

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES, LIMITES E APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E ARGENTINA

TEACHER EDUCATION IN INCLUSIVE SCHOOL: POSSIBILITIES, BOUNDARIES AND APPROACHES BETWEEN BRAZIL AND ARGENTINA.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA ESCUELA INCLUSIVA: POSIBILIDADES, LÍMITES Y APROXIMACIONES ENTRE BRASIL Y ARGENTINA

Morgana de Fátima Agostini Martins¹
Marta Liliana Sipes²

Resumo:

A inclusão escolar e a construção de uma escola inclusiva envolvem inúmeras mudanças estruturais nos sistemas de ensino e no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa construção requer dos professores competências e habilidades para ensinar a todos os alunos de maneira diferente. No Brasil, desde 2007, tem sido oferecido o Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas redes municipais e estaduais de ensino como modelo de atendimento a esses alunos. Na Argentina, essa demanda tem sido atendida em escolas especiais e também nas escolas regulares, em diferentes modalidades. O presente artigo tem por objetivo suscitar discussões sobre a formação de professores para a educação inclusiva, a partir de aproximações e questionamentos entre as possibilidades oferecidas nos dois países. Para essa discussão apresentaremos as contribuições e percepções de oito professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais de 08 escolas do município de Dourados Mato Grosso do Sul. Esta investigação integra o Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as SRMs nas escolas comuns. Serão apresentados dados obtidos em entrevistas com professoras de SRM do município de Dourados/MS. Foram realizadas por meio da técnica de grupo focal com o intuito de levantar as características, potencialidades e dificuldades do trabalho dessas professoras em atuação no Atendimento Educacional Especializado. Discute-se a formação de professores tendo como referência as Políticas de formação de professores com vistas à promoção e efetivação da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em escolas regulares.

Palavras-Chaves. Educação Especial; Formação de Professores; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Inclusiva.

Abstract:

School inclusion and the construction of an inclusive school involve several structural changes in education systems and care of pupils with special educational needs. This construction requires skills and abilities of teachers to teach all students differently. In Brazil, since 2007, the program Multifunctional Resources Rooms - MRR for the care of students with special educational needs in municipal and state schools has been offered as a model of care for those students. In Argentina, this demand has been met in special schools and also in mainstream schools, in different modalities. This paperwork aims to raise a discussion on what concerns the training of teachers for inclusive education, approaches and questions among the possibilities offered in the two countries. Contributions and perceptions of eight teachers who work with specialized education in Multifunctional Resources Rooms featuring eight schools from Dourados, Mato Grosso do Sul, Brazil were presented. This research integrates the National Observatory of Special Education: National Network Study on Multifunctional Resources Rooms in public schools. Data from interviews with teachers from Dourados/MS were presented. The technique, focused, the characteristics, strengths and difficulties of the work of these teachers in action in Specialized Educational Services Groups as well as the training of those teachers which concerns teacher's education policies viewing to promote effective school inclusion of children with special educational needs placed in mainstream schools.

Keywords: Special Education, Teacher Training, Multifunctional Resources Room; Inclusive Education.

¹ Psicóloga, Professora Adjunta, Doutora em Educação Especial. Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. morganamartins@ufgd.edu.br. Apoio CAPES - CAPP 031/2011.

² Licenciada em Ciências de la Educación. Docente e investigadora. Magíster em Psicología Educacional. Universidad de Buenos Aires – UBA. martasipes@gmail.com

Resumen:

