

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS ATUAIS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Eixo Temático 4: Formação e valorização de profissionais da educação

Carlos José de Melo Moreira¹

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
carpedfil@gmail.com

Verônica Lima Carneiro²

Universidade Federal do Pará – UFPA
vercar1407@gmail.com

Introdução

Formar professores críticos na perspectiva das políticas públicas de inclusão e da educação especial em um cenário dominado pela política neoliberal é tarefa árdua, complexa, mas extremamente necessária e vital para a defesa e a qualidade de vida de todos. Primeiramente, é preciso colocar-se, historicamente, frente ao novo contexto mundial que se abriu a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, também, frente às grandes transformações políticas, sociais, tecnológicas, econômicas e culturais.

Estas transformações buscam atualizar e realizar as mudanças radicais, conceituais e práticas, na visão de mundo, de educação e de homem, juntamente com toda a transformação pedagógica concreta que deve ser feita no cotidiano da vida escolar e, também, fora do ambiente escolar, em todos os contextos sociais e familiares, colocando sempre o aprendiz de qualquer idade, seja na educação básica e/ou superior, em todas as suas modalidades, como o centro de toda a atividade pedagógica, tendo como finalidade a sua aprendizagem.

Assim, investir na formação de professores que fazem e defendem a inclusão e a alteridade envolve ajudá-los a refletir com profundidade sobre os fundamentos da educação, da sociedade democrática de direitos que se vive e da cultura massificadora da mídia e das escolas em todos os níveis e modalidades, levando-os a pensar e a querer construir outro modelo de sociedade e de escola.

Dentre os muitos saberes exigidos do cidadão, neste início de século, podemos destacar as habilidades de convivência com a diversidade, de aprender a aprender, de aprender a fazer, de aprender a ser e, também, a capacidade de explorar e transformar os conhecimentos socialmente construídos, dentre outros, colocando-os em prática na sala de aula.

Nessa perspectiva, este artigo, elaborado a partir de um estudo que tomou por base a metodologia da pesquisa bibliográfica, objetiva discutir a formação de professores na perspectiva das políticas de inclusão e da educação especial, a partir da atual legislação da educação especial, para um melhor atendimento escolar à pessoa com necessidade especial.

Formação de professores para a educação especial no contexto das atuais políticas de inclusão

¹ Doutorando em Educação pela UNICAMP; Mestre em Educação pela PUC-Minas; Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial; Graduado em Filosofia e Pedagogia pela PUC-Minas; Professor Assistente da UFOPA/ICED.

² Doutoranda em Educação pela UFPA; Mestre em Educação pela UFPA; Especialista em Psicopedagogia pela UFRJ; Graduada em Pedagogia pela UFPA; Professora Assistente da URCA/CE.

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos, promulgada em 1990, como a Declaração de Salamanca, de 1994, tornaram-se marcos históricos na luta em favor da inclusão e da igualdade de direitos, no que tange ao acesso à educação de qualidade. Os países signatários destes documentos assumiram o compromisso de incluir as pessoas com necessidades educacionais especiais às classes regulares, oferecendo condições para o desenvolvimento de suas potencialidades.

No caso específico da educação dos surdos, há um reconhecimento legal, traduzido por meio da Lei Nº 10.436, de 2002, comumente referida como a lei de LIBRAS, regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 2005. A educação passa a ter a responsabilidade de garantir uma formação bilíngue para todos os surdos brasileiros, ou seja, a formação em LIBRAS e, também, em Língua Portuguesa, como uma segunda língua, para os surdos. Ao mesmo tempo, determina a inclusão da disciplina LIBRAS nos currículos de todos os cursos de licenciatura e do curso de fonoaudiologia (QUADROS, 1997; 2004; 2011).

