

## **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão**

Dulce Barros de Almeida\*  
Aparecida Maira de Mendonça Rezende\*\*  
Elsieni Coelho da Silva\*\*\*  
Nilda Maria de Carvalho\*\*\*\*  
Oswaldo José Sobral\*\*\*\*\*  
Rejane Cleide Medeiros Silva\*\*\*\*\*

### **Resumo**

Este artigo é o resultado de pesquisa documental e bibliográfica em que apresenta uma reflexão sobre as políticas públicas de educação e formação de professores voltadas para a inclusão educacional. Para tanto, o trabalho se inicia com questionamentos a respeito do projeto neoliberal e das orientações dadas pelas instituições internacionais que financiam os programas para a educação brasileira. Em seguida, é realizada uma análise sobre a educação inclusiva e a formação teórico-prática dada aos professores que incluem as concepções epistemológicas, práticas avaliativas e desafios didático-pedagógicos da aprendizagem. Em última análise, o artigo se propõe a refletir sobre as orientações atuais oferecidas pela política educacional na perspectiva inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional. Formação de Professores. Políticas Educacionais Públicas.

## **Educational politic and teaching formation on perspective of full inclusion**

### **Abstract**

This article is the result of a documentary and bibliographic research in that presents a reflection about the publics politics of education and teaching formation put in the full inclusion. Hence, the work initiates with questions about the neoliberal project and of orientations of international institutions that finance the programs to Brazilian Education. Then, is realized an analysis about the inclusive education and the theoretical-practice formation given to teachers which include the epistemological conceptions, availably practices and didactical-pedagogical challenges of learning. In last analysis, the article proposes to reflect about the topical orientations offers by the educational politic on inclusive perspective.

**Keywords:** Full inclusion. Teachers Education. Public Education Politics.

\* Profa. Dra. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Departamento de Práticas Educativas e Organização Escolar.

\*\* Profa. Universidade de Rio Verde/GO.

\*\*\* Profa. Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

\*\*\*\* Profa. Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás/CEFET/GO.

\*\*\*\*\* Prof. Universidade Estadual de Goiás/UEG.

\*\*\*\*\* Profa. da Prefeitura Municipal de Marabá/PA.

## Introdução

Neste artigo, buscaremos analisar o perfil do professor, delineado pelas políticas nacionais de inclusão e de formação de professores, frente à diversidade. Embora entendamos e defendamos uma política nacional de inclusão, que contemple a todas as formas de existência humana, “*ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, rico ou pobre [como] apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano*” (MARQUES e MARQUES, 2003, p. 223) e, por conseguinte, da diversidade, nosso recorte incide sobre a inclusão do “deficiente”, que se justifica a partir dos documentos que iremos analisar, nos quais regulamentam e apresentam diretrizes nacionais para inclusão, direcionadas para uma política predominantemente voltadas às pessoas com deficiência.

A concepção do deficiente que permeia este artigo corresponde ao comentado, por Correia (2006, p. 249, grifos do autor):

*Conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a deficiência mental, a deficiência auditiva, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as **dificuldades de aprendizagem**, os problemas de comunicação, a surdo-cegueira, a multideficiência e outros problemas de saúde (Aids, epilepsia, diabetes etc.).*

Uma das problemáticas dessas políticas de educação inclusiva, para contemplar a diversidade, é resultante da forma isolada, como hoje são reivindicadas, as necessidades diferenciadas de inclusão. Isso dificulta o delineamento de princípios básicos para uma educação inclusiva, que atenda à diversidade, quando se reforça apenas a especificidade das demandas de cada grupo e movimento (indígena, negro, homossexuais, mulher etc.).

Analisar políticas nacionais, que atendam às diversidades hoje, implicaria num levantamento de documentos e legislações, resultantes da luta isolada de grupos, que reivindicam o reconhecimento de direitos a serem contemplados não só por uma política de educação, mas também, por um ensino que inclua as suas especificidades. Nessa conjuntura, não podemos querer que um grupo se faça representante de todos os outros, pois acaba descaracterizando e minimizando a força política buscada pelo mesmo.