La inclusión escolar y la construcción de una escuela inclusiva implican innumerables cambios estructurales en los sistemas educativos y en el trabajo con alumnos con necesidades especiales. Dicha construcción requiere de los profesores competencias y habilidades para enseñar a todos los alumnos de maneras diferentes. En Brasil, desde 2007 en adelante viene ofreciéndose un Programa de implementación en Salas de Recursos Multifuncionales –SRM– para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en las redes municipales y estatales de enseñanza, como modelo de atención de estos alumnos. En la Argentina esta demanda viene siendo atendida en escuelas especiales y también en escuelas regulares, mediante diferentes modalidades. El presente artículo tiene por objetivo suscitar discusiones sobre la formación de profesores para la educación inclusiva, a partir de aproximaciones y cuestionamientos entre las posibilidades ofrecidas en los dos países. Para esta discusión se presentan las contribuciones y percepciones de ocho profesoras que actúan en la Atención Educacional Especializada en Salas de Recursos Multifuncionales de ocho escuelas del municipio de Dourados, Mato Grosso do Sul. Esta investigación integra el Observatorio Nacional de Educación Especial: Estudio en Red Nacional sobre las SRMs en escuelas comunes. Será presentados datos obtenidos en entrevistas con profesoras de los SRM del municipio de Dourados, MS. Fueron realizados por medio de la técnica de grupo focal con el objeto de levantar las características, potencialidades y dificultades del trabajo de dichas profesoras en actuación en el Atendimento Educacional Especializado. Se discute sobre la formación de profesores teniendo como referencia las Políticas de formación de profesores con vistas a la promoción y efectivización de la inclusión escolar de niños con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas regulares.

Palabras-clave: Educación Especial; Formación de Profesores; Sala de Recursos Multifuncionales; Educación Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em frequentar uma classe comum da escola regular tem sido um exercício cada vez mais amparado legalmente na maioria dos países. No Brasil, muitas medidas já foram tomadas pelos sistemas educacionais públicos no sentido de conduzir para este alvo.

“Além da questão do direito, imperam também razões éticas, considerando que não há motivos fortes que justifiquem a segregação escolar indiscriminada destes alunos, e por isso, no mundo todo, os sistemas educacionais têm procurado se reestruturar para responder também às necessidades de todos os seus alunos” (MENDES, 2010, p.09).

O Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM foi promovido no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), nas redes municipais e estaduais de ensino. As SRM foram criadas para oferecerem o Atendimento Educacional Especializado – AEE, previsto na legislação desde a Constituição Federal de 1988.

Essa proposta objetiva apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...]; selecionar projetos

de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2009).

Nesta perspectiva destacamos a importância do trabalho dos profissionais de educação que atuam nas SRMs. De acordo com o Decreto 6.571/ 2008, o atendimento educacional especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008 b).

Com vistas ao atendimento nas SRM, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) (BRASIL, 2008) traz a necessidade de garantir, entre outras coisas, a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 8).

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, o professor responsável pelo AEE tem como função [...] realizar esse atendimento de forma complementar e/ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. Neste

mesmo documento, vemos as atribuições do professor de AEE, são elas:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (BRASIL, 2009, p. 8 e 9).

A escola tem papel fundamental para a aprendizagem e práticas da inclusão escolar ao prover materiais didáticos adequados de acordo com as necessidades dos alunos, proporcionarem formação aos educadores com o intuito de construir novas práticas de ensino e adaptações no currículo escolar.

Desse modo, afirma-se que formar professores para que atuem no âmbito da educação inclusiva exige uma tarefa construtora e, ao mesmo tempo, desconstrutiva. Construtora, no sentido de dotar aos futuros professores de saberes disciplinares de toda transmissão específica proposta pela escola, e, por sua, vez desconstrutiva com o intuito de quebrar certos conceitos e lógicas subjacentes que são construídas pelos professores em formação a partir do senso comum sobre o sujeito de sua prática futura: o aluno que usualmente frequentava às escolas especiais.

Estas representações estão entrelaçadas por um conjunto de saberes, tanto científicos como cotidianos e guardam relações com atribuições sobre os alunos que também provocam ou colaboram na construção de certas regulações,

hierarquias, normativas, direcionando o fazer e consequentemente, objetivos e resultados.

Um sistema escolar inclusivo permite a convivência de todos no cotidiano escolar. Pensa-se que a escola inclusiva permite que todos os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos possam aprender juntos, na diferença. Isso requer planejamento que reconheça suas diferenças e que proporcione ao aluno avanços no processo de aprendizagem. A formação inicial e continuada do professor deve ser voltada para a educação inclusiva de forma que contribua para a prática da mesma, ou seja, é imprescindível que todos os professores participem de debates, discussões que reflitam sobre a concepção de escola, de escola inclusiva que valoriza a diversidade.

