



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva

Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços

Belo Horizonte
17 a 20 de outubro de 2006

Sessões de Comunicações

Realização:



**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PRESENTE, AUSENTE OU IGNORADA?**

Elenice de Souza Lodron Zuin

Professora do Departamento de Matemática e Estatística da PUC Minas

Professora do Curso de Especialização em Educação Matemática da PUC Minas

Mestre em Educação pela UFMG

Departamento de Matemática e Estatística. Av. Dom José Gaspar, 500

Coração Eucarístico. BH/MG. CEP 30535-610

Fone:(031) 3319-4181

elenicez@pucminas.br

Há um emergente consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e desvantagens severas.

(Declaração de Salamanca)

INTRODUÇÃO

Apesar de, na Constituição Federal do Brasil de 1988, já ser garantido o *atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*, é só a partir da promulgação da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que esse direito realmente passa a ser palco de

discussões em nosso país. A partir da nova LDB, as escolas deveriam se preparar para "o atendimento especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Cap. III - Artigo 4 - III).¹

É interessante destacar que a UNESCO, em 1968, já sugeria a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. "Mas, só após dezoito anos, escolas regulares nos Estados Unidos começaram aceitar crianças com deficiências leves e moderadas. No Brasil, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares, é ainda restrita." (ZUIN, 2001).

Segundo o coordenador da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, José Rafael Miranda, em 2003, mais de cento e quarenta e quatro mil alunos com necessidades especiais estudaram em escolas comuns. Foi registrado um crescimento de 30% em relação a 2002². No Brasil, dos 503.570 alunos com necessidades especiais matriculados em 2003, 29% foram atendidos em classes comuns da rede regular de ensino. Apesar disso, o censo do IBGE de 2000 revelou que "o número de crianças com deficiência fora das escolas" era, naquele ano, "superior ao dobro de crianças sem deficiência não atendidas pela rede regular de ensino. O número de crianças com deficiência não-alfabetizadas" era "duas vezes maior em relação ao de crianças sem deficiência fora da escola"³. Porém, esta situação não se reverteu, pois a inclusão não acontece em todas as instituições de ensino, daí muitos estarem fora dos bancos escolares.

Mas, em que consiste a inclusão? Para Werneck (1997), "incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes! Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os mesmos objetivos. Incluir é abandonar

¹ Mantoan (2003) considera que, pela Constituição Federal de 1988, admitia-se que o "o atendimento educacional especializado, também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas, na LDB (art. 58 e seguintes), consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.

Segundo a opinião de juristas brasileiros ligados ao Ministério Público Federal (Fávero e Ramos, 2002), essa substituição não está de acordo com a Constituição, que prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial, e somente prevê esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente por este atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos de acessibilidade à educação." (p.39).

² Informação obtida no site do MEC. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/jor/radio/radio.asp?id_radio=1327>.

³ Informação obtida em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/reformasdemocraticas/RefDemBrasil/MEC21.11.03d.htm>>.

estereótipos.” (p.56) Incluir significa uma inserção total e incondicional dos sujeitos, sem segregação, sem discriminações.

Ao se falar de educação inclusiva, sempre se associa a imagem de alunos surdos, cegos, paraplégicos, tetraplégicos, com síndrome de Down, com outras síndromes... Mas, a educação inclusiva é muito mais que isso, pois não é voltada apenas para pessoas com algum tipo de deficiência ou comprometimento mental e/ou motor. A escola inclusiva recebe, além desses alunos, aqueles que têm dificuldades de aprendizagem e

todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003 , p. 24)

Um sistema educacional pautado na educação inclusiva, respeitando as diferenças individuais, empenha-se para que os alunos possam aprender e se desenvolver adequadamente de acordo com suas potencialidades.

Devemos ter cautela, contudo, quando discutimos e defendemos a inclusão de *todos* os alunos nas classes comuns do ensino regular. Gotti (2001) lembra que a “nossa legislação, sabiamente, utilizou a palavra ‘*preferencialmente*’ na rede regular de ensino e não ‘*exclusivamente*’. Isso significa que há casos em que as condições dos alunos não favorecem sua inclusão em classe comum.” (p.62). Vem complementar esta afirmação Schwartzman (2003), ao ver com preocupação a educação inclusiva, pois, dentro da sua ótica e experiência profissional, acredita que a inclusão de alunos com

certos tipos de problemas pressupõem um tratamento arquitetônico adequado, enquanto que outras exigem equipamento sofisticado e de difícil manejo. Nestes casos, (...) as escolas deverão estar preparadas antes de poder receber alunos portadores destas condições específicas. (p. 123).

Deste modo, a inclusão não pode ser precipitada, deve ser amplamente discutida e planejada para que os alunos não sejam excluídos em uma escola que se diz “inclusiva”.

É necessário que todos os níveis dos cursos voltados para a formação docente se comprometam em realizar “modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças.”

(MANTOAN, 2003, p. 43). Esse é o caminho para que, em sua formação inicial, os futuros profissionais da educação possam ter bases teóricas e práticas para atuar conscientemente, avaliando processos educativos, buscando alternativas, planejando, executando, reestruturando currículos que permitam a inclusão de *todos* na escola regular.

