EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Viviane Lemos de Jesus MOREIRAS– PUC-SP – vivi.moreiras@gmail.com
Flávia de Souza OTUKA – PUC-SP – flavia.otuka@terra.com.br

Pretendemos neste artigo realizar uma reflexão teórica acerca da temática da formação de professores, frente a uma proposta de educação inclusiva. Acreditamos que esta problemática possui, não apenas relevância científica, mas também, uma relevância social, fazendo-se urgente a mobilização de pesquisadores e agentes educacionais no empreendimento conjunto de buscar formas de seu enfrentamento.

Atualmente o termo inclusão escolar é utilizado como sinônimo de ensino acessível a todos, educação para meninos e meninas com ou sem deficiência na rede regular de ensino brasileiro, respeito à diversidade, entre outros tantos significados que abarcam a inclusão escolar. Porém, nem sempre foi assim.

É válido lembrar, que há mais de cinco décadas, esse assunto vem tomando corpo e desenvolvendo-se na perspectiva de uma educação capaz de promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma escola regular, visando à eqüidade social.

Para uma melhor compreensão deste tema, apresentaremos um breve panorama da maneira como a inclusão tem sido tratada ao longo da história.

HISTÓRICO

"Quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente, controla o passado...

(George Orwell, 1949).

A História da Deficiência carrega poucas informações referentes à forma como a deficiência era tratada na Antiguidade e na Idade Média. É possível contemplar a concepção que se tinha sobre a deficiência por meio do que Moussatché aponta:

> *"Há algumas referências em escritos religiosos, como Talmud, que exime de qualquer responsabilidade essas pessoas doentes, enquanto as leis de Esparta e da Antiga Roma os condenava à morte. Na Europa Medieval, a ambivalência de atitudes, ora os considerava como enviados divinos, ora os condenava ao exílio, à fogueira, por serem criaturas malignas, em pacto com o demônio."* (1997, p. 10)

Pode-se recorrer também à história da loucura para enriquecer uma retomada sobre a inclusão. Para Homero e Hesíodo o conceito de loucura em suas poesias tem implicação direta na intervenção dos deuses na vida dos homens. Assim, *"são os deuses e seus instrumentos, Atê, Erínias ou Moira, que roubam ou confundem a razão dos homens e os enlouquecem"* (Pessotti, 1994, p. 46).

Na obra de Hipócrates a loucura passa a ser entendida como um "desarranjo da natureza orgânica", concebendo-a como uma doença natural, porém esse "naturalismo" tem significações diversas. Representando um distanciamento extremo das explicações mitológicas da vida, incluindo as doenças corporais e mentais. Esse fato, porém, não compreende uma postura materialista sendo que:

> *"(...) a concepção da loucura, em Hipócrates, exclui o mito, mas não a metafísica. Pois as idéias hipocráticas sobre a fisiologia e mesmo sobre a anatomia do organismo humano são, em grande parte, supersticiosas, mágicas, metafísicas"* (Pessotti, 1994, p. 47).

Com Hipócrates, portanto, a loucura passa a ser entendida como uma doença orgânica, tal idéia culmina na teoria organicista da loucura que mais tarde encontrará seus avanços na medicina dos séculos XVIII e XIX. Contudo, o organicismo primitivo de Hipócrates, como já mencionado, não é uma atitude materialista, nem tampouco significa a abolição da metafísica.

> *"A anatomofisiologia em que se funda é altamente especulativa, quase mágica, aos olhos de hoje. Na época significou o fim da explicação mitológica, teológica, das doenças, incluída a loucura. Implicou, sobretudo, o fim da medicina sacerdotal, litúrgica"* (Idem, p. 48).

Embora tenha havido mudanças nas concepções da loucura e até mesmo da própria deficiência a visão mitológica ainda é retomada em vários pontos da história, configurando-se e expressando-se de várias formas ainda em tempos atuais.

A partir do século XVI tivemos o início da história da educação especial. Naquela época o acesso à educação formal era direito de poucos, tem-se notícias de que com a criação de escolas públicas primárias em 1524, o ensino era centrado numa concepção religiosa, sendo ministrado por padres e sacristãos, tendo uma base pedagógica bastante fraca. O acesso a essa educação era restrito à classe dominante. Em relação às pessoas com deficiência, se pensava que tais pessoas não poderiam ser educadas. Em contrapartida alguns médicos e pedagogos acreditavam no potencial delas.