Como exemplo na Argentina: segundo o Instituto Nacional de Formação Docente as modalidades que assumem a formação de docentes para o trabalho com crianças e jovens com deficiências recebem diversos títulos que são expedidos: *Profesor de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, Profesor/a de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, Profesor en Educación Especial con Orientación en Retardo Mental, Profesor en Educación Especial con Orientación en Deficiencia Visual, Profesor en Educación Especial con Orientación en Deficiencia Auditiva y Perturbaciones del Lenguaje, Profesor de educación especial en Discapacidad Intelectual, Profesor/a de Educación Especial con orientación en Discapacidad Neuro-motora, Profesor de educación especial en Discapacidad Auditiva, Profesor/a de Educación Especial con orientación en Sordos* (INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, 2009).

Analisando a organização dos campos de conhecimento na formação docente que, usualmente, é delimitada em três âmbitos interrelacionados e não excludentes temos:

Formação geral: abarca a formação humanística e o domínio dos campos conceituais, interpretativos e valorativos em relação a cultura, o tempo e o contexto histórico, a educação, o ensino, a aprendizagem e a formação para atuar em contextos sócio culturais diferentes.

Formação específica: dirigida ao estudo das disciplinas específicas, sua didática e tecnologias educacionais particulares inseridas no nível e modalidade para a qual se destina.

Formação na prática profissional: orientada a aprendizagem das competências para a atuação docente em instituições e em suas aulas.

A distribuição curricular que é parte do problema, parece trazer a chave para uma possível solução. Tomemos como exemplo e analogia o que foi até pouco tempo a formação de professores para escolas de surdos na Argentina: baseada em conceitos teóricos com grande carga ideológica sobre a educação do aluno com deficiência auditiva ou surdez. Constituíam seus planos de estudos, correspondentes à formação inicial, com conteúdos que orientavam sobre a fisiologia do aparelho auditivo e o sistema de fala; conteúdos sobre a leitura e compreensão de provas audiométricas; e contavam apenas com uma disciplina opcional para a aprendizagem da Língua Argentina de Sinais (LSA). Assim, expediam títulos, certificados e habilitações para professores que não podiam comunicar-se na mesma língua que seus alunos.

No Brasil, após a luta da comunidade surda e as tentativas de estabelecer a educação para todos com a Lei 10.436 de 2005, a disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) passou a ser obrigatória a todos os cursos de licenciatura com o objetivo de aproximar e permitir a comunicação entre professores, das diversas áreas, e seus alunos surdos. Ainda que seja apenas uma disciplina e que aborde os aspectos gerais da língua e os sinais mais utilizados, ela já demonstra o avanço em relação à aceitação e à disponibilidade em atender a esses alunos. Ressaltando-se que as salas de aula com alunos surdos devem contar com a presença de um professor intérprete de LIBRAS para apoio durante as aulas.

O sistema escolar precisa buscar condições para que o corpo docente da escola esteja munido de conhecimentos e atitudes que possibilitarão o avanço escolar de todos os alunos. Sendo assim, [...] as escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente (DUK, 2005, p. 57).

A Formação Continuada deve constituir-se um espaço de construção de novos conhecimentos, com intercâmbio de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção das capacidades do educador. Segundo Mittler (2003, p. 35) [...] A

inclusão implica que todos os professores tenham o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

A necessidade de preparação dos professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a atual LDB (BRASIL, 1996) como fator primordial para proposta de mudanças das escolas em busca de integração. O artigo 59, inciso III da LDB, aponta a importância desse aspecto como pré-requisito para inclusão escolar ao estabelecer que deva ser ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.”

Buscando compreender e identificar uma possibilidade é a identificação de problemas que permitam uma nova formulação de orientações, em articulação com o nível ou modalidade do sistema educativo para o qual formam. Na Argentina, o documento de “*Recomendaciones*” do *Instituto Nacional de Formación Docente* propõe que:

- o sistema educacional reconheça as escolas como participantes ativos na formação dos professores;

- as escolas estejam dispostas a trabalhar articuladamente com as instituições de formação docente;

E ainda que a docência seja uma profissão que estabelece uma relação peculiar com o conhecimento e com a transmissão cultural, atentado-se para o fato de que ela não é a produtora desses saberes, mas que “produce un saber que no suele ser reconocido como tal” (TERIGI, 2007).

