

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elaine Cristina Dias¹

Resumo

Este estudo trata da formação dos professores de educação especial, discutindo o perfil formativo do professor que atua na educação inclusiva, seu papel e o papel da escola para atender no processo de educação inclusiva. Este trabalho traz a reflexão do pensar a educação numa lógica inclusiva é pensá-la em novas perspectivas educacionais. O desenvolvimento da pesquisa foi através de uma investigação bibliográfica, descritiva e quantitativa, fundamentou-se em autores como: Mazzotta (1996), Schön (2000), Alarcão (1993), Moraes (1996) e outros, que contribuíram para compreender a escola inclusiva, seu processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização. A inclusão no âmbito escolar, a permanência com sucesso na escola, é ainda um dos maiores desafios a ser enfrentado neste final de século, pois, além de elevar o nível de produtividade escolar, terá amplo impacto sobre o acesso e o ensino aprendizagem com qualidade.

Palavras Chave: Educação inclusiva, Formação Continuada, ensino e aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XXI tem sido marcadas pelas discussões sobre as condições necessárias para assegurar o direito da aprendizagem de qualidade aos alunos com deficiências ou diferenças individuais acentuadas, visando a inclusão. A preocupação com essa questão não é propriamente nova; entretanto, a educação inclusiva tornou-se uma bandeira de luta. Para alguns professores, o cotidiano da educação inclusiva é tão complexo que ele se torna difícil de enfrentar, ou até mesmo, impossível de acontecer algo de novo. Ele se apresenta, às vezes, de forma tão incerta, tão cheia de dúvidas que gera insegurança e medo de enfrentar situações inesperadas. Isso, porque dependendo da situação a ser encarada poderá representar uma ameaça a identidade do professor como sujeito que ensina.

Segundo Mazzotta (1996) a educação inclusiva é ampla e complexa. Ela acontece de diferentes formas, concepção em diferentes contextos. Na compreensão deste estudo, deve levar em conta a questão dos direitos humanos e das diferenças individuais. Temos

¹ Artigo apresentado na Disciplina de Estágio Curricular IV ao Curso de Graduação em Pedagogia – EAD, da Universidade Luterana do Brasil, como requisito parcial para conclusão de Curso.

conhecimento de que a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas brasileiras, ainda, não é uma realidade de fato. Muitos educadores estudiosos do assunto, apontam que para acontecer de fato e de direito a inclusão nas escolas regulares, necessita de mudanças, quebra de paradigmas educacionais, e acrescentam que, infelizmente, existe uma cultura que persiste em conservar práticas excludentes no ambiente escolar.

Conforme Alarcão (1993) uma necessidade antes de abordar algumas reflexões sobre a educação inclusiva, considera-se pertinente analisar os conceitos que os professores tem sobre esse processo educacional. Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação inclusiva, pois os desafios colocados á escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente.

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos especiais, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que o aluno especial, não só conquistem sucesso escolar, ma, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez, mas exigente sob todos os aspectos.

Portanto, considerando os aspectos descritos, o propósito deste estudo a partir dessa ótica, observando a necessidade de uma atenção maior voltada a este público, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, procurando estabelecer as concepções sobre a formação dos professores mediante a educação inclusiva. O embasamento teórico foi feito nos seguintes autores como: Mazzotta (1996), Schön (2000), Alarcão (1993), Moraes (1996) e outros. Como objeto da pesquisas, a transformação da ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo, a pesquisa trás um aprofundamento a respeito do perfil formativo do professor que atua na educação inclusiva, seu papel e o papel da escola para atender no processo de educação inclusiva, pois, que inclusão tem causado um certo impacto no meio escolar e com isso surgem muitas dúvidas quanto as ações pedagógicas inclusivas.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades. Vasconcelos (200) explica que o modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação vem sendo bastante discutida nos últimos anos, principalmente pela sua ineficácia. Além disso, ao que tudo indica, tem também contribuído para o processo de desprofissionalização do magistério. Cada vez mais, os próprios profissionais da educação têm assumido esse questionamento e defendido que a formação adequada e de qualidade é um direito que lhes cabe, superando, dessa forma, uma visão reducionista de que a crítica à formação inadequada de que dispõem implicaria uma acusação de incompetência profissional.