Sabe-se que há muitas contradições e tensões na educação como um todo. As principais se devem a que em alguns momentos foca-se a educação mais como direito, “Educação para Todos”, enquanto que, em outros, prevalece a educação como um negócio, como um bem econômico, um serviço que se compra e vende, que se organiza como empresa e na qual se busca a maior rentabilidade, lucro e retorno do investimento.

Para Moran (2008), quando se dá ênfase à dimensão integral do ser humano, à inclusão, à integração entre idéias, sentimentos e valores, foca-se a educação como necessidade e direito de todos, de formar cidadãos participativos e críticos, na perspectiva da educação como direito. Quando a ênfase recai sobre aspectos meramente econômicos, focando-se nas planilhas de custos, no custo do investimento, no retorno financeiro, predomina, então, a educação como um negócio, em que a dimensão de direito, humanística e integral, costuma permanecer num segundo plano.

Paralelo ao avanço da consciência da importância de uma educação inclusiva, para todos, como um direito social, tem-se, simultaneamente, a ampliação das empresas educacionais em grandes grupos econômicos, que buscam novas formas de gestão, de capitalização, de mercado e de retorno financeiro, vendo na educação um puro negócio econômico.

Segundo Moran (2008), de uma forma geral, a educação pública é identificada como direito, como dever social, como construção de identidade pessoal e grupal, embora também haja muita acomodação, corporativismo e desperdício de recursos. Já a educação privada está mais associada ao bem econômico, ao negócio, ao investimento financeiro, embora haja grandes instituições que procuram destacar a dimensão social sobre a mercantil. Nem toda educação pública desenvolve predominantemente as dimensões sociais, assim como nem toda a rede educacional privada se preocupa exclusivamente com o lucro, mas os educadores que transitam pelas escolas públicas e privadas sentem a grande diferença na gestão e na organização de ambas (MORAN, 2008).

Os professores, desde sua formação inicial, tendem a desenvolver uma concepção de educação mais como profissão de forte cunho social, que contribui para a aprendizagem integral dos alunos, preocupando-se, fundamentalmente, com a dimensão social, com a educação enquanto um direito. Já administradores e gestores, embora muitas vezes também valorizem as dimensões pedagógicas, muitas vezes, acabam por se preocupar, principalmente, com o aspecto econômico, seu olhar está tão orientado por processos de gestão empresarial que, com frequência, esses terminam se sobrepondo às necessidades pedagógicas, causando ainda diferentes tipos de exclusão escolar.

Em relação à LDB Nº 9.394/1996, segundo a qual a educação especial é considerada uma “modalidade de educação escolar, oferecida na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais” (LDB 9.394/1996, Cap. V. Artigo 58), considera-se que a referida Lei consiste em uma legislação de vanguarda, pois assegura direitos pleiteados aos alunos com necessidades educacionais especiais, em tempos de defesa das práticas inclusivas, criando a possibilidade da inclusão desses alunos preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém, contraditoriamente, essa lei mantém a possibilidade do atendimento segregacionista, se o processo pedagógico assim o recomendar. Nesse sentido, Mazzotta (2009) ressalta que, antes que qualquer sentimento de oposição ou resistência se cristalice em relação à postura da legislação educacional brasileira, é necessário compreender o contexto em que vivemos e sua diversidade.

A Educação Especial no Brasil na Perspectiva Atual

Em relação à educação especial no Brasil na perspectiva atual, analisar-se-á, a seguir, o conceito de educação especial, abordando três aspectos, a saber: - É uma modalidade de educação escolar. - É oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. - É oferecida para educandos *com* necessidades especiais.

Começaremos a análise da questão pelo item três, referente aos “educandos com necessidades educacionais especiais”. O Parecer número 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e definiu como alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam, durante o processo ensino-aprendizagem:

I Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não-vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. II Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. III Altas habilidades/superdotados, grande facilidade de aprendizagem dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º, Resolução n. 2).

Então, considera-se alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que manifestem comportamentos particulares que impeçam os encaminhamentos rotineiros das práticas pedagógicas em sala de aula, pois é necessário que o professor faça ajustamentos curriculares, sem os quais eles não conseguirão realizar as aprendizagens ao nível de suas capacidades e potencialidades.