No Brasil, temos o professor de Educação Especial que atua nas SRM inseridas nas escolas regulares. Como indicação da legislação, esse profissional deve ser formado em Pedagogia ou outra licenciatura e ter, em nível de especialização, sua formação em educação especial. Com a implantação das SRM, o ministério da Educação também organizou o Programa de Formação em Atendimento Educacional Especializado, voltado especificamente para professores em atuação nas SRM. Essa formação tem sido oferecida na modalidade de Educação a Distância e está disponível para professores de educação básica. No Município de Dourados/MS, foram inscritos e

cursaram os professores que já estavam atendendo em SRM. E este foi o critério para a inclusão no programa. O Curso possui 360 horas e abarca as Deficiências, os Transtornos Globais do Desenvolvimento e as Altas Habilidades, além de discussões sobre a legislação vigente e a parceria Família-escola.

A formação de professores bem como o seu desenvolvimento profissional requer competências e habilidades para ensinar a todos os alunos de maneira diferente e essa tarefa não é característica específica de professores que atuam na educação especial, mas sim de todos os educadores. Com o objetivo de promover discussões sobre a formação de professores para a educação inclusiva foram coletadas as percepções de professores de SRM do Município de Dourados.

O transcurso temporal de cada uma das instancias na construção de uma profissão - desde a chamada “vocação”, atravessada pelo processo de formação pessoal, até a aquisição da práticas e a experimentação de mudanças e regularidades de um trabalho – promovem também variações nos sentimentos de quem os percorrem: Pois existe sempre uma distancia entre a imagem idealizada que os docentes fazem de sua vocação e de sua função, e muitas vezes, a realidade é decepcionante (DUBET, DURU-BELLAT e VÉRÉTOUT, 2012).

Como prerrogativa do sistema formador, LOMBARDI (2010, p. 7) ressalta que a formação docente “tuvo y tiene la responsabilidad de proveer a los sistemas educativos de personas formadas y capaces de llevar adelante la enseñanza y la formación de las nuevas generaciones”.

O desenvolvimento profissional ou como o denominam LÜDKE e BOING (2004), “el camino de la profesionalidad”, resulta da confluencia dos conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial, dos saberes práticos e a formação continuada de professores em seus diversos formatos (cursos de capacitação, pós graduações, participação em eventos científicos, etc).

Assim, diante dos obstáculos que estão presentes na prática os professores respondem: “Não fui preparado para isso”, colocando em questão o processo de formação inicial.

Esta frase é, recorrentemente, apresentada pelos professores das escolas regulares quando tem que dar conta do ensino e da aprendizagem de

alunos que antes eram, tradicionalmente, usuários das escolas especiais, mas que também poderia ser pronunciada por um professor cuja formação específica o habilita para o trabalho na educação especial, no caso deste ser apresentado a uma sala de alunos com desenvolvimento típico, em processo de alfabetização.

Entre a imagen ideal da profissão e a realidade da prática cotidiana, tanto a formação geral como a específica tem como desafio um trabalho sobre as concepções, imaginários, suposições e representações dos estudantes. Na Argentina existem delineamentos curriculares nacionais que se referem referidos a formação docente. Descrevem o que se considera central nessa profissão:

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, para el desarrollo de potencialidades y capacidades de sus alumnos.

(ARGENTINA, 2009)

No caso dos professores de Educação Especial existe uma unidade curricular que faz referência específica a transmissão de saberes disciplinares (didática da matemática, das ciencias sociais, das ciencias naturais, da língua e a literatura, entre outros) nesse campo específico, entendendo esta tarefa não só como a transmissão de conhecimentos mas também como uma determinada modalidade de intervenção e indagação nos processos de pensamento, assim como nas modalidades de vinculação com o objeto de conhecimento.

O desenvolvimento profissional docente compreende procesos de aprendizagem de naturezas diversas: pedagógicas, pessoais e institucionais. Em boa medida, a atividade dos docentes dos cursos de formação de professores consiste em promover mediações que ajudem a tornar visíveis aspectos automatizados da prática e representações naturalizadas. Isto almeja a possibilidade de

afrentar la enseñanza de contenidos escolares a sujetos distintos de los ‘esperados’; pone en tensión el saber pedagógico-didáctico y enfrenta a la

escuela con los límites de lo que sabemos acerca de cómo enseñar y qué es lo que sabemos acerca de cómo enseñar en determinadas condiciones (TERIGI, 2007 p. 210).