Torna-se importante salientar que, mesmo no grupo das pessoas com deficiência, não existe uma concepção homogênea de inclusão e de deficiência. Como sinaliza Osório (2006, p. 33), há que se considerar a possível subdivisão do mesmo em outros grupos, cuja concepção de inclusão, dentro do próprio movimento, também é distinta a partir de suas preocupações, conforme, categorias, objetos e métodos, originados de questionamentos como, *o que é,*

*por que e para que* a inclusão. São concepções para o autor em que:

O rigor se processa na alteração da prática pedagógica institucional, a partir da adoção de alguns elementos teóricos, porém estes elementos possuem várias interpretações, o que inviabiliza um estatuto único e uma leitura única também da inclusão. (OSORIO, 2006, p. 33)

O fato de vivermos em um mundo permeado por relações de poderes, e estas serem marcadas pela interferência ou omissão ante uma realidade, as mesmas provocam inquietações e necessidades de superação de problemas, somados a outros interesses. Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas para uma inclusão social, mesmo como campos de preocupações específicas, têm um mesmo propósito.

No Brasil, a implementação da inclusão é pontuada por um conjunto de leis e documentos subsidiários oficiais, que possibilitam a criação e a execução de políticas públicas tanto de uma educação inclusiva quanto de formação de professores, na tentativa de amenizar os efeitos da exclusão e atender à nova ordem vigente de educar a todos, principalmente, para o trabalho.

A incorporação das diretrizes internacionais da educação para todos e da educação inclusiva nas políticas públicas representou mudanças no sistema educacional. A mais evidente aparece após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996), que elevou o número de matrículas de crianças com deficiências, nas escolas regulares de ensino básico. Com isso, ocorre, ainda que de forma tímida, uma alteração da LDB/1961, cujo lugar garantido dos deficientes era nas escolas especiais, longe dos olhos de todos. Época em que o poder público entregou sua responsabilidade com a educação para as escolas filantrópicas e particulares, a fim de que cuidassem desses deficientes para que não representassem problemas para a sociedade.

Mesmo diante de Decretos, Resoluções, Diretrizes e Documentos subsidiários, que apontam para ações que visam uma política de inclusão, nos espaços do ensino regular, mantêm-se o serviço especial, em escolas especiais, para os alunos deficientes e os que apresentam dificuldades em aprender frente aos métodos tradicionais. A inclusão e a escola para todos, assim, se encontram de forma fragilizada, sem apresentar caminhos efetivos para o desenvolvimento da prática de uma educação inclusiva.

Isso nos leva à análise de fontes documentais delineadas por tais Leis que orientam a Educação Especial e Inclusiva, e para a Formação de Professores, no intuito de realizarmos uma leitura crítica desses documentos, para que possamos ter maior clareza quanto à participação do Estado e suas diretrizes para uma educação inclusiva, o que implica identificar o modo como se coloca

a função de cada um no sistema de ensino, em especial, neste caso, o 'deficiente'.

Educação inclusiva e formação de professores: concepções epistemológicas, práticas avaliativas e desafios didático-pedagógicos da aprendizagem

Nos últimos anos, no Brasil, após os dez anos subseqüentes à publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, intensificaram-se as abordagens sobre o tema inclusão, constituindo-se em objeto de estudo e de discussão de profissionais da área educacional. Concomitantemente, a inclusão escolar passou a fazer parte dos discursos, documentos e políticas públicas, contribuindo, assim, para o debate da educação como um direito humano e, por consequência, a formação do professor.

Tal contexto traz uma situação inédita e desafiadora para as escolas brasileiras de ensino regular, pois, ao mesmo tempo em que devem acolher a todos os alunos, precisam oferecer-lhes um aprendizado de qualidade real, diz Freitas (2006, p. 166):

A educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes quanto aos que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral, uma vez que [...] a educação dos alunos com necessidades educacionais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. [...] Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, hoje, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional 'especial' para todos os alunos.

A escola inclusiva deve ser uma escola que recebe e inclui a todos os alunos sem discriminar cor, raça, etnia, gênero, orientação sexual e/ou qualquer condição física e psicológica. Dessa maneira, conforme expõem Marques e Marques, "a escola inclusiva reitera, pois, diretrizes e práticas decorrentes da concepção de que a educação é um processo histórico e tem, como *locus* específico, o espaço escolar inserido no contexto social" (2003, p. 236, grifo dos autores). A escola inclusiva é aquela que se prepara para atender, indistintamente, a todos aqueles que desejam efetuar matrícula no sistema regular de ensino, proporcionando, a todos, oportunidades e possibilidades de se construírem enquanto seres humanos capazes de assumirem seus lugares na sociedade.