No século XIX são criadas as classes especiais nas escolas regulares, em resposta à institucionalização da escola obrigatória e ao seu insucesso de propiciar a aprendizagem para todos os alunos, porém, o atendimento destinava-se apenas aos alunos "difíceis" e pouco se esperava do desenvolvimento dessas crianças. Influenciada pelos ideais da Revolução Francesa, a atitude nesse século em relação às pessoas com deficiência buscava eliminar a maneira desumana como eram tratadas.

Nas décadas iniciais do século XX tem-se um cenário de mundo impulsionado pela crescente industrialização e pelas emergentes mudanças sociais. Nesse contexto a ciência promove descobertas como: as falhas congênitas, fenilcetonúria e defeitos metabólicos, fundamentais para compreensão científica da deficiência.

Na segunda metade do século XX o acesso à educação para pessoas com deficiência se amplia, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, em função do nascimento da indústria para a reabilitação dos mutilados da guerra. Em conseqüência desta, o mundo é submetido a muitas transformações, surgem então, tendências que procuravam assegurar direitos e oportunidades iguais a todos os seres humanos (Moussatché, 1997).

Na década de 60, falava-se em integração escolar, que nada mais era do que propiciar condições adequadas para aqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais. Iniciou-se em diferentes países, um importante movimento a favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objetivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos: meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades para que assumissem uma atitude positiva em todo esse processo[1].

Nesse período, à luz dos movimentos sociais a favor dos direitos humanos, a segregação passa a ser alvo eminente dos grupos que defendem a integração escolar, a fim de proporcionar às pessoas com deficiência o direito de participar de toda e qualquer atividade, juntamente com as demais crianças.

O conceito de integração parte do princípio de que os alunos devem ser preparados para uma possível inserção escolar, oferecendo a oportunidade de o aluno transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, envolvendo todos os tipos de atendimento, estando entre eles: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, ensino domiciliar, entre outros. (Mantoan, 2006)

[1] Mantoan (1997) apresenta uma detalhada evolução histórica da inclusão em seu livro: *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.*

> *"(...) a integração escolar não era concebida com uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade"* (Mendes, 2006, p. 391).

Na década de 80, o movimento se intensifica, sendo que *"a classe regular é reconhecida como ambiente pedagógico mais adequado para o aluno com necessidades especiais"* (Saint-Laurent, 1997, p. 67-68), nessa perspectiva, o aluno encontra possibilidades de um desenvolvimento integral, na medida em que estabelece relações diárias com pessoas sem deficiência. Um fator crucial do movimento de integração era caracterizado pela estagnação das crianças em classes especiais, limitando a possibilidade de avançarem em seus estudos. Apesar da intensificação desse movimento em favor de todos os alunos estudarem na classe regular, a segregação continua, pois o direito ao desenvolvimento e a aprendizagem não são garantidos. Além disso, alunos encaminhados para as classes especiais, não tinham, na maioria das vezes, a possibilidade de retorno para a sala regular, ferindo assim o princípio da integração, a possibilidade de passar da classe regular ao ensino especial.

O termo inclusão se popularizou somente nos anos 90, essa idéia começa a ser difundida em países da língua inglesa, precisamente nos Estados Unidos e vem para questionar os princípios da integração, tendo como principal pressuposto a inserção de alunos com necessidades especiais em classes comuns.

A educação inclusiva vem de encontro com a integração, uma vez que, se fundamenta na mudança dos sistemas escolares, enfatizando a necessidade da escola transformar-se e adaptar-se para receber e oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Diametralmente diferente do princípio da integração, o princípio da inclusão consiste na aceitação de um aluno real, com suas diferenças e/ou deficiências, cuja valorização não está ligada as suas limitações, mas sim a sua totalidade como pessoa humana.

Revendo fatos que marcaram a história[2], percebe-se a influência de diversas áreas como: a Religião, a Medicina, a Sociologia, a Psicologia, a Educação, entre outras, na formação de opiniões e atitudes em relação à pessoa com deficiência, que permanecem na atualidade. Dessa forma, nos valemos da singularidade do pensamento de Orwell (1984) *"quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente, controla o passado[3]..."*, para salientar a importância da consideração da história, para a compreensão da temática da inclusão.