[...] Atualmente, ainda não há estudos conclusivos a respeito da relação entre formação profissional do professor e o ensino e aprendizagem escolar de crianças portadoras de necessidades especiais. Se por um lado, existem inúmeros indicadores de que a habilitação e a formação em serviço não garantem melhores resultados na aprendizagem dos alunos especiais, por outro lado, há evidências que confirmam essas relações, embora não entendida como uma relação mecânica e diretamente proporcional (SCHÖN 2000, p. 134).

Como cita o autor, se de um modo geral, em qualquer campo de atuação, profissionais com boa formação alcançam melhores resultados do que profissionais com formação ruim, a questão, portanto, seria o tipo de formação a que tiveram acesso os professores, ter ou não habilitação para trabalhar com os alunos especiais e oportunidade de formação para isso, não parece ser propriamente o ponto. Tudo leva a crer que o que de fato conta é a qualidade da formação de que dispõem.

A hipótese subjacente a este documento é que, embora insuficiente para garantir, por si só, uma aprendizagem escolar de melhor qualidade para a inclusão, a formação de professores é uma condição *sine qua nom*. Mas para tanto, é necessário promover transformações radicais tanto nas formas quanto nos conteúdos das práticas que se tornaram tradicionais- essencialmente, professores e alunos estão submetidos ao mesmo modelo de ensino e, portanto, de certo modo, a maioria dos problemas identificados na educação inclusiva, e das respectivas críticas, se aplicam também à formação profissional.

[...] a preparação para exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial para o professor trabalhar com a educação inclusiva ocasionado falta de coordenação das instâncias formadoras; necessita de reflexões e mudanças, o que tem levado a descontinuidade das ações de formação e percebe-se nesse espaço educativo, tentativas fracassadas de inclusão (NÓVOA, 1991, p.75).

Nesse sentido, dois aspectos merecem ser destacada em relação ao processo de formação do educador para trabalhar com a inclusão, às tendências dos últimos anos, a inclusão implica em uma transformação desse atual paradigma educacional. Um deles é que as práticas de formação continuada têm se configurando predominantemente em eventos pontuais, cursos, oficinas, seminários e palestra, que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem em um programa articulado e planejado como tal para favorecer uma melhor qualidade ao processo de educação inclusiva. O outro é que a existência de formação inicial em nível superior, uma tendência aparentemente irreversível em vários países, por si só não tem resolvido os problemas que, em parte, justificam a defesa desse nível de formação profissional para os professores de lidar com as diferenças individuais, pois não estão favorecendo o êxito da inclusão Pois estas estratégias que pode permitir a melhoria das ações educativas, no cenário da educação inclusiva.

Em muitos casos, ao contrário, alguns desses problemas têm se acentuado: o elevado academicismo e a dificuldade de introduzir inovações nesse tipo de educação, requer uma transformação dos sistemas de ensino no país. As mudanças ocorrem de forma lenta com relação ao processo de inclusão de todos no espaço educacional escolar. Basta verificar o índice de evasão, repetência e insucesso no processo de aprendizagem dos alunos nos cursos, por exemplo. Portanto, não é direta a relação entre formação em nível superior, qualidade superior da formação e níveis superiores de profissionalização do magistério que traga resultados de práticas inclusivas.