Marques & Santos (2003) declaram que, no Brasil, a grande maioria dos cursos de graduação não tem contemplado em seus currículos conteúdos relativos à educação inclusiva, visando a preparação dos futuros profissionais. Além disso, verificamos que encontramos profissionais da educação, os quais

desconhecem o termo *educação inclusiva*⁴. Existem diversos instrumentos e documentos internacionais que têm como diretriz a educação inclusiva, entre os quais podemos citar: *Convenção dos Direitos da Criança* das Nações Unidas (1989), *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfazer Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990), *Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes* (1993), *Declaração de Salamanca* (1994). No entanto, a maioria dos formadores de professores não tem conhecimento dos mesmos. (ZUIN, 2001).

Ratzka (2001) aponta que, freqüentemente, argumenta-se que é muito oneroso o custo para se incluir as minorias. Porém, lembra a existência de “estudos demonstrando que muitos investimentos na área de inclusão de pessoas deficientes levam a economias futuras para a sociedade, que ultrapassam em muito seus custos” (p.22). Apesar disso, sente ser necessário o desenvolvimento de mais pesquisas, as quais comprovem que o investimento para a inclusão é lucrativo para toda a sociedade. Ainda defende que, para as pessoas com necessidades especiais, é preciso investir em serviços de saúde adequados, moradias na comunidade e não em instituições. Esses grupos carecem de oportunidades educacionais e empregos dignos. Essas exigências são, no entanto, direitos humanos básicos. E, direitos humanos “não devem ser discutidos em termos de custos ou lucros.” (RATZKA, 2001, p.23)

Apesar de termos políticas, planos e ações educacionais que tratam da inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, a realidade no Brasil é outra. Se nós temos um compromisso com a *Educação para Todos*, a

⁴ O termo educação inclusiva vem sendo utilizado no campo de educação de necessidades especiais (MITTLER *et al.*, 1993; Unesco, 1995; MITTLER, 1999).

aceitação das diferenças e a ampliação da participação de *todos* ainda não se fazem presentes nos mais diversos setores da sociedade.

Por muitos anos, as escolas regulares estiveram centradas em determinados paradigmas que não concebiam alunos com necessidades educacionais especiais. As discussões sobre o ensino/aprendizagem e a inclusão de alunos com algum tipo de comprometimento físico ou mental implica novos direcionamentos, outras práticas outras “artes de fazer”, à maneira de Michel de Certeau (2003). Há que se desenhar outras estratégias que rompam as barreiras escolares, as posturas cristalizadas ainda resistentes à inclusão.

No que diz respeito, à área da educação, os poderes públicos deveriam se comprometer a capacitar os professores em serviço, e os cursos de licenciatura, Normal Superior e Pedagogia deveriam se preocupar com a formação inicial dos docentes, buscando preparar profissionais competentes para atender alunos com necessidades especiais. Mas, qual é a realidade? Qual é a postura dos professores formadores diante dessa situação? O que pensam os alunos do curso de Pedagogia? Eles se sentem aptos para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Preocupada com estas questões, procedi a uma investigação com alunos do último ano de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior em Belo Horizonte, Minas Gerais. Apresento um recorte do estudo realizado. Espero que o mesmo possa auxiliar nas reflexões sobre a educação inclusiva e os currículos dos cursos de formação de professores.

A INVESTIGAÇÃO

Foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas a uma turma que concluiu o curso de Pedagogia, no ano de 2004, em uma instituição de ensino superior de Minas Gerais. Para este artigo, ressaltamos alguns dos pontos que se objetivavam averiguar, tais como:

- atuação dos estudantes do curso de Pedagogia como docentes no Ensino Infantil ou nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;

- existência de alguma disciplina no curso que tratasse do tema Educação Inclusiva;
- preocupação dos professores do curso com a Educação Inclusiva;
- conhecimento dos estudantes sobre as ações do Fórum Sociedade Inclusiva da PUC Minas;
- se os estudantes, que atuavam na docência, já haviam trabalhado com crianças com necessidades especiais;
- participação dos estudantes em algum curso extracurricular que discutisse a Educação Inclusiva ou Educação Especial;
- preparação dos estudantes para lecionar para alunos com necessidades especiais.

O questionário, aplicado por uma das professoras da instituição – que se mostrou muito receptiva para nos auxiliar em nossa pesquisa – foi respondido por 24 alunas. Dentre elas, 10 já atuavam como professoras no Ensino Infantil ou nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Foi explicitada a finalidade da pesquisa e não se pediu a identificação dos inquiridos. Indicamos as estudantes que atuam como professoras por P1, P2, ..., P10, e as que não lecionam por A1, A2, ..., A14.