Para tanto, é fundamental que a escola atual aprimore suas ações pedagógicas, visando o atendimento às diferenças. Nesse sentido, é imprescindível a transformação desta na busca de novas alternativas metodológicas que proporcione um ensino de qualidade. Mudar a escola exige

### Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão

trabalho de todos os envolvidos no processo, e assim sendo, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador das práticas educativas, para que os alunos aprendam a partir de suas potencialidades.

Dessa forma, a inclusão escolar é uma proposta educativa que se estabelece a partir das políticas educacionais voltadas para a implementação de um novo paradigma de educação, no qual a “educação especial” deveria se configurar por um processo escolar/acadêmico, que vai do ensino básico ao superior. Nas palavras de Denari (2006, p. 36-37), a educação especial:

[...] é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma de suas responsabilidades organizar-se de forma que permita aos educandos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo. Nessa compreensão, as necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Paradoxalmente, espera-se que o sistema escolar se adeqüe às necessidades dos alunos.

Além do que, sabemos que a inclusão escolar não é um simples acesso e depósito de alunos, com algum tipo de deficiência, numa classe comum. Opostamente ao movimento excludente, as políticas inclusivas consolidam a necessidade de garantir e oportunizar educação a todos os indivíduos de uma sociedade. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em um de seus documentos que orientam a educação inclusiva brasileira – ‘Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado’ – a concepção de escola inclusiva se fundamenta (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p. 13):

[...] no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabe por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Com isso, se faz necessário *“uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade, e não mais o padrão, o universal”* (MARQUES e MARQUES, 2003, p. 235). Para compreendermos e vivenciarmos a inclusão, é necessária a capacidade de discernimento e a possibilidade de ver no outro uma pessoa que nos dá chance de partilhar e interagir nossas limitações e saberes.

Nesse sentido, as práticas avaliativas constituem-se como uma das

temáticas de fundamental importância, tanto na discussão sobre a escola inclusiva quanto na formação de professores, por destacarem-se entre os principais problemas no contexto escolar e social, que têm garantido a exclusão de uma boa parcela da população.

Embora a legislação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro estabeleça alguns critérios para a avaliação da aprendizagem escolar, numa perspectiva processual e qualitativa, sobrepondo a avaliação quantitativa, a prática, dentro do nosso contexto escolar, ainda privilegia a segunda avaliação em detrimento da primeira.

A LDB/96 (BRASIL, 1996), no seu Art. 24, Inciso V, Item 1, descreve os critérios para a verificação do rendimento escolar e diz que “*avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais*”. Ou seja, a referida Lei propõe uma ‘avaliação processual’, a qual seria o ideal para as práticas avaliativas do dia-a-dia.

Outra ênfase importante dada no texto oficial sobre avaliação é a questão da cumulatividade, a qual nos remete a uma interpretação de que houve rompimento com o discurso que garantia as ‘famosas’ médias aritméticas. Essas médias originavam a nota final do período, compondo os dados quantitativos, os quais caracterizavam o processo como classificatório e excludente. Entretanto, como houve alteração no sistema de referência, fez-se necessário alterar o objeto de avaliação, uma vez que o texto evidencia a qualidade, reforçando que o que é aprendido é mais importante do que a simples geração de estatística.

Para enfrentar os desafios avaliativos, no contexto da inclusão, é importante que se forme e qualifique os professores para que estes reconheçam e respeitem as diferenças entre os alunos. Sabemos que esta postura demanda muita sensibilidade, humanidade e cooperação entre os seus pares. Para Hoffmann (2004, p. 36),:

Não é suficiente oferecer-se escolas para todos, é essencial que o ‘todos’ não perca a dimensão da individualidade, e que, uma vez na escola, esta ofereça a cada criança e jovem a oportunidade máxima possível de alcançar sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Portanto, torna-se urgente a necessidade de adequação curricular quanto aos conteúdos, atividades de ensino-aprendizagem, recursos materiais e práticas avaliativas<sup>1</sup>. Para que tenhamos mudanças de postura na construção do currículo, implica aprendizado de competências pedagógicas diversas por parte de toda a equipe escolar.