São alunos que se diferenciam por seus ritmos de aprendizagem, sejam mais lentos ou mais acelerados, e apresentam dificuldades de aprendizagem que médicos, psicólogos e fonoaudiólogos não conseguiram identificar uma causa orgânica ou relacionada às características orgânicas como as síndromes, lesões neurológicas por falta de oxigenação pré, peri ou pós-natal. São alunos que necessitam de sinais e códigos apropriados para se comunicar (língua de sinais) ou para ler e escrever (Braille). Enfim, são pessoas que em

situação de aprendizagem escolar necessitam de adaptações nas condições materiais de ensino, pois sem elas a permanência na escola terá qualquer significado, já que não poderão compartilhar os resultados de suas aprendizagens.

Não utilizamos aqui qualquer uma das denominações presentes na literatura especializada em educação especial, como, por exemplo: Deficiência Intelectual (DI); Deficiência Física (DF); Deficiência Auditiva (DA); Deficiência Visual (DV); Deficiências Múltiplas (DM); Superdotação (SD). Isso não significa dizer que elas estejam desatualizadas, que caíram em desuso ou que sejam preconceituosas. Nessa perspectiva, Fonseca (2006, p. 26) afirmou que, “do ponto de vista teórico, a idéia fundamental da definição e da classificação em educação especial deve ter em consideração que se classificam comportamentos e não crianças”.

Se fosse possível definir ou classificar comportamentos humanos com caráter exclusivamente diagnóstico e/ou didático-pedagógico sem prejuízo para o indivíduo, talvez não houvesse maiores dificuldades. O problema é que a classificação traz junto a si o impacto da rotulação na subjetividade do indivíduo e, conseqüentemente, na subjetividade da sociedade. O indivíduo passa a se ver e a ser visto a partir de um rótulo, perdendo-se de vista tudo o que se relacione ao seu referencial sociocultural, à riqueza de sua subjetividade, de seus valores, de sua individualidade, de sua particularidade, acabando por se tornar um excluído social, por se diferenciar dos demais membros da sociedade.

Outro importante motivo pelo qual aquelas denominações não foram utilizadas refere-se ao fato de elas não serem suficientes para expressar toda a amplitude do alunado da educação especial. Com a nova denominação “necessidades educacionais especiais”, pretende-se acabar um grupo maior de características comportamentais, antes já consideradas como necessidades educacionais especiais, como o transtorno do déficit de atenção por hiperatividade e/ou impulsividade, os diferentes quadros neuróticos-psicóticos, como os diferentes tipos de autismo, e, principalmente, os quadros de dificuldade de aprendizagem como a dislexia, a disgrafia, a discalculia, que formam grandes grupos de fracasso escolar (STAINBANCK, 2010).

A utilização de denominações particulares do alunado da educação especial, regra geral, tem servido para marcar espaços teóricos, mas ao mesmo tempo de exclusão, pois, sistematicamente, os autores da área têm limitado o conceito de necessidades educacionais especiais a um de seus grupos, como o das deficiências. Este é um problema teórico-prático que reflete a formação fragmentada dos professores de educação especial.

Dessa maneira, há que se tomar cuidado para que não se continue a reproduzir o que se passa agora, que é a produção de conhecimento com uma pretensa intenção generalista, que, por trás, retrata a exclusão e a fragmentação da formação, por atribuir significado de deficiência à expressão necessidades educacionais especiais, que é muito mais ampla, por retratar a diversidade do alunado da educação especial.