As críticas apontadas neste documento não se aplicam, assim, à formação inicial e continuada como tal, mas ao modelo em que se baseiam esses processos de ensino e aprendizagem de professores. Algumas das características desse modelo que, embora questionável, foi se tornando convencional são as seguintes:

- considera-se que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem o índice de criança portadoras de necessidades especiais com as quais o professor vai trabalhar, ignorando-se desse modo a complexidade e a enorme responsabilidade de educar essas crianças e a relevância da educação de acolher todas, sem exceção;
- as práticas inspiram-se numa perspectiva homogeneizadora: são destinadas a “professores em geral”, e não ajustáveis a diferentes tipos de professores e suas respectivas necessidades de formação;
- a concepção é autoritária, cabendo ao professor um papel passivo de receptor de informações e executor de propostas, e não de co-participante do planejamento e discussão do próprio processo de formação;
- o enfoque é instrumental, as práticas de formação que deve preparar para a inclusão destinam-se a preparar o professor para ser um aplicador e um técnico, e não um profissional com domínio de sua prática e autonomia para a tomada de decisões;
- não há articulação entre conteúdo e método para inclusão, entre saber geral e saber pedagógico, perde-se a oportunidade de abordar, de forma indissociada, os conteúdos e o respectivo tratamento didático para alunos portadores de necessidades especiais;
- a educação inclusiva é tratada como uma atividade formal e rígida, desconsiderando-se a importância que têm a informalidade, o vínculo afetivo, a comunicação, o entretenimento;
 - cada nova política, projeto ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados;
 - não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
 - não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
 - organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
 - realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação;
 - é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;

Evidentemente, a caracterização do modelo de formação que foi se tornando tradicional ao longo do tempo, não implica desconsiderar a existência de experiências que o

subvertem diferentes aspectos: a crítica, a ineficácia desconsidera ou as limitações que esse modelo produziu alternativas interessantes, tanto em experiência de formação inicial como continuada. Entretanto, o quadro que aqui se delineia requer mudança de antigos para novos paradigmas, que venha focar a inclusão escolar e que incluir é mais do que criar condições para os especiais. Na educação inclusiva não se espera que o aluno com deficiência se integre à escola, mas que esta se transforme de maneira a possibilitar a inserção total dele. As iniciativas, quaisquer que elas sejam, não são desvinculadas de seus contextos e, portanto, a formação inicial e continuada para a inclusão escolar que hoje se desenvolve é fruto da história que a produziu. Certamente o que determinou o modelo de formação inicial e continuada predominante no país foi a hegemonia, na história da educação brasileira, de uma concepção de professores como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional.

Considerando a contextualização feita, vale a pena chamar a atenção pelo fato de que a escola precisa de transformação para receber qualquer tipo de aluno, mesmo aqueles com deficiência. Nas últimas décadas, o tema inclusão tem sido palco de debate para educadores, pais de alunos com deficiências e pessoas diretamente ligadas a instituições que lutam pela inclusão e valorização das pessoas que portam alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Pensar a educação numa lógica inclusiva é pensá-la em novas perspectivas educacionais, é caminhar para a busca dos direitos, bem como, levantar a bandeira da igualdade no cenário educativo.

2.1. O perfil formativo do professor que atua na educação inclusiva

Talvez não veja exagero afirmar que, ao longo de toda a história brasileira, a despeito das transformações que foram se operando nas finalidades da educação escolar e no papel social do professor, a exceção das inovações propostas pela Escola Nova e pelos movimentos de renovação pedagógica que a partir dos anos 60 passaram a fazer contraponto com o que estava posto, o perfil de professor pouco se alterou de fato. Estamos hoje, portanto, diante de um desafio de proporções consideráveis. Em curto espaço de tempo há que se consolidar um novo perfil profissional muito diferente do convencional.

De qualquer modo, as práticas de formação continuada para a educação inclusiva vêm se mantendo como uma medida necessária, embora hoje já seja possível verificar a enorme discrepância entre o volume de recursos humanos e financeiros nelas investidos e os resultados obtidos em relação ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Não se trata de atribuir à precariedade dos resultados escolares á impropriedade das iniciativas levadas a efeito nos estados e municípios brasileiros, pois esse tipo de discrepância, na verdade, é um fenômeno recorrente em diferentes países. Há um conjunto de circunstâncias e escolhas político-administrativas, organizativas e metodológicas que, quando ocorrem, geram dificuldades no campo da formação continuada, onde quer que ela aconteça.