ESCOLA: ESPAÇO DIALÉTICO E CONTRADITÓRIO DE DOMINAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

> *"... uma reorganização da sociedade capaz de humanizar a vida não depende de uma única ação revolucionária drástica e sim de uma revolução permanente".*
> *Agnes Heller (1970, p.116)*

Diante do panorama geral da nossa atualidade, incita-nos pensar que papel a educação tem exercido, em nossos dias? Qual a sua função em

[2] Quando nos referimos a "fatos que marcaram a história", não estamos com isto, considerando que a história seja um processo linear.
[3] Epígrafe retirada da obra de ORWELL, George. Escrito por Eric Arthur Blair. *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*. Título original: *Nineteen Eighty-Four*, 1949. Disponível em: http://pt.wikiquote.org/wiki/George_Orwell. Acessado em: 22 abr. 2008

tempos de crise? Que contribuições têm oferecido para superar o momento adverso em que vivemos? Quais são suas reais limitações e possibilidades? Sem a pretensão de responder tais questionamentos, atrevemo-nos a pensar sobre eles, a fim de que tais reflexões convertam-se em contribuições para a compreensão da educação inclusiva e da formação de professores inclusivos. Consideramos ser de fundamental importância a compreensão dos questionamentos acima levantados, pois tratam, direta e indiretamente, do espaço escolar, *lócus* este, no qual os professores, objeto de nossa reflexão presente, encontram-se inseridos.

É válido rememorar que a educação é determinada pelo processo histórico da sociedade em que vivemos, e, portanto, na modernidade está relacionada às problemáticas do individualismo, da violência e das condições sociais assimétricas. *"A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social"* (Cury, 1985, p.13).

Considerando que a educação é uma dimensão estreitamente relacionada à sociedade na qual está inserida, é plausível afirmar que por meio dela é possível a superação ou a reprodução da mesma.

Althusser (s/d) enfatiza a função reprodutiva da educação. Com esta proposição, o autor desmistifica a concepção de que a escola teria a capacidade de promover a ascensão social dos membros de uma sociedade, independentemente, do lugar ocupado por eles na estrutura social. Para ele o capitalismo, visando garantir a reprodução dos meios de produção, usa a escola entre outros aparelhos ideológicos do Estado, para assegurar a qualificação dos trabalhadores e, principalmente, a subordinação destes à ideologia dominante, reproduzindo assim, as relações de domínio e exploração, típicas das sociedades capitalistas. Nas palavras de Mészáros (2005):

> *"A educação institucionalizada, especialmente nos seus últimos 150 anos, serviu -no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os*

> *interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta"* (p. 35*).*

Este caráter reprodutivo da educação foi também analisado por Bourdieu e Passeron (1975). Tais autores afirmam que a educação constitui-se como um eficiente instrumento de reprodução das relações sociais, por meio da imposição de significações e de valores considerados legítimos. Esse processo se efetiva através de forças simbólicas, tais como a comunicação cultural, a doutrinação política ou religiosa, a prática esportiva e a educação.

Apontam também essa visão reprodutivista da escola, Baudelot e Estabelet, (1977) acrescentando que a escola exerce maior influência, sobre os indivíduos, que os demais aparelhos ideológicos, pois é responsável pela formação da mão-de-obra e da sua divisão, entre trabalho manual e intelectual, inculcando assim, a ideologia burguesa, especialmente nas classes proletárias.

Rios (1993) e Cortella (2003) denominam de "pessimismo ingênuo" esta visão de escola como reprodutora da desigualdade social, na qual o educador seria, necessariamente, um agente da ideologia dominante, agindo para a perpetuação da ordem do "sistema". Vista assim, tal concepção de escola *"não radicaliza a análise e sim a sectariza, ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais, atribuindo-lhes um perfil exclusivamente conservador"* (Cortella, 2003, p. 135).

Se, por um lado a escola é capaz de reproduzir as relações de dominação por meio da ideologia e da desigualdade, por outro, ela também é capaz de exercer movimento de resistência aos conteúdos ideológicos, contribuindo para o surgimento de relações político-sociais mais justas, pois *"as instituições sociais, por não serem monolíticas, são permeáveis aos*

conflitos sociais e às mudanças contínuas do tecido político em confronto nas sociedades de classes" (Cortella, 2003, p. 135).