O segundo aspecto desta reflexão se refere ao fato de que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esta afirmação parece óbvia, mas em educação especial não era assim que acontecia. Desde a Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido que o Estado tivesse dever com a educação mediante a garantia de sete itens. Entre estes sete itens, ficou estabelecido que o atendimento educacional especializado as pessoas especiais deveria ser, preferencialmente, na rede regular de ensino (CF, Art, 8º. III). Quanto a promulgação da Lei 9.394/96, constatou-se que o legislador aperfeiçoou este artigo, atualizando-o aos termos da década de 1990, confirmando o dever do Estado com relação à oferta da educação pública, garantindo o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Lei 9. 394/96, Título III, Art. 4º., III).

Sabe-se que durante muitos anos, o que havia de aprendizado escolar para alunos com necessidades educacionais especiais era muito particular. Os alunos cegos e surdos, regra geral, eram encaminhados para escolas especializadas em alunos com este tipo de deficiência, nenhum constrangimento social era criado se por acaso alguma família procurasse uma escola regular de ensino para matricular seu filho cego e/ou surdo e fosse orientada a procurar uma escola especializada.

O mesmo acontecia com os alunos com deficiência intelectual, que até poderiam ser matriculados em classe especial de uma escola pública, mas o seu destino era sempre o abandono e a descrença em suas capacidades de aprendizagem. Os seus professores eram, quase sempre, os já próximos de se aposentar, que ficavam ali “distraindo” alunos que, aparentemente, não tinham muita necessidade de estimulação, pois não eram capazes de aprender.

Outra situação comum era a de serem matriculados em “APAES” e nas Fundações “Pestalozzi”, para atendimentos clínicos em oficinas e escolarização. A diferença é que a escolaridade, nestas instituições, também era tratada de modo secundário, o que acarretou a não-escolarização, a não-terminalidade e a não-certificação escolar.

Os autistas, por exemplo, não estavam na escola. Consideradas crianças que não se relacionam, em sua maioria estavam internados em hospitais psiquiátricos ou em escolas especiais em total isolamento social. Os deficientes físicos, excepcionalmente, eram matriculados em escolas regulares desde que houvesse acesso físico para os seus deslocamentos. Os superdotados sempre estiveram matriculados nas escolas regulares e recebiam vários apelidos. A escola, em sua maioria, nunca atuou para diminuir os efeitos negativos de todos estes estereótipos.

Até a promulgação da Lei 9.394/96, mesmo tendo a Constituição Federal de 1988 estabelecido que o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino, ou seja, que a escola deveria ser o ambiente em que esses alunos seriam escolarizados, isso não estava assegurado, pois as instituições especializadas não tinham uma organização que se assemelhasse à estrutura organizacional das escolas regulares.

Contudo, somente após o promulgamento da Lei 9.394/96 é que instituições como a APAE se preocuparam em transformar seus regulamentos e práticas institucionais, a fim de se adequarem à nova legislação. A Federação Nacional das Apaes criou o projeto Apae Educadora, que tem como proposta a sistematização de ações pedagógicas e estratégicas que possibilitem o desenvolvimento integral e facilitem a inclusão gradativa, contínua e planejada de alunos com necessidades educacionais especiais, priorizando, assim, um processo escolar que se inicia no período da educação infantil, que estimula o desenvolvimento humano desde os primeiros meses de vida (MAZZOTTA, 2009).

O que se pode concluir desse aspecto é que a LDBEN em vigor trouxe a todos os educadores e escolas, a evidência da fragilidade da formação de professores e gestores, pois ainda tem se encontrado casos de dificuldades em aceitar, por diferentes motivos, a matrícula e a permanência destes alunos nas escolas comuns públicas ou particulares.

Por fim, o terceiro item é o que abre o conceito de educação especial na perspectiva de uma modalidade de educação escolar, ratificando-se que lugar de aprender é na escola, lugar este privilegiado da sociedade e que, teoricamente, conta com profissionais preparados para o processo ensino-aprendizagem, ocupando lugar central nas sociedades modernas.

A escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade e base para qualquer desenvolvimento científico. Embora não sendo única, ela tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade que a tem levado, não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas ao exercício da manutenção de

relações de reciprocidade com outras instituições sociais, participando da formação dos novos valores da sociedade.