Para entender o tipo de professor que temos e o que queremos para trabalhar com a educação inclusiva, temos que analisar as questões político-administrativas que estão relacionadas ao papel desempenhado pelos governantes e gestores do sistema educacional. Nesse âmbito, a falta de articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender ás limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo previsto na jornada trabalho e no calendário escolar para a formação em serviço são fatores importantes a se considerar.

As questões que referimos organizativas, dizem respeito ao planejamento, execução e avaliação de programas de formação, tanto continuada como continua por parte dos responsáveis. Muitas vezes, com a justificativa de que as redes públicas são muito grandes e que é difícil atende a todos os professores, não se planeja de forma articulada ações extensivas e de profundidade, priorizando-se alternativa dos grandes eventos, cujo efeito é bastante relativo e discutível. Se por lado, eles cumprem a função de divulgar novas idéias e sensibilizar os professores para aspectos importantes do trabalho, por outro lado, não há como considerar suas reais necessidades e avanços em atividades desse tipo.

Moraes (1996) coloca que essas ações extensivas não é possível compatibilizar o conteúdo tratado com demandas colocadas pela realidade das escolas e salas de aula, elaborar diagnósticos das necessidades pedagógicas, avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores. A falta

de quadros locais bem preparados para exercer, de fato, a função de formadores de professores, que sejam educadores e não técnico especializado, que tem levado muitas Secretarias de Educação a buscar profissionais de fora da região para realizar o trabalho, geralmente acaba produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor. Isso ocorre quando esses profissionais circunscrevem sua contribuição a aspectos mais generalizáveis pelo fato de desenvolverem ações concentradas muito conteúdo em pouco tempo, não conhecerem os problemas locais e não terem um vínculo orgânico com a rede.

[...] No âmbito das escolas, a formação continuada também tem suas limitações, ou não há tempo previsto na jornada de trabalho que permita ações sistematizadas ou, quando há, muitas vezes o coordenador pedagógico não tem uma formação adequada para ser formador de professores e nem recebe assessoria para realizar esse tipo de trabalho (MORAES, 1996, p. 56).

Dito de outra forma o autor discorre que em qualquer caso, a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, prejudica a qualidade da formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas. De certa forma, esse conjunto de questões vai aos poucos interferindo na formação do educador e concomitantemente no seu perfil, vai ganhando proporções avassaladoras. Entretanto, há ainda as questões mitológicas, que se referem às ações de formação em si. Nesse caso, os problemas avolumam-se, especialmente quando a opção é por modalidades convencionais de formação, principalmente quando o fato é inclusão, com elevado número de participantes, como palestras, seminários e grandes cursos concentrados.

[...] Alguns programas que integram oficinas e cursos, planejados de maneira orgânica, obtém resultado melhores. Entretanto, a necessária análise de atividades de aula, conteúdo fundamental de formação continuada, dificilmente integra a pauta dessas ações. Agregue-se esse conjunto de questões a fala de condições institucionais das escolas para encaminhar e consolidar as mudanças que se fazem necessárias em decorrência dos processos de formação continuada e se terá algumas das respostas para o problema da discrepância entre o volume de recursos investidos e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem escolar (ARROYO, 2001, p.67).

Às vezes, para subverter essa lógica, como explica o autor, são oferecidas aos professores as chamadas “oficinas”: encontros destinados a ensiná-los a fazer ou “vivenciar” algo que se julga necessário ou importante. Nesse tipo de situação, raramente se aprofunda a

compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas das atividades realizadas nas oficinas, condição para superar a tendência á aplicação irrefletida de modelos e possibilitar uma recriação inteligente. As evidencias têm demonstrado que a tomada de decisões em relação aos investimentos para discutir inclusão no espaço escolar, ou em qualquer área deve ser fruto de um planejamento estratégico. Em relação ao desenvolvimento profissional não poderia ser diferente: o investimento na formação inicial e na formação continuada de professores para trabalhar a educação inclusiva, merece ser planejado juntamente com as demais medidas que visam melhorar a inclusão escolar. Além disso, é preciso avançar rapidamente no sentido de criar sistemas unificados de formação inicial e continuada que superem o atual modelo, fragmentado e ineficaz.