Assim, os profissionais que atuam na escola inclusiva devem construir

### Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão

um Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição que vislumbre práticas avaliativas voltadas não mais para promover ou reter alunos, mas que ofereça “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996. Art. 24, inciso V, item 3). Para Luckesi (2005, p. 59), a avaliação da aprendizagem não tem sentido nem age por si mesma; atende sempre a um projeto pedagógico e terá as características das concepções teóricas da pedagogia à qual ela serve.

Vinculadas à complexa questão da avaliação, estão as “dificuldades de aprendizagem”, que por sua vez geram outra polêmica discussão, dentro do contexto da escola regular, especialmente, a inclusiva. O primeiro ponto a se considerar é que a escola precisa deixar para outro plano a perspectiva clínica, em relação aos problemas de aprendizagem enfrentados por seus alunos, como a necessidade de uma etiologia, diagnósticos, tratamentos e prognósticos dos distúrbios. Esta é uma prerrogativa dos profissionais da área da saúde. O plano primordial da escola é o da prática pedagógica, dito de outra forma, quem deve estar no centro da atividade escolar é o conhecimento mediado na relação professor-aluno. Conforme afirma Martins (2006, p. 17):

A escola regular, de uma maneira geral, não foi, nem é planejada para acolher a diversidade de indivíduos, mas para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de ‘normalidade’ [...]. Assim, vem segregando e excluindo, de várias formas, os que fogem destes padrões por requererem em seu processo de aprendizagem respostas específicas ou diferentes das que são comumente dadas à média dos alunos.

Essa associação, entre educação e saúde, parece estar presente nos diversos seguimentos da sociedade. O próprio MEC, em seu ‘documento subsidiário à política de inclusão’, quando propõe ‘princípios norteadores’, estabelece essa vinculação ao indicar – dentre outros preceitos – que é necessário *“repensar a função da escola e da saúde no processo de aprendizagem e socialização para além dos limites instituídos, em que à primeira cabe a informação e a segunda o tratamento de doenças”* (BRASIL/MEC/SEESP, 2005, p. 45).

De acordo com Lent (2006, p. 17):

Quando se tem um diagnóstico preciso de uma criança com déficit de atenção e hiperatividade, o remédio é necessário sim. No entanto, há um limite mal definido entre as crianças com esse transtorno e as que são apenas mais rebeldes, mais inquietas, mais críticas, e não propriamente doentes. [...] O rebelde chateia a mãe, chateia o pai, ele é crítico, ele se mexe demais. Então, Ritalina nele, e todo mundo fica feliz. A mensagem que

se passa é exatamente essa: você precisa mudar para se adequar. O erro está aí.

Não se pretende negar ou desconsiderar a existência dos 'Distúrbios de Aprendizagem', como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). No entanto, conforme afirma Denari (2006, p. 42-43; 55), a:

[...] preocupação que atinge pesquisadores e pessoas envolvidas com a área de EE diz respeito ao tratamento especial a ser dedicado aos alunos deficientes. De um lado, permanecem entendimentos inadequados e equivocados ante a definição da 'Clientela da EE' (termo próprio do modelo médico-psicológico); de outro lado, no imaginário dos educadores, permanece a idéia de uma pedagogia terapêutica, isto é, uma educação calcada nos princípios dos foros clínicos, reabilitadores, reintegradores. [...] Além disso, a base médico-psicológica da EE deveria passar por uma resignificação, ampliando seu espectro para outras áreas do conhecimento como a Sociologia e a Antropologia, propondo uma educação progressiva que utilize um discurso reflexivo, que resolva problemas colaborativamente e possa desenvolver valores e destrezas adequadas à democracia participativa.

Não obstante, é preciso refletir sobre a formação do professor para que ele possa mediar conhecimentos, valores éticos e proceder a uma educação de qualidade, em uma escola que acolhe a todos os alunos, sem que haja qualquer espécie de segregação. Afirma Rodrigues (2006, p. 308),:

O conhecimento da diferença não é sempre positivo; podemos conhecer para melhor segregar. [...] Portanto, conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença realçando a 'patologia' psicológica ou médica, mas acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas que contribuem para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola.