Ainda que a escola possa constituir-se como elemento transformador da realidade social, é sabido que não é a única mola propulsora da transformação da sociedade, pois para que esse movimento se concretize, é necessário que outras instâncias sociais entrem em ação, como os setores econômicos, financeiros, políticos, organização da população civil, etc.

Esta crença de que a educação seria a alavanca do desenvolvimento, Rios (1993) e Cortella (2003) denominaram de "otimismo ingênuo" otimismo, por supervalorizar o poder da escola, atribuindo-lhe autonomia e capacidade absoluta (que ela não possui) para extirpar a pobreza e a miséria do cenário social. A ingenuidade está em conceber que a escola é politicamente desinteressada, não estando a serviço de nenhum grupo social específico, configurando-se assim, como uma "inocência útil" (Cortella, 2003). Diante disso, avaliamos que a transformação social só se fará com o *apoio* da educação e esta só tornar-se-á propulsora da transformação social, à medida que também se transformar, integrando-se à mobilização e modificação de outros setores da sociedade.

Com isto queremos afirmar que a educação necessita assumir a produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia[4], ou seja, através da mediação dos conhecimentos historicamente acumulados, a educação tem a possibilidade de criticar a ideologia dominante, desvelando as contraditórias relações de poder e favorecendo a conscientização dos educandos. Não obstante, isso só será possível com a conscientização dos educadores, do aspecto político da sua tarefa educacional (Severino, 2001), visto que, toda prática educacional é política, sendo ela consciente ou não.

Deste modo, o fato das forças reprodutoras sobressaírem-se até o momento no processo educacional não o caracteriza como uma via de mão única, em que a dominação ideológica hegemônica é fatalmente seu produto. Gramsci (1981) em sua filosofia político-social marxista, afirma que enquanto a classe dominante esforça-se por disseminar sua hegemonia pela ampliação do consenso, abre-se espaço para o surgimento da contra-

[4] Ideologia representativa das classes oprimidas

ideologia. Logo, é preciso identificar a dinâmica da contradição, presente em todos os processos humanos e, portanto, também na escola, atuando para o estabelecimento de uma contra-ideologia e de uma práxis política mais adequada.

> *"O fato de as idéias e valores das classes dominantes se imporem e terem enorme poder de convencimento e de conservação não faz estas idéias (ou a ideologia) absolutas e únicas. Outros conjuntos de idéias, outras visões de mundo estão sempre implícita ou explicitamente presentes, com maior ou menor possibilidade de manifestação" (Patto, 1999, p. 166).*

Visando iluminar nossa reflexão sobre a possibilidade da escola desempenhar uma função transformadora, nos valemos nesse momento, das reflexões de Heller (1970), autora comprometida com um projeto de transformação da sociedade, que se dedicou ao estudo do cotidiano. O cotidiano, espaço de ação do homem na sociedade, nos interessa em particular, por ser o cenário no qual está inserida a escola e outras instituições passíveis de gerarem rupturas com a ideologia hegemônica. As instituições, e a escola como tal, são espaços contraditórios, nos quais circulam e convivem concomitantemente relações de poder, atitudes de resistência e de conformismo. É por meio destas relações contraditórias, muitas vezes antagônicas, que é possível gestar o embrião da transformação, promovendo pequenas rupturas, ainda que o tamanho reduzido não menospreze sua importância.

Patto (1999) sobre Heller diz que esta autora *"redefine o sujeito, o lugar e as estratégias da transformação social negadora das sociedades de classes"* (p.167). Porquanto, refere-se a um indivíduo concreto, que não é um produto fatalmente determinado pela economia, destituído inteiramente da possibilidade de promover mudanças. Concebe que as estratégias de mudanças podem e devem ser geradas, pelos indivíduos, na esfera da vida cotidiana, assinalando, assim, a importância da escola e de outras instituições micro celulares, como fomentadoras da transformação social.

A vida cotidiana, segundo Heller (1970) é heterogênea, composta por vários conteúdos hierarquizados, ou seja, nela atribui-se níveis diferentes de importância às atividades. Do mesmo modo, é espontânea, pois as ações são automatizadas, caráter este indispensável para garantir economia de reflexão e, conseqüentemente, a continuidade da ação. Assim sendo, a vida cotidiana, inevitavelmente, baseia-se em juízos temporários, é probabilística, ultrageneralizada e imitativa (Patto, 1999). *"Na vida cotidiana o 'útil' é tomado como sinônimo de 'verdadeiro', o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática"* (Patto, 1999, p. 171).