Do ponto de vista do modelo de formação profissional, para a construção de um novo perfil profissional do educador que pretende trabalhar com a inclusão, que se deve buscar hoje é uma tendência no sentido de:

- promover as transformação necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais;
- garantir condições adequadas de trabalho, remuneração e incentivos que façam do magistério uma opção atraente;
- definir novas políticas inclusivas e critérios de seleção para o ingresso de professores na carreira;
- redimensionar o papel profissional do professor no contexto das tarefas atualmente colocadas pela realidade á educação inclusiva;
- criar um sistema integrado de formação permanente, que inclua formação inicial e continuada;
- redimensionar as prioridades na dotação de recursos na área educacional inclusiva;
- transformar os currículos e programas de formação;
- empreender um esforço permanente de informação, comunicação e formação de opinião pública em torno da questão da qualidade da educação inclusiva e do papel profissional do professor;

- subverter os esquemas convencionais de relacionamento entre poder público, sociedade e associações profissionais;

Arroyo (2001) sugere que para se efetivar, na realidade, uma educação inclusiva, há a necessidade de formação de grupos de estudos e discussões sobre os problemas educacionais nas escolas. Ainda, recomenda que a organização desses grupos deva partir dos próprios professores no momento em que se encontram na escola. As reuniões devem ter como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de todos, como também, as estratégias de trabalho na sala de aula e a troca de experiências que deram certo.

2.2. O papel da escola para atender no processo de educação inclusiva

Progressivamente, vem se formando um consenso sobre quais são as condições as necessárias para assegurar uma educação inclusiva de qualidade real; existência de um projeto educativo explícito e compartilhado pelos diferentes segmentos da escola, forma ágeis e flexíveis de organização institucional e de funcionamento, quadro estável de profissionais, apoio administrativo ao projeto educativa, qualidade da formação inicial dos professores, desenvolvimento profissional contínuo por meio de ações internas e externas, e externas, planejamento, coletivo do trabalho numa perspectiva de experimentação e avaliação contínua, adequação do espaço físico e das instalações, qualidade dos recursos didáticos disponíveis, existência de biblioteca e acervo de materiais diversificados de leitura e pesquisa, tempo adequado de permanências dos alunos na escola, proporção apropriada alunos-professor, condições adequadas de trabalho e salário.

[...] As diferentes clientela a serem atendidas trazem consigo necessidades de aprendizagem igualmente variadas, exigindo das escolas grande flexibilidade e capacidade de adaptação em seus planos de ensino e métodos de gestão. Para incentivar estas qualidades de escola, experiências inovadoras deve ser objeto de estudo para desenvolvimento de estratégias educativas aptas a suplantar a questões críticas do sistema, especialmente as que dizem respeito á inclusão e permanência. O princípio de equalização de oportunidade educacionais com qualidade requer especiais cuidados no planejamento e na administração de recursos do sistema. Será preciso criar mecanismos para o processo da inclusão e permanência positiva entre, visando a compensar as diferenças (MAZZOTTA, 1996, p. 78).

Do conjunto de esforço como cita o autor a cima, sobre a inclusão no âmbito escolar, à permanência com sucesso na escola, talvez continue o maior desafio a ser enfrentado neste final de século, pois, além de elevar o nível de produtividade escolar, terá

amplo impacto sobre o acesso. O desenvolvimento de medidas de melhoria da qualidade de iniciação escolar, associados a avanços resultantes de programas curriculares inovadores, permitirá ganhos progressivos no processo de inclusão escolar.

A escola inclusiva, seu processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade. Uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo maior é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte.

