

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E IMPASSES

Lucíola Licínio Santos – UFMG

luciolaufmg@yahoo.com.br

Resumo: Esse artigo tem como temática a educação dos alunos com necessidades especiais. No seu desenvolvimento aborda os processos de exclusão dos deficientes ao longo da história, para mostrar em que contexto se desenvolveu o processo de inclusão escolar dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Toma-se como fundamento das discussões e das análises, a legislação educacional e a literatura nessa área. O argumento central é de que só se implementa um programa de educação inclusiva quando, dentre outras coisas, privilegia-se a formação do professor para atuar nesse campo.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores para a educação inclusiva; alunos com deficiência física e/ou mental

INTRODUÇÃO

Multiplicam-se os discursos sobre educação inclusiva, mas de fato, muito ainda precisa ser realizado nesse sentido. Nesse artigo está se dando ênfase especial à inclusão dos alunos com deficiências físicas e/ou mentais. Defende-se a idéia de que a real inclusão escolar só poderá ocorrer quando houver melhores condições de trabalho e maior preparo dos professores para atender a essa população. Para isso, o texto está dividido em cinco partes. Na primeira, é apresentada a evolução das abordagens dadas aos cuidados e à educação dos deficientes, desde a antiguidade até os tempos atuais; finalizando essa parte é analisada e estabelecida diferença entre os conceitos de integração e de inclusão. A segunda parte refere-se ao processo de inclusão dos deficientes ao longo da história brasileira. Nessa parte também é mostrada a importância da educação escolar para os portadores de necessidades educacionais especiais. Na terceira parte, apresenta-se a legislação brasileira sobre educação especial, anunciando-se a necessidade da formação docente para que os processos de inclusão se realizem no cotidiano escolar. A quarta parte mostra, primeiramente, como a legislação educacional enfatiza a necessidade de qualificação dos professores para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais e defende-se a idéia de que essa formação é indispensável quando se quer realmente implementar um projeto de escola inclusiva. Na quinta parte estão as conclusões do trabalho.

DA EXCLUSÃO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Ao longo da história, as formas de cuidado e de assistência às pessoas com deficiências foram tratadas de maneiras diferentes, de acordo com os valores vigentes em cada época. Entre os gregos, em que havia uma grande valorização do corpo humano, as pessoas com alguma deficiência física eram lançadas de penhascos. Da mesma forma, entre os romanos até o ano 280 da Era Cristã, ainda era vigente a lei do extermínio de recém-nascidos com deformações. No entanto, com a ascensão do Cristianismo, a partir do século IV, a eliminação de crianças com deficiências passou a ser condenada (Walber e Silva, 2006, p. 27). É que, de acordo com o cristianismo, as pessoas deficientes passaram a ser vistas como uma criatura com alma e, portanto participante do mundo dos humanos. Apesar disso, ainda continuaram a ser discriminadas, uma vez que as deficiências eram vistas como castigo e, por isso, mereciam confinamento (Oliveira, Araújo e Romagnoli, p. 81).

Na Idade Média, a partir do século XIII, dentro de uma lógica caritativa e protecionista, surgiram as primeiras instituições de assistência às pessoas com deficiências. Contudo, a visão negativa em relação à deficiência continuou, tanto que no século XV, a Inquisição mandou para fogueira pessoas consideradas loucas ou com algum tipo de deficiência mental. É que as pessoas deficientes, principalmente aquelas portadoras de algum tipo de deficiência mental eram consideradas possuídas por espíritos malignos (Aranha, 2001, p.211). A idéia do caráter demoníaco da deficiência passou a ser rejeitada, depois do século XVI. Daí para frente, o cuidado e a atenção aos deficientes passaram a ser vinculados às práticas caritativas e assistencialistas. São essas últimas, as práticas assistencialistas, que estão diretamente relacionadas ao surgimento das instituições de confinamento como hospitais, asilos, orfanatos e hospícios. Naquele contexto, apesar do surgimento de uma visão diferente sobre os deficientes, esses ficavam à margem da vida social, pois sua identidade estava associada à incapacidade, ao defeito. Em síntese, “ela estava estruturalmente excluída” (Oliveira, Araújo, Romagnoli, p.81).