É inegável que tais características da vida cotidiana, são em grande parte, responsáveis pela sobrevivência do indivíduo, todavia, à medida que essas formas de pensamento cristalizam-se em absolutos, instala-se a alienação da vida cotidiana, ou seja, a impossibilidade da identificação das reais determinações da condição social, econômica e cultural da existência. O indivíduo ao alienar-se, toma a particularidade e a parcialidade do real como guia orientador das suas ações e concepções.

Destarte, o indivíduo a fim de manter sua funcionalidade social, por meio da imitação e das ações mecanizadas e estereotipadas, vai se fragmentando no exercício dos seus vários papéis, isto é, *"orienta-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado destes papéis, assimilando mudamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo"* (Patto, 1999, p. 175). Deste modo, desenvolve um empobrecimento e um atrofiamento de suas possibilidades humanas em direção da individualidade (Patto, 1999).

Contudo, o indivíduo adere às especificações prescritas pelo papel social, em graus diferenciados, podendo oscilar, desde uma maior identificação, até a recusa total ou parcial do papel. Heller (1970) a esse respeito afirma: *"na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um 'limes' no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos"* (p. 99). Fundamenta tal tese na crença da impossibilidade da alienação total e da cristalização absoluta dos papéis sociais, visto ser *"inimaginável que não haja, mesmo no interior dos estereótipos, nenhuma qualidade particular,*

individual, nenhum matiz individual" (p. 109). Nesse momento fica evidente a valorização da subjetividade, característica única que possibilita o surgimento constante do inédito.

Diante do proposto por Heller, o cotidiano constitui-se como um espaço dialético e contraditório, no qual coexistem a dominação e a possibilidade de transformação, pois se trata do lugar onde a existência concreta se implementa, em que se estabelecem as relações sociais nos diversos centros moleculares de poder, como a família e a escola.

Consideramos que a transformação de qualquer situação deve partir da realidade cotidiana, pois é neste espaço privilegiado, que habitam os pequenos grupos. A escola, como espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade e, em especial, a sala de aula é o *"espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores"* (Cortella, 2003, p.123) que aumentam as possibilidades da passagem da particularidade para a individualidade. Pois, *"(...) a revolução é possibilidade e não destino e se fará na vida cotidiana. Esta possibilidade não é natural, mas depende da práxis, ou seja, da ação transformadora consciente"* (Patto, 1999, p. 180). Cortella (2003) corrobora esta proposição ao dizer: *"o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição"* (p. 137).

A superação da particularidade como força motriz da vida cotidiana se dá por meio do que Heller (1970) denomina homogeneização, isto é, a concentração total da atenção, o emprego sem reservas da individualidade humana em algo, suspendendo toda e qualquer outra atividade durante a execução desta tarefa, resultando uma ação não-arbitrária, fruto da escolha consciente e autônoma e por isso, distinta da cotidianidade. É válido destacar que a substituição da heterogeneização pela homogeneização, não é absoluta, pois *"não existe uma 'muralha chinesa' entre a atividade cotidiana e a práxis não-cotidiana ou o pensamento não-cotidiano mas existem infinitos tipos de transição"* (Heller 1970, p. 33). Mas,

> *"(...) embora a alienação não possa ser eliminada, mas apenas limitada; embora as possibilidades que o mundo moderno oferece de construção da subjetividade, de homogeneização da personalidade (...) sejam limitadas, A. Heller continua defendendo como tarefa básica a transformação de sujeitos particulares em sujeitos individuais" (Patto, 1999, p. 182).*

Nesse sentido, a escola ocupa um lugar central para a transformação da nossa realidade educacional, cuja dinâmica é contraditória, servindo, tanto para reprodução, quanto para a transformação da sociedade. Crer que a escola pode contribuir para a superação da realidade social, significa conceber o professor como um ser que participa da história de seu tempo e que, portanto, "*o processo histórico depende também das ações dos sujeitos, sendo a educação uma mediação criadora e transformadora da História*" (Severino, 2001, p.72).