[...] No primeiro ano o foco e a pessoa do educador, deve pautar pela simples capacidade do aluno especial de se relacionar com si próprio e com os outros, construindo atitudes positivas de pertencer e reconhecer a Escola como um espaço seguro de desenvolvimento pessoal, retomando o ato de confiança e estabelecendo a sustentação na educação formal e não formal e espaços progressivamente alargados de reflexão inter e transdisciplinar (GOTTI, 1998, p. 89).

A escola inclusiva como coloca o autor, deve pautar por altos padrões, altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança. O papel que a escola deve desempenhar, a sua prática pedagógica deve decorrer num primeiro tempo, através das atividades interdisciplinares que se passa em contextos comunitários, onde os alunos vão permanecer durante o processo educativo visando interagir, as trocas culturais de experiências são estratégias significativas para o desenvolvimento da educação inclusiva. O ensino inclusivo, como se sabe é moroso porque requer a conscientização da mudança de paradigmas antigos para novos paradigmas.

[...] A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços, gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades (BUENO, 2005, p. 65).

A escola inclusiva como cita o autor, é uma escola integrada à sua comunidade parceria com os pais, e estes são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança

na escola. Bueno (2005), ressalta ainda que o ambiente educativo deva ser flexível, deve visar o processo de ensino-aprendizagem do aluno em primeiro plano. As estratégias utilizadas pelos professores, devem basear em pesquisas, as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores. No estabelecimento de novas formas de avaliação, os critérios antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência. E escola que projeta inclusiva, no que diz respeito ao acesso físico à escola, esta deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência.

O papel da escola para atender no processo de educação inclusiva, portanto, irá exigir paciência, estudo, cooperação, solidariedade, conhecimento do funcionamento da inclusão e uma boa dose de coragem e entusiasmo para enfrentar as incertezas, dúvidas e novidades que vão surgir no cotidiano do cenário educativo. E para não se desvencilhar da rota da educação inclusiva, cada profissional envolvido vai precisar se libertar dos velhos, superficiais e rígidos paradigmas de integração e inclusão parcial na escola de ensino regular.

3. METODOLOGIA

3.1. Natureza do objeto de estudo

A pesquisa de cunho qualitativa, bibliográfica, que segundo Gil (2002), é a pesquisa desenvolvida com base no material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, descritiva e teve como análise a formação necessária para o educador frente à educação inclusiva.

O estudo realizado utilizou-se desses aparatos, com a finalidade, de vislumbrar os escritos nessa área por diversos autores e pesquisadores em contato direto com tudo que já foi escrito, sobre o assunto em pauta, propiciando o exame do tema sob novo enfoque, podendo conhecer sobre outro prisma o papel da escola e a formação do professor para atender no processo de educação inclusiva.

3.2. Métodos e Procedimentos

Para desenvolvimento das etapas da pesquisa procurou, buscar no levantamento bibliográfico o fio condutor para conhecer o papel que a escola deve desempenhar, a sua prática pedagógica, o perfil do professor que temos e o que queremos para trabalhar com a educação inclusiva, mediante uma formação continuada que condiz com a realidade dos alunos portadores de necessidades especiais.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, destaca-se aqui a forma como foi norteada a pesquisa, respeitando as seguintes etapas: a escolha do tema, posteriormente o levantamento bibliográfico, a formulação dos objetivos a serem alcançados durante o estudo por fim os resultados e discussão.

Foi elaborado também um plano provisório enfocando os principais assuntos a serem pesquisados sobre perspectivas de conhecer o tema referendado em autores como: Mazzotta (1996), Schön (2000), Alarcão (1993), Moraes (1996) e outros necessários para acreditar que todos os alunos são capazes de aprender e, que a inclusão só se efetiva de fato, quando há reconhecimento das diferenças individuais como fator positivo para enriquecimento do espaço cultural.

3.3. Resultado e discussão

A inquirição das informações se deu através de incessantes pesquisas literárias acerca do assunto proposto, para tal foi necessária uma busca em diversos documentos disponível associado ao tema pesquisado, desde a obra mais simples a mais complexa. Conforme Gil (2002), constitui importante passo na elaboração e desenvolvimento da pesquisa bibliográfica.