MÉTODO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS NO BRASIL

Participantes: participaram oito professoras que atuam como responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais do município de Dourados/MS.

Procedimento de coleta de Dados: Foram realizadas entrevistas, por meio de grupos focais, com um roteiro estruturado elaborado para o estudo em rede nacional do ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial do qual este recorte faz parte.

As participantes foram esclarecidas quanto aos objetivos do trabalho, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido. O roteiro da entrevista foi elaborado envolvendo aspectos do trabalho do professor de Educação Especial, destacando questões como a formação inicial e continuada desses professores que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais; os documentos que norteiam as ações municipais nesta área; a questão da identificação ou do diagnóstico dos alunos que são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (por quem e como é realizado esse diagnóstico); quais os serviços de apoio oferecidos pelo município atualmente, como se desenvolvem a atuação do professor no que se refere às Salas de Recursos Multifuncionais do município.

RESULTADOS DO ESTUDO REALIZADO NO BRASIL

A partir da transcrição da entrevista foi analisada a temática formação de professores oferecida pelos órgãos de gestão da educação (federal e municipal).

No que se refere à formação inicial, quatro professoras indicaram ter como formação inicial o Magistério e a Pedagogia e outras três declararam ter experiência com alunos com deficiência desde o início de sua carreira docente.

Quanto ao contato inicial com a área de Educação Especial, cinco professoras afirmaram ter interesse pela área de Educação Especial a partir do trabalho na Sala de Recursos Multifuncional e, outras três professoras já possuíam contato com alunos com deficiência, em escolas especiais, buscando o desejo de proporcionar para esses alunos melhores oportunidades de aprendizado.

Segundo as professoras, a indicação pela secretaria municipal de educação para assumir a SRM ocorreu, inicialmente, de acordo com o perfil das professoras. Em um segundo momento, a indicação para o cargo foi uma medida de promoção, destacando a formação (inicial e continuada) e a experiência anterior das professoras com alunos com deficiência.

Sobre a formação dos professores que atuam na Educação Especial, as professoras refletiram que a formação inicial é muito importante, contudo, essa formação deve estar em constante reformulação, com cursos de formação continuada que, segundo as mesmas, trazem muito aprendizado para a experiência profissional, mas não suprem todas as necessidades.

A maioria das professoras realizou cursos na área de Educação Especial, sendo alguns deles gratuitos oferecidos pelo município e outros privados ofertados na modalidade à distância. É importante destacar que, segundo as professoras, seria mais útil uma especialização e/ou formação específica para o trabalho com cada uma das deficiências. As professoras manifestaram desejo e necessidade em aprofundar seu conhecimento sobre temas específicos da área de Educação Especial, como por exemplo, especificidades de cada deficiência, estratégias e técnicas para o atendimento educacional especializado. As principais dificuldades levantadas estão relacionadas com o trabalho com alunos com Deficiência Intelectual e com a avaliação dos alunos com NEE.

Para elas, o trabalho desenvolvido na SRM necessita da participação do professor regente, mas nem sempre esse contato é possível. Algumas vezes, as professoras da SRMs têm oportunidade para apresentar à escola (direção, coordenação e funcionários) seu trabalho na SRM. As professoras apontaram que aproveitam essas oportunidades para expor o trabalho desenvolvido em suas respectivas salas e ainda usam estes momentos para solicitar a ajuda dos demais professores e das famílias.

Afirmam que o trabalho desenvolvido na Educação Especial é muito complexo, o que não significa que elas não se sintam aptas para desenvolvê-lo; apontam que há dificuldades em lidar com a variedade de quadros e diagnósticos muito diferentes e, em consequência, a grande diversidade de habilidades e necessidades específicas exigidas. Os alunos são muito diferentes entre si, inclusive alunos com a mesma deficiência. Contudo, afirmam que tem alcançado resultados positivos e observado o crescimento dos alunos, de maneira geral.

A fala das professoras aponta que não havia preocupação dos profissionais da escola com os alunos especiais que já estavam inseridos na escola comum e, as mudanças parecem surgir da aceitação do diferente e da busca pela transformação da comunidade escolar, com o funcionamento da SRM. A escola, aos poucos, compreende seu papel no processo de inclusão.