Acreditamos que o docente constitui-se como pedra angular na construção dos processos educativos, dessa forma, nos dedicaremos a seguir na reflexão sobre a formação do professor.

HAVERÁ UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA O PROFESSOR INCLUSIVO?

Os obstáculos que impedem a efetivação da inclusão em diversas culturas e realidades estão relacionados aos professores, pais e comunidade, à falta de recursos financeiros e materiais, à falta de conhecimento e às particularidades de cada realidade (Barbosa e Gomes 2006). Especificamente no contexto brasileiro, as *atitudes* dos professores em relação à inclusão, parece ser um dos obstáculos que mais a dificultam.

Compondo as variáveis que influenciam as atitudes dos professores estão: tipo de professor, natureza da deficiência, gênero do professor, experiência docente, experiência e formação para trabalhar com alunos com deficiência, presença de recursos necessários, conhecimento sobre inclusão,

suporte familiar e atitudes em relação ao ensino em geral. (Barbosa e Gomes 2006)

Em pesquisa realizada por Silva (2003) em 2 escolas públicas da cidade de São Paulo-Brasil e 2 escolas públicas de Lisboa-Portugal, sobre as necessidades de formação contínua de professores do ensino fundamental I, decorrentes da inclusão de alunos com deficiência, encontram-se dados que auxiliam a compreensão da temática da formação de professores e da inclusão. A pesquisa constata atitudes docentes pouco facilitadoras para a inclusão, principalmente na forma como os professores percebem os alunos com deficiência. Os alunos são vistos como portadores de problemas emocionais e dificuldades de relação, muitas vezes, indiferentes às aprendizagens educacionais. Quanto aos alunos ditos "normais", as professoras relatam que estes interagem com facilidade com os alunos com deficiência.

Essa constatação corrobora os diversos estudos sobre a temática da inclusão (Bergren e Bruce, 1997; Correia, 1997 apud Silva, 2003), apontam que os professores acreditam que o aluno com deficiência se beneficie da escola regular no aspecto social, porém, não no nível acadêmico. Isso se explica, segundo esses estudos, pelo fato dos professores não saberem ou terem dificuldade em gerir, programar e avaliar o processo ensino-aprendizagem de forma a atender a generalidade da turma, incluindo os alunos com deficiência. Disso decorre a necessidade, relatada inclusive por todas as entrevistadas da pesquisa realizada por Silva (2003), de uma formação adequada para realizar a inclusão.

Sobre a especificidade da formação docente para uma educação inclusiva gostaríamos de refletir com maior profundidade. Dessa forma, resgataremos o que apontamos anteriormente, sobre as variáveis que dificultam a implantação de uma educação inclusiva, destacando às relacionadas às atitudes docentes em relação ao ensino em geral, sem as quais não ocorrerá inclusão.

Acreditamos que constitui toda e qualquer atividade docente, a indissociabilidade entre as dimensões técnica, política e ética. Sobre a dimensão técnica, fundamentadas em Severino (2001), afirmamos que a

técnica é um instrumento de mediação entre o homem e a natureza física e/ou social. Portanto, a qualificação técnica prepara o homem para o trabalho. Porém, essa preparação não deve ser tecnicista, isto é, desvinculada e descontextualizada da totalidade da realidade, enfatizando a mecanicidade. Disso podemos depreender que a formação docente não pode ser mero treinamento que beire à domestificação, pois desvinculando a técnica de sua origem e de seu destino, corre-se o risco de reproduzir as relações de desigualdade e ideológicas da sociedade.

Necessitamos, portanto, não meramente de uma qualificação tecnicista, contemplando métodos e receitas infalíveis, mas de uma formação que possibilite o desenvolvimento da dimensão técnica da atividade, ou seja, que possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades eficazes para gerir o processo educativo, contemplando a seleção e adaptação de currículos e métodos de ensino, adaptados às necessidades individuais de todos os alunos e não apenas aos alunos com deficiência.

A educação, como todas as práticas sociais, não é apenas um relacionamento técnico e simbólico entre as pessoas, mas tem um caráter político que envolve educadores e educandos. O educador é um agente político que deve possibilitar a construção da cidadania, isto é, a garantia do exercício no âmbito do trabalho, da sociabilidade e da cultura, de modo que todos possam ser produtores e fruidores dos bens naturais, sociais e culturais da sociedade (Severino, 1998). O educador precisa garantir ao educando, clara percepção das relações de poder existentes na sociedade. O trabalho educativo deve subsidiar os estudantes a desvelar a ideologia, os sentidos falseados, a fim de contribuir para a formação clara das consciências. No entanto, não pode contentar-se com a denúncia das ideologias, mas deve investir num reordenamento das relações sociais.