A partir de uma cultura que é muito própria de cada unidade escolar, a escola tem sido responsável por contribuir para a criação de outro tipo de homem. Um homem novo para uma sociedade moderna, de pensamentos e práticas inclusivas. Uma passagem pela escola acaba por tornar-se uma das principais marcas de todo e qualquer indivíduo, tornando-se parte constituinte de sua identidade e cidadania (MAZZOTTA, 2009).

Educação especial como modalidade de educação escolar significa um tipo de educação que se dá na escola. Pode parecer banal falar nisto em pleno ano de 2011, mas é preciso relembrar que antes da Lei 9.394/96 não havia este tipo de atendimento. A educação especial como “modalidade de educação escolar é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (BRASIL/SEESP/MEC, 1996).

Este conjunto pode facilitar não só aos alunos identificados com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos que se sentirem favorecidos por “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades” (LDB 9.394/96, Art. 59, I), assim como método, técnicas e recursos desenvolvidos com a finalidade de favorecer o acesso ao conhecimento.

A Educação Especial como “modalidade de educação escolar perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior” (BRASIL, SEESP/MEC, 1996). Isso significa que tanto os alunos da educação infantil como os alunos universitários têm direito ao que assegura a legislação atual.

Por exemplo, se uma criança da educação especial tem direito aos currículos adaptados a fim de que ela acesse os conteúdos ao nível de seu desenvolvimento, alunos universitários cegos, surdos, disléxicos ou com paralisia cerebral, passam a ter direito ao uso de computador pessoal para fins de trabalho e avaliação escolar, sem o qual não conseguirão superar as barreiras da língua e de acesso aos conteúdos escolares.

Um trabalho de inclusão levado às últimas consequências não deixaria apenas os alunos com necessidades educacionais especiais fazerem uso de seus computadores pessoais, mas possibilitaria que todos os alunos tivessem a mesma oportunidade, favorecendo a igualdade de direitos. Com esta prática, este seria um ensino voltado para todos, para a construção da cidadania e muito menos voltado para a competição que tanto marca a sociedade da exclusão.

A educação inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a, p. 17-18).

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de população distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados.

Considerações Finais

A partir do estudo realizado, foi possível concluir que, embora tenha avançado no Brasil a consciência da importância da educação para todos, como um direito público subjetivo, a formação de professores na perspectiva da inclusão e da educação especial tem

evoluído pouco, de modo que muito ainda há de se construir no que tange aos aspectos político e didático.

Além disso, há muitas controvérsias quanto à lógica de implantação da educação inclusiva nas escolas de ensino público e particular, uma realidade contraditória que tem evidenciado desinformação, preconceitos e a produção de novos tipos de exclusão. Na verdade, o que a atual legislação brasileira propõe é uma educação especial com ênfase na inclusão (MAZZOTTA, 2009).

A educação inclusiva é uma urgência dos tempos atuais. É uma prática que deve ser inovadora, como toda a educação escolar deve ser sempre inovadora, se fazendo a cada novo dia e a cada novo aluno que chega até a escola enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem sempre mais suas práticas pedagógicas, aprendendo com cada aluno e a cada novo desafio.

Trata-se de um novo paradigma que chegou para ficar e que desafia todas as escolas do Brasil, de todos os níveis e modalidades. São barreiras a serem superadas por todos profissionais da educação, comunidade, pais e alunos.

Referências

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB no. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9394/96**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAN, José Manuel. **As muitas inclusões necessárias na educação**. In: RAIÇA, D. (Org). Tecnologias para a educação inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre; Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STAINBANCK, S.; STAINBANCK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** São Paulo: Biblioteca virtual de Direitos humanos/ USP, 2011.

UNESCO. **Educação para Todo.** Brasília: Biblioteca Virtual de Educação UNESCO-Brasil, 2011.