As pessoas pobres e deficientes que recebiam assistência eram ao mesmo tempo desprezadas pelos seus infortúnios, bem como eram dignas de comiseração. Assim,

segundo Walber e Silva (2006) “mesmo desprezado o pobre pode, aceitando suas condição de pobreza, auxiliar os ricos para que esses pratiquem a caridade (p.32)”. Dessa maneira, a doença e deficiência como formas de sofrimento ajudavam na salvação da alma de seus portadores e também daqueles que os assistiam e os amparavam, pois a caridade é elemento importante na salvação das almas, de acordo com as religiões cristãs.

A partir do século XIX, a sociedade começou a criar instituições especializadas nos diferentes tipos de deficiência para que as pessoas pudessem ter um melhor atendimento. As deficiências passaram então a ser objeto de estudos da medicina, que começou a classificá-las e a estudá-las. Assim, vão sendo criados tratamentos e locais especializados para reabilitação dos deficientes. Buscava-se integrar o deficiente à vida social. Para isso, por meio de uma forma de trabalho individualizado, procurava-se fazer com que a pessoa deficiente superasse suas dificuldades e passasse a se comportar dentro do padrão social considerado normal. Nesse sentido, a integração significava colocar como alvo da mudança o sujeito, pois é ele que tem que fazer todo o esforço para participar da vida social (Walber e Silva, 2006, p.34). Durante o século XX, sobretudo, depois da segunda guerra, cresceu gradativamente o interesse pelo tratamento das pessoas com deficiência.

No cenário internacional, o ano de 1981 foi declarado o Ano Internacional da Pessoa Deficiente e essa iniciativa é considerada, hoje, o embrião da educação inclusiva. Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade ocorrida em 1994 em Salamanca, na Espanha, surgiu o documento “Declaração de Salamanca” sobre princípios, política e prática em educação especial, afirmando-se a urgência de ações para uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente. Essa conferência reuniu delegados de 92 governos e de 25 Organizações Não-Governamentais (ONGs). Seu objetivo principal foi propor a adoção de linhas de ação em educação especial, dentro de uma política de escola inclusiva. Considera-se que as condições para a Conferência de Salamanca foram dadas pela “Declaração Mundial de Educação para Todos” produzida pela Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Essa Conferência foi promovido pelas Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e tinha como objetivo traçar ações concretas para mudar, em dez anos, a situação de

analfabetismo e também a situação de pessoas com necessidades educacionais especiais (Rossetto, 2009).

Cabe aqui precisar melhor os significados das palavras *integração* e *inclusão* na área escolar, uma vez que ambas tratam da inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola regular. A palavra *inclusão* tem um significado mais amplo, indicando uma inserção total e incondicional. *Integração*, por sua vez, dá a idéia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, já que o pressuposto básico é de que a dificuldade está na pessoa portadora de deficiência, e que estas podem ser incorporadas no ensino regular, sempre que suas características permitirem. Dito de outra forma:

A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino “(Batista e Enumo, 2004, p.102)”.

Nesse sentido, a integração se refere à inserção do deficiente preparado para conviver na sociedade, e a inclusão como uma mudança na sociedade, para que a pessoa portadora de deficiência possa se desenvolver e exercer a cidadania. Resumindo:

A integração privilegia o aluno portador de necessidades educativas especiais, dividindo com ele a responsabilidade da inserção, enquanto a inclusão tenta avançar, exigindo também da sociedade, em geral, condições para essa inserção. Em outros termos, a integração é um tanto mais “individualizada” e a inclusão um tanto mais coletiva (Batista e Enumo, p.102).