O professor da sala de recursos multifuncional tem muitas funções que o diferencia do professor da sala comum. Sobre este aspecto as professoras preocuparam-se em frisar que não prestam um serviço de reforço escolar nas dificuldades acadêmicas. Que não repetem em suas salas as atividades e conteúdos lecionados pelo professor regente.

Seu papel depende, em parte, da direção da escola, que pode restringir ou ampliar suas ações. Visto que uma das funções do professor da SRM é o diálogo com os professores regentes sobre os alunos com deficiência que ambos atendem, para o estabelecimento de objetivos e estratégias de intervenção conjuntas. Contudo, em algumas escolas, não há espaço nem tempo disponível para esse contato o que inviabiliza essa atribuição, contrário às palavras de Ropoli ao afirmar que

[...] um ensino de qualidade provem de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. (ROPOLI, 2010, p. 10).

É na esfera das atitudes, das posturas, das formas de lidar com a diversidade e a diferença de cada aluno que estão um dos maiores entraves da inclusão escolar. Ainda há muito preconceito e

uma crença negativa na capacidade de aprendizagem destes alunos. Sabendo-se que a educação dos alunos não deve ser responsabilidade só do professor regente, mas de toda equipe escolar, o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE precisa atuar na relação com os demais profissionais favorecendo o estabelecimento de parcerias com demais profissionais da saúde e, principalmente com os familiares (VELTRONE E MENDES, 2012).

Consideramos que o professor necessita de formação constante, para que possa refletir sobre seu trabalho, buscando aperfeiçoar o ensino oferecido. A proposta de uma educação inclusiva exige um conjunto de atitudes, que assegure ao aluno com necessidades educacionais especiais o direito de seus benefícios.

Outra dificuldade apresentada pelas professoras refere-se à questão da avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tanto em relação à avaliação para seu encaminhamento quanto a avaliações de seu desempenho. Já que o encaminhamento das crianças tem sido feito prioritariamente a partir de laudos médicos que são clínicos e pouco ou nada contribuem com a prática pedagógica. Quanto à avaliação de desempenho desses alunos, as escolas ainda a fazem da maneira tradicional, com a participação do conselho de professores que atuam com a criança e o avaliam em comparação às outras crianças tendo como parâmetro a relação idade/série. Ou seja, os alunos com necessidades especiais inseridos nas escolas regulares são avaliados em comparação às crianças com desenvolvimento típico. Daí a grande dificuldade em promover estes alunos para séries posteriores haja vista que, comumente, eles não alcançam o mínimo de rendimento nos conteúdos necessário para a promoção.

ALGUMAS CONCLUSÕES CONJUNTAS

Considerando que a formação do professor ocorre durante toda sua trajetória de formação pessoal e acadêmica e é envolvida por valores adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional. Construímos uma história com base em outra, que não é tão distante da nossa realidade, assim, podemos compreender a ideia de que o professor é um sujeito importante neste movimento de inclusão.

Por isso a importância da revisão permanente. Como mencionado antes, estas

concepções perfilam o modo de conceber as práticas, formando nos futuros profissionais um conceito do sujeito aluno focado nas suas deficiências. Esta concepção conserva dramáticas derivações práticas: quanto menos se espera de um aluno, menores são os desafios cognitivos que lhe oferecem, as tarefas tornam-se redundantes, repetem-se um sem número de vezes os mesmos conceitos, confunde-se lentidão com impossibilidade. Em suma, desvaloriza-se a importância do ato pedagógico (compreendendo ato pedagógico como as atitudes do professor que auxiliam ao aluno passar de um estado de menor conhecimento para um conhecimento maior).

E se limita àquilo que o sujeito não sabe e que o professor vai ajudar a saber, por meio de diversas estratégias de ensino. O que volta a por em discussão o tema da formação e da profissionalização.

Há necessidade de se valorizar e formar professores comprometidos com a inclusão social e escolar, dispostos a enfrentar os desafios e barreiras atitudinais que dificultam a inclusão no ambiente escolar. Sabendo que esta disposição não está ligada apenas a motivações pessoais, mas antes e, principalmente, a políticas que propiciem formação consistente e condições de trabalho para que sejam efetivadas práticas positivas de inclusão escolar.