Rios (1993) aponta que a ética constitui-se com mediadora e sintetizadora da dimensão técnica e política, pois está presente em todo o processo educacional, na escolha dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino e nas formas de avaliação.

Dessa forma, acreditamos que uma formação docente eficiente é aquela que possibilita ao professor compreender e posicionar-se perante a própria atuação profissional, abarcando, portanto as dimensões técnica, política e ética, visto que, se os docentes não acreditarem ser de sua responsabilidade educar a todos de forma que possam desenvolver a cidadania dos educandos, no sentido conferido por Severino (2001), explicitado anteriormente, inútil será qualificá-los para a inclusão.

Por isso, reivindica-se a reformulação dos cursos de formação numa direção em que objetive o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à educação em geral, e não apenas quanto à educação inclusiva, possibilitando a reflexão dos docentes sobre suas percepções, sentimentos, crenças, valores, atitudes e comportamentos.

Refletindo sobre essa questão, trazemos Baptista e Aguiar (2003) para fundamentarem nossa discussão, pois, evidenciam que com a transformação do professor, este pode se tornar um elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. Há de se olhar essa relação entre professor e escola, como uma relação dialética, por meio da qual um constitui o outro. Olhando para a totalidade que perpassa a construção do ser professor, entendendo que ele é constituído por múltiplas determinações, que nos dá a certeza de que: *"O professor pode ser, assim, aquele que vai problematizar coletivamente as questões educacionais, questionar aquilo que parece familiar, romper com o império da mesmice"* (Baptista e Aguiar, p. 84).

Ao vislumbrar esse processo de transformação, de ruptura com a mesmice, o professor, pode constituir-se como integrante de um processo, mais amplo que o educacional, o de humanização da nossa sociedade. Contudo, nesse processo o professor precisa apropriar-se das determinações que o constituíram, *"é fundamental que ele se aproprie da gênese social de sua condição individual, que produza novos sentidos*[5] *sobre*

[5] Os sentidos, formações passíveis de transformação, fluidas, inesgotáveis e menos dependentes das palavras que os significados, destacam, fundamentalmente, a configuração dos eventos psicológicos, a revelação do novo, ou seja, a singularidade construída historicamente, já que são mediados socialmente sem, no entanto constituírem-se fotocópias da realidade, pois estão associados às necessidades de quem os produz.

suas experiências, compreendendo-os como sendo únicos e históricos ao mesmo tempo" (Baptista e Aguiar, p. 86).

Nesse sentido, os processos de formação dos professores devem possibilitar momentos de suspensão cotidiana[6], de forma que possibilitem a tomada de consciência do professor sobre a sua atividade profissional, das condições objetivas (políticas educacionais, estrutura social, econômica, etc.) e subjetivas (crenças, sentimentos, etc.) impeditivas ou facilitadoras da sua prática. Acreditamos que o âmbito coletivo é fecundo para o estabelecimento desse processo de conscientização, pois no encontro com o 'outro', abre-se a possibilidade de tomarmos consciência das nossas práticas, das nossas crenças e dos nossos sentimentos, e portanto, possibilita o surgimento de novas subjetividades, mais sensíveis e capazes, não só para a prática docente, mas, para o estabelecimento da condição de cidadão.

Sendo assim, é fundamental ouvir os professores, suas dificuldades e expectativas quanto ao fazer profissional. A formação docente contínua deve partir da realidade vivida pelos professores, de seus problemas, dificuldades, lacunas de formação e expectativas em relação a ela. E esse processo não pode ser pensado para o professor, mas, com o professor, estabelecendo-se uma parceria entre formador e professor, a fim de analisar e refletir as necessidades e problemáticas da formação docente.

CONCLUSÃO

Em nossas reflexões, apresentamos como a concepção sobre deficiência veio se modificando e conquistando o seu espaço como objeto educacional. Trouxemos discussões sobre a possibilidade de reprodução da escola e se assim o é, impreterivelmente, necessitávamos trazer para essa reflexão o professor, principal agente de transformação para uma educação que se pretende inclusiva.