A literatura na área da inclusão tem mostrado que os processos de inclusão escolar beneficiam todos os alunos. Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999), as pesquisas mostram que os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais se desenvolvem melhor quando freqüentam classes regulares de ensino. Da mesma forma, os demais alunos desenvolvem na presença dessas crianças atitudes positivas e diferentes habilidades, que os ajudarão socialmente ao longo da vida.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Segundo Rossetto (2009), a educação especial, no Brasil instituiu-se e expandiu-se por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, por iniciativa de familiares, que tinham parentes deficientes. Para alguns autores, a educação especial surgiu no período Colonial em 1600, com a criação de uma instituição particular, especializada em área de deficiência física, instalada junto à Santa Casa de Misericórdia em São Paulo. Essa foi, todavia, uma iniciativa isolada, porque somente no século XIX, em 1854 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente, Benjamin Constant. No ano de 1856, também no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1932, a educadora Helena Antipoff, em Belo Horizonte, fundou a Sociedade Pestalozzi, com a finalidade de prestar atendimento ao deficiente mental. Em 1954, com vistas à busca de alternativas para parentes portadores de deficiências mentais, foi criado o movimento das Associações de Pais e amigos de Excepcionais (APAE). Com a expansão da escolarização, a mobilização social e a organização de movimentos na área educacional, orientados, sobretudo, pelas idéias de Paulo Freire, manifestaram-se, pela primeira vez, a preocupação dos poderes públicos com questões relacionadas à aprendizagem e à educação especial. Um exemplo nítido dessa preocupação é a atenção dada ao atendimento do portador de deficiências pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Foi à primeira vez que a legislação brasileira tratou claramente da educação especial, instituindo-a com o nome de educação dos excepcionais.(Kassar 1998).

De acordo com Mazzotta (1996), a história brasileira da educação de pessoas com deficiência, pode ser dividida em três períodos. Assim, de 1854 a 1956, esse tipo de educação foi marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 foi um período definido por ações oficiais de âmbito nacional e de 1993 até nossos dias vem se caracterizando pelos movimentos em favor da inclusão escolar. Nesse sentido pode-se dizer que o termo inclusão é novo sendo que as discussões sobre essa questão também são bastante recentes na literatura educacional brasileira.

Tendo como ponto de partida os resultados positivos alcançados com a prática da inclusão escolar nos países desenvolvidos nos últimos anos, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado um, momento de transição relacionado à educação das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. De um lado, se coloca um

modelo que adota classes especiais para os alunos com necessidades educativas especiais, propondo-se realizar um atendimento mais específico. De outro lado, critica-se esse tipo de atendimento por segregar essas crianças e se defende a idéia de incluí-las nas salas regulares de ensino. Assim, o termo integração perde força e passa a ser substituído pelo termo inclusão (Batista e Enumo, 2004, p. 102).

Até agora foram considerados excluídos os portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), o que abrange as pessoas com deficiências cognitivas, os cegos, surdos, mudos, os paraplégicos (que receberam o nome de cadeirantes nas escolas). Mas serão só estes os excluídos? Na verdade os excluídos ou marginalizados englobam também os gordos, os indisciplinados, os filhos de lares pobres, os filhos de negros ou índios ou outras raças diferentes à branca (minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais). Todos esses alunos são excluídos porque a escola trabalha com a idéia de uma estrutura homogênea em que todos as crianças e jovens utilizam a mesma linguagem, têm a mesma experiência social e vivem nas mesmas condições. O professor considera seu trabalho mais simples, mais fácil de executar, quando parte da premissa que sua sala é homogênea. Daí as reiteradas mudanças de alunos de uma classe para outra, no sentido de torná-las menos heterogêneas, ou seja, mais fácil de trabalhar.

No entanto, há sempre um grupo de alunos que não se adapta à escola, porque se sentem rejeitados e excluídos e que manifestam sua insatisfação, por meio de comportamentos indisciplinados ou até mesmo através de uma atitude de apatia e desinteresse.