Considerando essas reflexões, Tiballi (2003) demonstra a possibilidade da realização de uma escola inclusiva, que garanta o acesso e a permanência no processo de escolarização a todas as pessoas, por meio de seus três elementos fundantes – o aluno, o professor e o conhecimento. Para tanto, bastaria que fossem garantidas às escolas as condições institucionais e materiais

### Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão

necessárias para o seu funcionamento; propiciadas aos professores a qualificação profissional que possibilita distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam em uma mesma sala de aula e garantidas a todos os alunos a formação intelectual, ética e cultural que se dá por meio do conhecimento.

Portanto, diz Freitas (2006, p. 162), *“refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais”*.

Denari (2006, p. 37) esclarece, ainda, que é:

[...] particularmente importante é o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Se este processo não ocorrer com o devido cuidado nas adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha das estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer. Para atender a esses casos, a formação inicial de docentes em EE necessita de ajustes necessários relacionados à realização das práticas escolares.

Fundamentados nos princípios de ‘Educação para todos’ (BRASIL/ MEC, 1993) e na própria Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), é possível afirmar que é dever dos professores e da escola, como um todo, garantir o atendimento às necessidades, especiais ou não, de aprendizagem de cada aluno, incluído via matrícula nas redes, particulares e públicas, de ensino regular.

A preocupação das políticas públicas, no que concerne à formação de professores, tem incidido mais sobre uma fragmentária aquisição de informações e de competências dirigidas para a prática do que para o aspecto intelectual do professor (POPKEWITZ, 1997). Embora as diretrizes para a formação do professor, para as séries iniciais (BRASIL, 2001), recomendem a formação do professor-reflexivo e do professor-pesquisador, essas recomendações camuflam outros interesses de ordem econômica, como para justificar a redução de investimento nas universidades públicas e exigir mais investimento do próprio professor, descaracterizando a essência da proposta e do movimento do professor pesquisador/reflexivo. Nesta direção, a formação intelectual não interessa ao programa neoliberal de educação para todos, que visa à homogeneização dos saberes.

Para Arroyo (2000, p. 24):

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor (a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se o professor (a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo que nos formarão através de simples decreto.

O perfil do professor fica vulnerável aos modismos e às políticas que propõem controlar e estabelecer a hegemonia de como se dará a sua formação e sob quais princípios. Na atual reforma educacional, o profissionalismo docente acaba sendo utilizado como uma estratégia para encobrir o aumento da carga de trabalho dos professores e do nível de controle das práticas de ensino, fato que, na verdade, prejudica sua profissionalização.

Para Sarmiento (1994, p. 39-40), o perigo dessa profissionalização docente é que ela seja utilizada como um dos dispositivos de retórica da reforma educacional que objetiva *“submeter os professores a uma tecnização de seu trabalho, que em última análise determina uma perda de autonomia e desvia os professores da consciência crítica sobre as condições de produção social do trabalho docente”*.

Formar o professor, então, é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando.

Partindo dessas considerações, o movimento em favor da inclusão escolar continua sendo um grande desafio para os educadores no século XXI, pois rompe com o paradigma tradicional da educação. Nesse movimento, exige-se a busca de condições cada vez mais justas e eficazes para atender a todos os aprendizes, em suas necessidades e peculiaridades.

A Universidade, como lócus da ‘formação inicial’ dos professores (de todos os níveis de ensino), deve atuar de maneira a intensificar sua eficácia no papel de formadora de ‘profissionais de ensino’, que sejam capazes de exercer influência perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos. Tal formação não pode se ‘concluir’ no tempo da graduação, mas deve ser processual, contínua e integrada com a prática do professor, quando se deve estabelecer um processo de troca e não de hierarquia entre universidade e

escola.

Para isso, são necessárias alterações ou adaptações nas matrizes curriculares dos cursos de formação superior de professores, tanto para atender ao perfil de formação supracitado quanto para a demanda da diversidade. Para esta última, entende-se que não se faz necessário à implementação de 'disciplinas específicas' para abordar a temática da diversidade humana, da pluralidade étnico-cultural, da inclusão sócio-educacional.

Se acreditarmos num trabalho interdisciplinar, que se traduz no envolvimento de uma equipe de diferentes profissionais preocupados em buscar, em sua área específica, o favorecimento da inclusão escolar do deficiente, há que se ter uma valorização equiparada de todas as áreas e dos envolvidos. Não se pode estabelecer uma dependência nesse caso, em que haja uma subordinação de uns em relação aos outros. A interlocução, os encontros sistematizados e o exercício da escuta, sem dúvida, contribuem no processo formativo do professor.

