio de seus estudos, constatou que as crianças sem deficiência são, em sua maioria, integradoras, pois não se importam com o fato da professora demandar mais tempo para ensinar seus colegas com mais dificuldades de aprendizagem. E ainda pensam que esse aspecto possibilita que eles próprios tenham mais chance de aprender com mais qualidade.

Concluindo, a análise que identificou as atitudes dos professores do colégio estudado frente à inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, observou-se, por meio de suas narrativas, que são favoráveis à inclusão escolar e a veem como positiva pelo fato de oferecer desafios para a sua formação docente. Porém, afirmam a necessidade da reestruturação da escola para que a inclusão ocorra efetivamente. Portanto, a escola, na figura de seus profissionais, deve atentar para a superação dos fatores que ainda impedem o acesso dos alunos com deficiência à escola, à educação, bem como, ao desenvolvimento social humano e social.

Considerações Finais

A trajetória histórica da segregação demonstrou erroneamente que as pessoas com deficiência eram limitadas, sendo privadas da educação. Em contrapartida, na contemporaneidade, revela-se na sociedade a crescente demanda por inclusão, essa que revelou ser um importante meio para autonomia e humanização, à medida que combate a manifestação do preconceito, tendo em vista que a experiência da educação inclusiva é algo que vai além do uso de técnicas pedagógicas e reprodução de conteúdos curriculares.

Entretanto, mesmo considerando o avanço da discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência, pelo seu reconhecimento nos dispositivos oficiais, algumas ideias ainda permanecem, por exemplo, há quem veja o aluno com deficiência como “aluno problema”, visto que ele não se enquadra no modelo de aluno preestabelecido pela sociedade de classes. Nesse sentido, os professores optam por trabalhar com alunos adaptados aos padrões capitalistas, uma vez que tentam homogeneizar o que é heterogêneo, de maneira que utilizam a mesma metodologia para todos os alunos, sem considerar suas singularidades, suas diferenças e, principalmente, o ritmo de aprendizagem de cada um, revelando assim, uma educação voltada à reprodução social, quando deveriam contribuir para a possibilidade da superação da cisão entre teoria e práxis, como analisado por Adorno (1995), e na problematização das questões relativas à educação inclusiva na escola pública na perspectiva crítico-colaborativa.

Em se tratando de compreender que esses alunos com deficiência precisam de um suporte pedagógico mais específico, esse fator não deve ser um impeditivo para inseri-los na sociedade e em suas instituições, visto que nos dias atuais, é grande a discussão que prevê uma educação que contemple a todos os indivíduos, com e sem deficiência, no mesmo espaço escolar.

Dessa maneira, a fragilidade da organização e estruturação da escola reforça as práticas excludentes, principalmente no que se refere ao acesso ao conhecimento de todos os alunos. Assim, por meio da demanda por inclusão, são indispensáveis algumas reestruturações na escola, com a finalidade de atender à diversidade e à individualidade humana, bem como a prática dos professores, que diante de uma formação heterônoma e reprodutiva sentem-se despreparados para tal.

Considerando os resultados obtidos verificou-se que, apesar da fragilidade na formação dos professores quanto às suas atitudes frente aos desafios impostos pela educação inclusiva na superação da segregação, os professores são favoráveis à inclusão e compreendem que essa contribui para sua formação docente, pelo fato de oferecer desafios às suas práticas, reconhecendo também a importância da convivência dos alunos, com e sem deficiência, na mesma sala de aula. Contudo, observa-se que, embora considerem a educação inclusiva como possível, ainda estão atrelados à formação focada na adaptação, não se sentindo aptos para atuar em classes inclusivas, justificando esse desafio pela falta de uma preparação prévia, de recursos adaptados, dentre outros aspectos alegados para o enfrentamento dos desafios apresentados pela educação inclusiva de alunos com deficiência nas escolas públicas.