[6] Termo utilizado para designar o conceito de homogeneização de Agnes Heller (1970).

Compreendemos que um caminho para que a inclusão se efetive seja através da transformação das subjetividades, em especial, a do professor, tendo assim a possibilidade de abrir a alma para a diversidade.

Isso posto, precisamos investir em uma formação de professores que busque valorizar as subjetividades envolvidas no processo educacional, que se respeitem os processos de construção das identidades e que acima de tudo seja lócus de transformação e emancipação.

A escola produziu, por meio de suas práticas, o incentivo à segregação. Por sua vez, a continuidade dessa prática intensifica as injustiças e acaba "produzindo", nesse contexto, a manutenção da sociedade em que vivemos.

Quando falamos de uma educação inclusiva, estamos nos referindo à possibilidade de termos esperança, de podermos acreditar que não se trata apenas de uma utopia, mas de algo passível de realização. Mario Sergio Cortella nos conta que Paulo Freire conferia à palavra esperança um novo sentido. Acreditamos que essa deva ser uma lição que devemos repetir sempre:

> *"É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperançar, e não do verbo esperar. Porque a esperança que vem de "esperar" é pura espera, ao passo que quando proveniente de esperançar significaria se unir e ir atrás, não desistir"* (2005, p. 43).

E por fim, podemos dizer que:

> *(...) é preciso ir além do que está posto, é preciso romper com as barreiras da exclusão e com o comodismo de vivermos com o "outro" do lado de fora das escolas. É preciso que desacostumemos com o estereótipo de que somos iguais, pois, é na individualidade que somos diferentes. E é na coletividade que descobrimos o quanto somos ímpares* (Moreiras, 2008).

REFERÊNCIAS

Althusser, L. (s/d) Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. São Paulo: Martins Fontes.

Baptista, M. T. D. S. e Aguiar, W. M. J. (2003). A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo: 16(1º sem.) 83-101.

Barbosa, A. J. G. e Gomes, C. (2006). Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial,* 12(1)85-100.

Baudelot, C. e Estabelet, R. (1977) *La escuela capitalista*. México: Siglo Veinteuno.

Bordieu, P. & Passeron, J. (1975) A reprodução: elementos para uma teoria de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Cortella, M. S. (2003) *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituo Paulo Freire.

Cortella, M. S; La Taille, Y. de (2005). *Nos Labirintos da Moral*. Campinas: Ed. Papirus – Papirus Debates.

Cury, C. R. J. (1985) *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Gramsci, Antônio (1981) *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira,

Heller, A. (1970) *O cotidiano e a história*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2ª ed.

Mantoan, M. T. E. e cols (1997). *A integração de pessoas com deficiência:* contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Menmon.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33). Set./Dez.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital.* São Paulo: Ed. Boitempo.

Moreiras, V. L. J. (2008). *A Desmistificação da Escola: Por uma educação inclusiva.* Trabalho aceito para a publicação na Conferência Educando o Cidadão Global. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa.

Moussatché, A. H. (1997). Diversidade e processo de integração. In: Mantoan, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, Senac, p. 10-12.

ORWELL, George. (1949). Escrito por Eric Arthur Blair. *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro.* Título original: *Nineteen Eighty-Four*. Disponível em: http://pt.wikiquote.org/wiki/George_Orwell. Acessado em: 22 abr. 2008.

Patto, M. H. S. (1999) A Teoria e a pesquisa. (pp. 163-190) In: Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pessotti, I. (1994). *A loucura e as épocas*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Rios, T. A. (1993) *Ética e competência.* São Paulo: Cortez.

Saint-Laurent, L. (1997). A educação de alunos com necessidades especiais. In: Mantoan, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon, Senac, p. 67-76.

Severino, A. J. (1998) O projeto político pedagógico: a saída para a escola. *Revista de Educação AEC*, **27**(107): 85-91.

Severino, A. J. (2001) *Educação, sujeito e história.* São Paulo: Olho d´Água.

Silva, M. O. E. da (2003) A análise de necessidades na formação contínua de professores: um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. In: Ribeiro, M. L. S. e Baumel, R. C. R. de C. (orgs.), *Educação Especial do Querer ao Fazer*. São Paulo: Avercamp, p.56-67.