Nesse processo formativo, percebe-se que a informação não pode se constituir como eixo central, faz-se necessário à reflexão em que levem "os grupos a considerar qual é o discurso que se produz na sua prática" (BRASIL/MEC/SEESP, 2005, p. 21) e, com isso, que se articulem os conceitos, as situações problemas – localizadas no tempo e espaço – e as experiências de cada profissional da educação. A Universidade não pode desconhecer que (p. 28):

[...] a formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. [...] O 'despreparo dos professores' figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com 'os padrões de ensino e aprendizagem' da escola.

Não descartando a real problemática do despreparo dos professores para uma educação inclusiva, salientamos que não cabe a procura dos responsáveis que a inviabilizam. Visto que ainda está quase tudo por se fazer e se construir, compete a cada um, em seu papel social, questionar o que lhe cabe fazer para que haja uma educação inclusiva, para além da simples inclusão no espaço social escolar.

Nessa situação, assistimos, então, a uma demanda real de formação de professores para a diversidade, e nela a do deficiente, conforme privilegia os documentos oficiais. Embora, tenhamos, ainda, políticas que não valorizam o lugar e a importância do professor, no processo educacional brasileiro.

### **Considerações sobre as orientações atuais oferecidas pela política educacional na perspectiva inclusiva**

Ao finalizar este artigo, torna-se importante ressaltar a compreensão de que a educação foi apropriada pela globalização, promovida pelas políticas dos organismos internacionais<sup>2</sup>, ao longo das duas últimas décadas do século XX. A visão política desses organismos afetou a educação no sentido de que muitos países tiveram que optar entre pagar a dívida externa ou oferecer uma educação a todos.

Neste contexto, Charlot (2005, p. 142) afirma que esses aspectos políticos têm sido combatidos, e menciona o princípio de base firmado em uma Carta, escrita durante o Fórum Mundial de Educação<sup>3</sup>: *“a educação pública para todos como direito social inalienável, educação garantida e financiada pelo Estado, jamais reduzida à condição de mercadoria e de serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, democrática, igualitária e justa”*. O teor dessa carta veio contrariar as expectativas impostas pelas referidas políticas internacionais.

Percebe-se, então, que de forma geral as questões educacionais brasileiras não foram contempladas pelas políticas públicas durante algum tempo. Embora, com certo atraso e lentidão, têm-se tentado implantar políticas voltadas para a inclusão educacional. Temos presenciado movimentos políticos que forçam e dão subsídios a uma educação inclusiva, entretanto, ainda há muito que avançar para a sua consistência. Há, portanto, a introdução de um outro olhar, uma maneira nova de se ver, de ver os outros e ver a educação.

Não descartamos o risco, em várias instâncias, de que as políticas de inclusão não sejam tiradas do papel, até porque encontramos na base da história da humanidade a existência de pessoas vitimadas pela dominação e segregação. Nas extremidades do atual contexto da educação inclusiva, encontra-se, de um lado, a necessidade de se superar práticas pedagógicas segregadoras – a fim de que sejam dadas oportunidades, até então, negadas aos deficientes –, que, dentre as quais, destaca-se o discurso de grande parte dos professores, cujo argumento é de que não estão preparados para ensinar alunos com necessidades especiais. E, do outro extremo, os estudantes que chegam às escolas regulares, para tão logo retornarem à educação especial, devido ao fato de que necessitam receber cuidados especializados e serem reabilitados, para só depois retornarem à escola regular, o que dificilmente acontece.

Uma educação inclusiva implica em tomada de posições radicais, que afeta o processo educativo escolar e contesta práticas tradicionais, tanto do ponto de vista organizacional e político quanto didático-pedagógico. Não basta uma legislação para garantir a inclusão de pessoas com necessidades especiais e, nem tampouco, realizar matrículas na escola regular de ensino. A idéia de uma educação inclusiva requer um conjunto de ações consistentes, que venham assegurar ao indivíduo deficiente o direito de se beneficiar dela. Até então, as

### Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão

políticas públicas não têm como foco a necessidade de reais modificações no sistema educacional voltadas para a demanda da educação inclusiva.