A proposta de formação de professores contida no Decreto 6.571/ 2008 (BRASIL, 2008 b) que define o atendimento educacional especializado traz consigo um conjunto de demandas de atuação bastante complexo. Já que o professor do AEE deve estar apto a atuar: com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla transtornos globais de desenvolvimento, e talentosos/ superdotados); em todos os níveis e modalidades de ensino e ainda em todos os modelos de atendimento (escolas especiais, classes de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, exceto nas classes especiais, opção proibida pela política).

Toda e qualquer atividade oferecida em sala de aula, deve ser entendida como o plano de intervenção, com o intuito de ampliar o conhecimento oferecido ao aluno. A inclusão escolar e a construção de uma escola inclusiva envolvem inúmeras mudanças estruturais nos sistemas de ensino e no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. A

inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades educacionais especiais ao espaço comum na vida em sociedade, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. Este processo tem que estar fundamentado no reconhecimento, respeito e aceitação da diversidade na vida em sociedade e na garantia do acesso igualitário a todas as oportunidades.

Segundo MITTLER (2003) “A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”, para tanto é necessário pensar a formação dos professores para o respeito e a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atuais e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, sem distinção de rótulos.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais demanda atenção na estrutura curricular dos cursos de formação de professores. A proposta da educação inclusiva é baseada na adaptação curricular, realizada por meio de ação multidisciplinar pela equipe escolar buscando oferecer subsídios ao professor e ao aluno com necessidades especiais. Necessita contar com professores preparados para o trabalho docente que tenham por objetivo a diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, busquem conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para que a escola receba crianças com necessidades educativas especiais.

A escola torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre instituições educativas, a família e os profissionais especializados, voltados para a inclusão escolar. A maior necessidade encontra-se na esfera das atitudes, posturas, formas de lidar com a diversidade e a diferença significativa de cada aluno. O professor do AEE, não deve substituir a função do professor regente do ensino regular, bem como, profissionais de atendimento clínico, antes deve ser formado e estar apto a estabelecer parcerias com demais profissionais da saúde e da educação de maneira a que suprir as necessidades de seus alunos em suas particularidades, promovendo autonomia e favorecendo cidadania.

Parece que, concomitante e paralelamente, desconstruir alguns significados sobre os alunos e suas possibilidades cognitivas é propor que a formação de todo professor deve ser satisfatoriamente capaz de promover a adaptabilidade e a capacidade de adequar as ferramentas pedagógicas convertendo-se em um mediador simbólico onde quer que esteja e com quem quer que se encontre.

Referencias:

- ARGENTINA, Ministerio de Educación. **Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo profesional**. Instituto Nacional de Formación Docente, 2007.
- ARGENTINA, Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. **Documentos de Formación Docente**.: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2007.
- ARGENTINA, Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. **Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Especial**. Buenos Aires, 2009.
- BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEESP, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial.. **Decreto Nº 6.571, 2008. Institui o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, SEESP, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado– AEE em Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP.
- DUBET, François.. *¿Mutaciones institucionales y /o neo liberalismo?* In: Tenti Fanfani (ed) **Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina**. Buenos Aires, IIPE- UNESCO, 2004 pp. 27-35.
- DUK, Cyntia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Organização: Cyntia Duk. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, projeto nº 38/2010/CAPE/INEP.
- _____. Enicéia Gonçalves. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva/ Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida, organizadoras. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2010.
- _____. Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. Enicéia Gonçalves Mendes. **V Seminário de Pesquisa em Educação Especial**: formação de professores em foco. São Paulo, UFSCar, 2009.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed São Paulo, 2003.
- OMOTE, Sadao. In: **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial/ Ana Augusta Sampaio Oliveira, Sadao Omote e Claudia Regina Mosca Giroto (Organizadores). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008.
- ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli. [et. al.] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- SILVEIRA, Kelly Ambrosio, ENUMO, Sônia Regina Fiorim, ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações no ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.4, p.695-708, out./dez., 2012.
- TERIGI, Flavia.. **Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina**. Paper presented at the Desarrollo profesional docente en América Latina, Lima: 2007.
- UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1997. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br/documentos/trata. Acesso em: 15 dez. 2011.
- VELTRONE, Aline. Aparecida; MENDES, Enicéia. Gonçalves. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In:

CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9, 2007, Águas de Lindóia, SP. **A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 2-8. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2013.

DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie, VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.