No desenrolar do estudo preocupou-se em fazer uma abordagem qualitativa que conforme Minayo (1996), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois, a educação inclusiva é a prática da inclusão escolar de todos os alunos, independentemente, de seu talento, deficiência, origem sócio-econômica ou origem cultural onde todos possam se apropriar, igualmente, de todos os benefícios que a escola pode oferecer.

A inclusão é um valor. A educação inclusiva promovida pela escola distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir uma ajuda intencional. Nesse modelo de educação todos os alunos juntos têm o direito à mesma preparação para a vida na comunidade. Uma educação inclusiva que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir. E, é preciso ter a coragem de mudar o que já está pronto, alçar vôos mais altos e vislumbrar novos caminhos quando se pretende ensinar e aprender num processo de educação inclusiva.

O modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação deve ser bastante questionado e durante o estudo houve a percepção por parte da pesquisadora, principalmente pela sua ineficácia na prática. A defesa de uma educação escolar da qualidade neste documento, portanto, é a defesa do direito de todo brasileiro ao desenvolvimento dessas capacidades. A tarefa de ensinar é complexa, pois motivar alguém a aprender depende de estratégias criativas para fazê-lo de forma eficaz.

Assim, todo esse processo educacional vai demandar do professor não só conhecimentos científicos, mas, também uma tomada de atitude para mudar as velhas práticas, tornando-as espaços de interação e de respeito à cultura e ao conhecimento de todos.

4. CONCLUSÃO

Durante este estudo possibilitou conhecer através da pesquisa bibliográfica, em que condições desenvolvem a formação continuada dos educadores dos alunos com deficiências ou diferenças individuais acentuadas, visando à inclusão.

A partir do referencial teórico passamos a perceber que a educação inclusiva é ampla e complexa, pois acontece de diferentes formas, concepção e em diferentes contextos. Na compreensão deste estudo, quando trata do aluno para ser incluído, há que se respeitarem seus direitos e suas diferenças individuais. Muitos educadores devem trilhar um caminho que direcione seu trabalho para o processo inclusão de fato e de direito nas escolas. O ensino

necessita de mudanças, quebra de paradigmas educacionais e exterminar do cotidiano escolar a cultura que persiste em conservar práticas excludentes no ambiente escolar.

Portanto, a partir deste estudo, espera-se que haja uma leitura crítica com relação ao processo de inclusão. Vale lembrar que nunca se discutiu tanto, esse tema, como nos dias de hoje. E nessa perspectiva, muitos são os desafios a enfrentar e toda e qualquer tentativa de desenvolver uma educação que promova a inclusão de todos na escola ou na vida em sociedade, implicará em mudanças das condições atuais em que se encontram as escolas regulares.

Acredita-se que este estudo sirva como referência para outras pesquisas nesse âmbito, o quadro que aqui se delineia enfoca propositadamente os aspectos de uma educação inclusiva de qualidade, onde promova o ensino e aprendizagem e a escola esteja preparada para receber qualquer tipo de aluno, mesmo aqueles com deficiência, visando interagir, caminhar para a busca dos direitos, bem como, levantar a bandeira da igualdade no cenário educativo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formar-se para formar. Revista Aprender, Aveiro, 1993.

ARROYO, Miguel. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. A educação e a cidadania. São Paulo: Rede de apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Abril 2001.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br//art_crianças_com_necessidades_ee.asp> Acesso em: 2 de maio.2010.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTTI, M. O. Integração e inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação *especial*. Londrina: Ed. EU 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. São Paulo, Cortez. 1996.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Brasília, 1996.

MINAYO, M.C.S. A Violência social sob a perspectiva da Saúde Pública. Cadernos de Saúde Pública. 1996

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, (1991).

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VASCONCELOS, M.L. A formação do professor de ensino superior. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.