Dessa maneira, assistimos práticas paliativas, como rompimento de barreiras arquitetônicas, salas para deficientes no contexto da escola regular, alunos deficientes na sala comum sem as devidas adequações. Neste sentido, ora encontramos resistências por parte dos professores em trabalhar com os deficientes, ora indiferença, buscando, no ensaio de erros e acertos, novos caminhos educacionais. Um dos fatores dessa situação pode ser encontrado nas limitações da política de capacitação de professores, tanto para a formação inicial quanto para o professor em exercício, que os possibilitem a criar condições favoráveis de aprendizagem e potencializar a capacidade criadora de cada aluno.

Frente a essa situação, não é cabível, mais, que o professor viva, predominantemente, de improvisações, tentativas e trabalhos ao acaso, o que exige dos mesmos, em conjunto com os gestores educacionais, a previsão, o planejamento, a seleção dos meios e processos de ensino-aprendizagem adequados, que visem à melhoria das práticas. Entretanto, as ações educativas inclusivas trazem como desafio o convívio com as diferenças humanas.

E, como nos afirmam Marques e Marques (2003, p. 229; 238),:

[...] experimentamos a transição de um novo modo de ser. Essa nova ordenação característica de nossa atualidade se apresenta como uma forte crise de concepções, decerto decorrente da coexistência de velhos e novos valores. Como toda transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo em que exige mudança, gera insegurança naqueles que se vêem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido. Por conseguinte, concepções são postas em xeque, e novas formas de encarar o mundo preenchem os espaços deixados pela derrocada das antigas idéias. [...] O desafio está lançado. Não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir. O único instrumento que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a idéia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural.

Finalmente, ante o exposto, é essencial ressaltar que quando se fala em 'assumir a diversidade', fala-se em respeitar a pessoa considerada 'diferente', e *"a diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada"* (RODRIGUES, 2006, p. 305).

Portanto, pode-se considerar que a revisão dos conceitos de

Dulce B. de Almeida - Aparecida M. de M. Rezende - Elsie C. da Silva - Nilda M. de Carvalho - Osvaldo J. Sobral - Rejane C. M. Silva

diversidade e, em especial, de educação inclusiva, bem como das “*políticas de operacionalização de seus serviços, estão sujeitos a modelos educativos e concepções diversas, cuja dependência se assenta em momentos históricos específicos*” (DENARI, 2006, p. 36). Isso nos leva a crer que as sociedades ‘globalizadas’, encontram-se em uma situação histórico-cultural na qual a existência de debates e posicionamentos contrários propiciam a reflexão e o surgimento de novos discursos. Acreditamos, portanto, que, neste contexto, existe a possibilidade da realização de uma convivência, sem exclusão de qualquer ordem, na qual as diferenças possam conviver democraticamente na diversidade.

### Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 4.024/61. Brasília, 1961.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos, Jomtien – Tailândia, 1990. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica**: em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Educação inclusiva**: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

#### Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão

CORREIA, L. de M. Dez anos de Salamanca: Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 237-273.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios políticos e prática em educação especial. Disponível em: <<http://www.regra.netducação>>. Acesso em: 20 set. 2006.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LENT, R. Não é mais ficção. **Veja**, São Paulo, ano 39, n. 1975, p. 13- 17, 27 set. 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do Universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

OSÓRIO, A. C. N. Anotações sobre as experiências escritas relacionadas ao programa educação inclusiva: direito à diversidade. In: ENSAIOS pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 25-35.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

RODRIGUES, D. Dez Idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

Dulce B. de Almeida - Aparecida M. de M. Rezende - Elsiene C. da Silva - Nilda M. de Carvalho - Osvaldo J. Sobral - Rejane C. M. Silva

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Ed., 1994.

TIBALLI, E. F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 195-208.

#### Notas

1 Luckesi menciona que, *“para praticar a avaliação da aprendizagem, necessitamos de usar instrumentos que coletem os dados que efetivamente necessitamos para proceder a específica avaliação que estamos desejosos de proceder”* (2005, p. 93- 94).

2 Fundo Monetário Internacional (FMI), pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM).

3 FME, realizado em Porto Alegre, de 24 a 27 de outubro de 2001.

#### Correspondência

**Dulce Almeida de Almeida** - Rua 12, N. 496, Apt. 301, Ed. Premium, Setor Oeste, 74140-040 - Goiânia, GO.

E-mail: dubalmei@hotmail.com

Recebido em 04 de junho de 2007

Aprovado em 09 de agosto de 2007