Quando a escola segrega o aluno, ele passa a ficar à margem da turma, à margem da escola, à margem da educação e, conseqüentemente, à margem da sociedade. E não há do que se estranhar se essas pessoas passarem de marginalizados a marginais. Por terem sido postos de lado pela sociedade, podem passar a viver à margem das normas éticas e legais. Na verdade, você pode excluir uma pessoa da escola, mas é impossível colocar alguém fora da sociedade. Os excluídos da escola continuam a fazer parte da sociedade e, geralmente, essas pessoas passam a ser um peso, um incômodo, uma carga para a sociedade. É o que acontece com a maioria dos deficientes físicos e outros muitos que, por motivos vários, não conseguiram entrar ou permanecer na escola não conseguindo aprender a ser auto-suficientes, tornando-se um problema, ainda maior, para seus

familiares para a sociedade em geral, uma vez que o número dos marginalizados é muito grande (Celedón, 2009).

Segundo Dutra (2009), ex-Secretario de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura, em discurso proferido na reunião do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 2005, Censo Demográfico de 2000 registra 1.602.606 crianças e adolescentes com deficiência, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, todavia o Censo Escolar de 2004, mostra que apenas 365.343 dessas crianças são alunos matriculados no ensino fundamental, representando um acesso de apenas 22,8% nesta etapa do ensino obrigatório. Como se vê muito ainda precisa ser feita em termos de inclusão escolar.

Em um país como o Brasil, a escola regular é, para muitos, o único lugar de acesso aos conhecimentos mínimos necessários para viver nessa nossa sociedade. Para a maioria dos alunos pobres a escola é a única chance que têm para conseguir as condições básicas para se desenvolverem e se tornarem cidadãos, para ganharem uma identidade sociocultural e uma vida digna, livre e feliz. (cf. Mantoan, 2003, p.53).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2 de setembro de 2001, que institui as diretrizes para a educação especial são considerados com necessidades educacionais especiais tanto os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem em virtude de disfunção, limitações ou deficiência físicas e aqueles cujas dificuldades não têm causa orgânica específica, bem como os alunos que são denominados de superdotados.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO CAMPO DA INCLUSÃO

A Declaração de Salamanca, em que o Brasil foi um dos signatários, constituindo-se, como já foi dito, importante instrumento para o processo de inclusão escolar afirma que a:

(...) legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambiente integrado (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

A legislação educacional brasileira da década de 90 passou a assegurar, constitucionalmente, o atendimento preferencial a portadores de deficiência nas redes regulares de ensino - artigo 58, capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Segundo essa legislação, a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, sendo este ensino ofertado a partir da Educação Infantil. O destaque conferido à educação especial, a qual foi abordada em um capítulo exclusivo na LDB, demonstra a importância que tal matéria mereceu no âmbito da educação, com o propósito de garantir o direito aos alunos com necessidades educacionais especiais de frequentarem a rede regular de ensino. Nesse capítulo reafirmou-se a necessidade de se romper com o modelo assistencial e terapêutico utilizado até então, na educação de estudante com deficiência e necessidades educacionais especiais.

De acordo com o artigo 59 da LDBEN, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. Somente quando não for possível a integração desses alunos às classes comuns do ensino regular poderão ser criadas classes específicas para esses estudantes. Ao lado disso, os sistemas de ensino devem promover especialização adequada aos professores de classes especiais e de classes regulares que atendam, também, alunos com necessidades especiais e estender a esses alunos todos os benefícios sociais suplementares, adotados para os alunos de ensino regular.

O plano Nacional de Educação (PNE - 2001) estabelece 27 metas, as quais abordam questões referentes a planos de desenvolvimento de programas educacionais e a qualificação dos profissionais que estão em exercício. Percebe-se que todos os dispositivos possuem em comum a necessidade da construção de um sistema de ensino que se adapte às necessidades de cada aluno, e que possa garantir tanto o acesso ao saber sistematizado quanto à socialização deste indivíduo.