Concluindo, os professores atuantes em classes inclusivas enfrentam desafios, visto que suas funções docentes destinam-se a combater as percepções estereotipadas dos alunos com deficiência. Para tal, é necessário sensibilizar-se pela práxis pedagógica crítica com os alunos com deficiência e a própria formação, no desenvolvimento da consciência, o que contribuirá no acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes a experiência do conhecimento e problematizando os limites sociais que obstam o acesso universal à educação.

Muitos são os desafios postos à educação inclusiva. Entretanto, os gestores podem contribuir promovendo a participação dos professores, demais membros da equipe pedagógica, família, comunidade e alunos em prol da democratização do conhecimento, por intermédio do ensino que contemple a diversidade de aprendizagem dos alunos, com e sem deficiência, na escola pública.

Education and Formation: Public School Inclusion

Abstract: this paper, is resulting of a research developed in public school of Rio de Janeiro State about teachers formation and inclusive education, had as objective to evaluate impacts of public policies about special education to inclusion of handicapped students, considering teachers formation and theirs teaching practices. It were used questionnaires, semi structured interviews and observation, considering as categories of analysis democratization of education/ school; curriculum, pedagogical and methodological adaptations, having as theoretical support of Critical Theory of Society, with emphasis in Adorno thinking, and as subjects teachers of ordinary and inclusive classes. Results revealed both weakness of teachers formation as behaviour overcome that still allow segregation in public school, observing that teachers,

even when they are favourable to inclusion, demonstrated arrestment to formation and teaching performance to social adaptation and reproduction of methods/technics of teaching, not feeling "capable to perform in inclusive classes", arguing lack of "prior preparation", demanding projects/programs of formation that contemplates development of their autonomies and authorship of teaching praxis.

Key Words: Inclusive Education; Teachers Formation; Inclusion of Handicapped Students.

Referências

- ADORNO, T. W. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 127p. (Coleção Leitura).
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 190p.
- ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995, 259p.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M. (Org.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p.11-28.
- ALVES, D. de O.; GOTTI, M. de O.; GRIBOSKI & DUTRA, C. P. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/SEESP, Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução n.º 2, Conselho Nacional de Educação/CNE, Câmara de Educação Básica/CEB: Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental/SEF, Secretaria de Educação Especial/SEESP, 1998, 62p.
- BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: Conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.
- COSTA, V. A. da. Políticas de educação especial e inclusão no Estado do Rio de Janeiro: Formação de professores e organização da escola pública. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 34, p. 45-66. 2012.
- COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62, 2011.

COSTA, V. A. da. Formação de professores para a educação de alunos com deficiência: questões acerca da escola democrática. *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*, Niterói, FEUFF, ano 3, n. 7, p. 39-43 jan./jun., 2002.

COSTA, V. A. da. Políticas públicas en educación: Formación de maestros e inclusión en Brasil. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (Orgs.). *Sujeto, educación especial e integración*. Ciudad de México, D.F.: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, p. 525-540.

COSTA, V. A. da. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2007.

COSTA, V. A. da. *Formação e teoria crítica da Escola de Frankfurt*: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

CROCHÍK, J. L. *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011, 286p.

CROCHÍK, J. L. Atitudes a respeito da educação inclusiva. *Revista Movimento*, Niterói, n. 7, p.19-38, 2003.

CROCHÍK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: Coletânea Educação Especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 13-22.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores par a Educação Inclusiva: Alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, 2011, p. 441-451.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985, 254p.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo, Nova Cultural, 2000. (Coleção Os pensadores)

LEÃO, A. M. D. C et al. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: Análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p.169-186, maio/ago., 2006

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília v. 14, n. 1, , p. 35-52, jan./abr. 2008.

QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. 2008. Inclusão escolar e concepções docentes: Do desejo idealizado à realidade prática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 49-61, 2008,

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, n. 3, v. 13, p. 399-414, set./dez., 2007.

Recebido: 08/03/2013 Aprovado: 11/09/2014