Todavia, apesar dos dispositivos legais, a inclusão dessas crianças nas escolas não é implementada sem problemas, visto que, dentre os diversos fatores que dificultam a realização desse processo, está a falta de capacitação dos professores e dos demais

profissionais que atuam na escola. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a preparação dos docentes é um aspecto fundamental para a educação inclusiva.

Segundo Dutra (2005), a pesquisa *Direito das Crianças com Deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança* realizada por Ferreira, em 2002 mostram práticas de violação dos direitos das crianças e dos jovens com deficiência no contexto educacional, identificando ambas que: as escolas e professores não se sentem preparados para receber alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; as famílias que não desistem da escolarização para seus filhos, tendem a buscar escolas especiais ou particulares; nas escolas privadas também há uma tendência para não aceitar crianças com deficiência, afirmando não estarem preparadas e muitas, quando recebem, cobram taxas extras; as crianças de escolas especiais integradas em escolas regulares tendem a retornar alegando discriminação; as famílias consideram que as escolas regulares não são ambientes seguros para seus filhos; as crianças aceitas nas escolas regulares tendem a abandoná-las, porque essas não respondem às suas necessidades; a educação ofertada a esses alunos é no geral, de pouca qualidade, mantendo-se no âmbito das atividades praticadas na educação infantil. Mas há também evidências promissoras nessa pesquisa, uma vez que os dados mostram que muitas crianças são incluídas com sucesso nas escolas regulares, por receberem apoio da escola e dos professores.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente no âmbito da educação especial deve ser pensada como parte da formação inicial ou acadêmica, bem como da formação em serviço dos que já atuam. No campo do magistério. As diretrizes para a educação especial apontam que há dois tipos de professores para atuar na educação especial. Por um lado, o primeiro tipo, segundo o § 1º do artigo 18, da Resolução 02/2001, é denominado de professor capacitado. Esses seriam os professores das classes, com alunos deficientes. Esses docentes, ainda segundo a legislação, devem demonstrar interesse pela educação inclusiva, além de evidenciar capacidade de identificar o aluno deficiente e de saberem adaptar o currículo às necessidades desse aluno; devem também ter competência para avaliarem seu processo de trabalho e ter habilidades para o trabalho em equipe.

Por outro lado, o segundo tipo é denominado de professores especializados em educação especial e são aqueles que, de acordo com o § 2º do artigo 18:

desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O professor especializado deve ter ou uma formação em nível de graduação no campo da educação especial, associada à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ou complementação de estudos em área específica da educação especial em nível de pós-graduação, a partir da licenciatura em uma das diversas áreas que integram o currículo da educação básica. A legislação prevê também que sejam dadas oportunidades ao professores em serviço para se especializarem em educação especial. Assim, de acordo com a legislação, o professor do ensino regular deve estar capacitado para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, o que fará auxiliado por especialistas que lhe darão o suporte para realização de suas atividades.

De acordo com o MEC, o apoio à formação de professores se efetiva por meio do Programa “Interiorizando Braille” para disseminação do Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado e do Programa “Interiorizando Libras” para a aprendizagem da língua brasileira de sinais – LIBRAS, Tradução e Interpretação e Língua Portuguesa para surdos; e com o desenvolvimento do “Projeto Educar na Diversidade” nas 27 Unidades Federadas, envolvendo 15 mil professores de escolas públicas no processo de formação docente para práticas pedagógicas inclusivas. Da mesma forma, o “Programa de Apoio a Educação Especial” (PROESP), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES visa impulsionar o estudo e a pesquisa e a formação de professores na área da educação especial. Destaca-se ainda, o

“Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) que disponibilizou em 2004, livros didáticos até a 8ª série e os primeiros títulos para-didáticos em Braille, está neste ano, universalizando a entrega para 4.518 alunos cegos do ensino fundamental. O PNLD inicia a aquisição de livros com caracteres ampliados para alunos com baixa visão, a distribuição de livros de literatura infanto-juvenil digital em Libras, a produção do primeiro livro digital em Libras para alunos surdos da alfabetização, a distribuição do Dicionário Trilíngüe Português, Inglês e Libras e edital que contempla a aquisição de livros em meio magnético e em Braille para o Ensino Médio (Dutra, 2005).

Apesar de todo o trabalho já realizado no campo da educação especial ainda há um caminho longo a ser trilhado para que a inclusão dessas crianças e adolescentes se efetive no interior do sistema regular de ensino. No que se refere à formação dos professores, torna-se necessário que os currículos dos cursos de formação de professores passem a dar maior espaço para o tratamento das questões relacionadas a essa temática. Ao lado disso, não se pode apenas exigir do professor novas habilidades e o aumento de sua carga de trabalho, sem recompensá-lo financeiramente por isso. Sem esse reconhecimento financeiro, o trabalho docente apenas se intensifica, tornando-se facilmente alvo de desinteresse para os que atuam e para os que potencialmente poderiam se interessar pelo trabalho nesse campo.

O que temos visto, hoje, nas redes públicas de ensino em relação à inclusão? Se de um lado, algumas redes de ensino buscam auxiliar o professor contratando “estagiárias” que os ajudem no trabalho com esses alunos. Por outro lado, tem se mostrado muito limitado o trabalho do especialista, tanto pela escassez de docentes com formação específica, como pela morosidade dos sistemas de ensino de formar e contratar esse profissional. A presença de um auxiliar em classe pode ajudar o professor naquilo que se relaciona ao cuidado, mas pouco lhe ajuda no que se refere ao trabalho de ensinar. Esses estagiários são geralmente alunos de graduação, ou até mesmo de ensino médio, sem nenhuma formação para atuar no magistério, principalmente com a educação de alunos com deficiência.

CONCLUSÃO

A implantação de modalidades de educação especial ainda vem ocorrendo sob a influência do modelo da integração, difundido amplamente na década de 1980, contrapondo-se a práticas excludentes e de segregações observadas até então. Este princípio integralizador, no entanto, mostrou-se insuficiente, já que não combatia a exclusão social e não promovia a igualdade de direitos e de oportunidades para todos. Isso pode ser explicado pelo fato de que a ênfase da integração tem como base na preparação do sujeito para se adaptar ao meio no qual será inserido. No entanto, foi compreendido que mais do que integrar se torna imprescindível incluir esses sujeitos tanto na escola, como na vida social exterior à instituição escolar. Nesse sentido, a inclusão pressupõe um trabalho coletivo empreendido pela comunidade escolar que passa a exigir serviços e requisitos, como condições indispensáveis à escolarização dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

O número cada vez maior de alunos com necessidades educacionais especiais que ingressam nas escolas regulares tem contribuído para a transformação das rotinas das unidades escolares, uma vez que a instituição necessita rever práticas, formar novas competências e construir estratégias de aprendizagem de acordo com as necessidades desse alunado. Visando a garantir a estas crianças e adolescentes o direito ao acesso e à permanência com qualidade nas escolas e instituições do ensino básico torna-se necessária a preparação dos docentes para desenvolverem um trabalho pedagógico que atenda a necessidades dessa população.

Quando se aborda um professor da educação básica sobre seu trabalho no campo da inclusão, observa-se que os professores, como foi confirmado pela pesquisa citada por Dutra, não se sentem preparados e grande maioria também não recebeu formação para atuar nesse campo. Não estando preparado para esse atendimento, não sendo capaz de desenvolver atividades apropriadas a essas crianças e adolescentes, ou mesmo organizar situações nas quais esses alunos possam realmente estar incluídos, os professores não podem atuar de forma a possibilitar não apenas a integração, mas a inclusão de todos os alunos.

Atualmente, são atribuídas aos professores diferentes funções, pois o seu trabalho não é mais definido apenas por atividades em sala de aula. De fato o trabalho docente exige hoje a participação do professor nos processos de a gestão da escola, envolvendo

trabalho nos órgãos colegiados (conselho e assembleia escolar), assim como, no trabalho coletivo de definição do currículo e das formas de enturmação, avaliação e recuperação adotadas pela escola. Esses novos aspectos do trabalho docente são discutidos por Oliveira (2004, p. 1132) que afirma que:

(...) muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional.

Este sentimento de desprofissionalização demonstra as dificuldades encontradas pelos docentes em seu trabalho e evidencia também a urgência de se cumprir o que é determinado pela Declaração de Salamanca e pela legislação brasileira que trata da educação para os portadores de necessidades educacionais especiais, no que tange à necessidade de investimento em recursos por parte dos governos. Sobre a necessidade de maior investimento na capacitação dos professores para lidar com a questão da inclusão, Matoan (1998, p. 25) enfatiza que:

(...) não são os especialistas nem os métodos de ensino escolar exclusivos que garantirão aos alunos com deficiência a possibilidade de se integrarem à escola regular, mas um esforço efetivo, visando capacitar os professores para trabalhar com as diferenças e a diversidade, nas suas salas de aula.

Finalizando, pode-se dizer que o movimento da educação inclusiva fez aflorar a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para sua situação de exclusão no processo educacional. Dessa forma, problemas e desafios aqui apresentados mostram a urgência de transformação dos sistemas educacionais. Para isso, torna-se necessária uma nova visão do direito à educação que supere a concepção tradicional de ensino, alterando também as concepções sobre a educação das pessoas com deficiência, exigindo uma mudança na formação de professores e um planejamento, organização e liberação dos recursos necessários para efetivar uma educação realmente inclusiva.

Torna-se também necessária a superação da cultura do desempenho, predominante nas escolas, em consequência do sofisticado sistema de avaliação criado pela união e por diferentes estados, com o objetivo não apenas avaliar o desempenho dos alunos e das escolas, mas também o trabalho docente, a partir de notas alcançadas em testes (Santos, 2004) . Nesse contexto, o professor é estimulado a trabalhar com os alunos, basicamente visando a obtenção de bons resultados nos testes, o que fica bem distante dos objetivos da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, M. W. e ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social. *Estudos de Psicologia*. 2004, 9(1), 101-111.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* .São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em 01/09/2008

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172/01 de 9 de janeiro de 2001.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Versão Preliminar*. Setembro de 2007.

_____. Resolução CNE/CEB, nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

DECLARAÇÃO de Salamanca: *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*; define princípios básicos da inclusão nos sistemas educativos regular Espanha, 1994. Brasília: MEC, 1994.

DUTRA, C. DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO Disponível em www.mj.gov.br/conade/palestras.asp. Consultado em fevereiro de 2009.

CELEDÓN, E.R. Inclusão escolar: um desafio Disponível em www.geocities.com/profestebanpolanco/inclusao.htm, Consultado em março de 2009.

KASSAR, M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial algumas implicações. *Cadernos CEDES*, vol. 19, nº 46, Campinas, Set. 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos Da inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos. In: *Recurso: Autismo e Psicose na infância*. Belo Horizonte: Saúde. 1998.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: In: *Historias de Políticas Publicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSSETTO, E. P Processo de inclusão: um grande desafio para o século XXI. . Disponível em http://www2.uepa.br/nedeta/Arquivos/INCLUSAO_UM_GRANDE_DESAFIO.pdf. Consultado em março de 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004, p. 1145-1157..

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, 2004, p. 1127-1144

OLIVEIRA, J.M. et al. Dificuldades relativas à inclusão social das pessoas com eficiência no mercado do trabalho. *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology* 2006,, VI, 1, 77-89

STAINBACK, S.; STAINBACK V e KARAGIANNIS. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK V. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre; ARTMED, 1999.

WALBER, V.B e SILVA, R. N. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? *Estudos de Psicologia*. PUC Campinas, 2006, p. 29-37.