Na Tabela 1, abaixo, indicamos o número de alunas que responderam afirmativamente ou não às perguntas do questionário:

Tabela 1 – Quantificação das respostas do questionário

	SIM	NÃO	ALGUNS
Existência de alguma disciplina que trate do tema Educação Inclusiva no curso de graduação	8	16	–
Os professores do curso mostram alguma preocupação com a Educação Inclusiva?	6	3	15
Conhecimento das ações do Fórum Sociedade Inclusiva da PUC Minas.	3	21	–
Como docentes, já trabalharam com crianças com necessidades especiais?	9	15	–
Participação de algum curso que discutisse a Educação Inclusiva ou Educação Especial.	3	21	–
Sente-se preparada para lecionar para alunos com necessidades especiais?	1	23	–

Constatamos que, na instituição pesquisada, já haviam ocorrido palestras que tratavam da Educação Inclusiva, demonstrando interesse pelo tema. No entanto, a análise das respostas nos revelou que as estudantes consideravam que nem todos os professores do curso de Pedagogia manifestavam preocupação com a questão da inclusão. Este fato foi-nos confirmado por quinze das formandas, ao notificarem que poucos professores já haviam abordado, de algum modo, questões ligadas a essa temática. Apesar de oito alunas afirmarem que, em algumas disciplinas, o tema fora tratado, dezesseis indicaram que isto não ocorrera.

Entre as oito alunas que declararam ter havido abordagens sobre a educação inclusiva no curso, seis as consideraram superficiais, uma delas as considerou regulares e outra afirmou que, em uma certa disciplina, o tema foi tratado detalhadamente. Estes indicativos nos levam a considerar que, se houve alguma discussão sobre a educação inclusiva, em sala de aula, esta não foi, de fato, significativa ao menos para a maioria dos discentes. Não se pode considerar que algum professor tenha explanado, detalhadamente, qualquer quadro sobre o tema, uma vez que não existe nenhuma disciplina no curso voltada especificamente para a Educação Inclusiva; sabemos também que um aprofundamento sobre o tema exige um professor com conhecimento teórico e/ou experiência profissional com inclusão e, além disso, não se trata aqui de uma temática que possa ser abordada, minuciosamente, em poucas aulas.

Apesar de a PUC Minas já ter realizado três seminários internacionais de “Sociedade Inclusiva” e desenvolver diversas ações através do seu Fórum, ainda não atingiu alunos e professores dos cursos de Pedagogia em Belo Horizonte, uma maneira mais efetiva, como é o caso da instituição pesquisada. Apenas três estudantes declararam conhecer as ações do *Fórum Sociedade Inclusiva PUC Minas* e apenas duas delas já acessaram a página eletrônica, obtendo mais informações sobre o fórum e demais tópicos ligados à inclusão.

Dentre as três alunas que afirmaram ter realizado um curso extracurricular, no qual foi abordada a Educação Inclusiva, uma não atua na docência (A1) e as outras (P1 e P2) lecionam há, pelo menos, sete anos. Interessante destacar que A1 se diz preparada para trabalhar com alunos especiais, mesmo tendo afirmado que não houve nenhuma disciplina no curso de Pedagogia que tratasse do tema e que nunca tenha lecionado. Entendemos que A1, por falta de experiência como professora, crê

que apenas um curso extracurricular seja suficiente para desenvolver as habilidades e competências necessárias para a prática docente com alunos com necessidades especiais. Já P1 e P2 – embora tendo realizado um curso que tratasse da Educação Inclusiva – não se sentem preparadas para trabalhar com crianças com necessidades especiais.

As demais alunas, com experiência ou não, em docência, asseveram não dispor de competências básicas para lecionar para alunos cegos, surdos ou com algum comprometimento mental.

P4 faz uma crítica aos poderes públicos que não têm se ocupado em capacitar os professores no âmbito da Educação Inclusiva. Indica, também, que as escolas, em geral, não têm condições apropriadas para seguirem o que proclama a LDB 9394/96, carecendo das adaptações necessárias para incluírem os alunos com necessidades educacionais especiais. Defende que o problema é social e político, não podendo ser resolvido apenas pelos professores.

Para P9, no curso de Pedagogia deveria existir ao menos uma disciplina que tratasse da Educação Inclusiva. Seu posicionamento se apóia no fato de ter sentido dificuldades ao trabalhar com uma criança com necessidades especiais – que foi “aprendendo” no tapa, como se diz, na prática diária, entre erros e acertos.

Mesmo sem o risco da identificação, apenas oito estudantes apresentaram críticas ao curso que não oferecia disciplinas que se voltassem especificamente para a Educação Inclusiva, indicando a necessidade de uma reformulação na grade curricular.

As alunas que já lecionam revelaram que não houve uma real preocupação do MEC – na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso – em preparar os professores para trabalharem com alunos com necessidades especiais, que desconheciam iniciativas neste sentido.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação com estudantes do curso de Pedagogia, nesta instituição, no ano de 2004, indica que, após oito anos da promulgação da LDB 9394/96, ainda não

havia um envolvimento e um maior comprometimento do corpo docente com a capacitação de profissionais da educação no âmbito da Educação Inclusiva. Embora saibamos de diversos documentos oficiais e um número considerável de livros e artigos que tratem do tema, podemos inferir que diversos formadores de professores e profissionais da educação não mostram maior interesse ou desconhecem tais publicações. Devemos reforçar, no entanto, que muitos podem não se sentir com conhecimentos e/ou experiência suficientes para tratar desse tema em sala de aula. Deste modo, considero que os formadores de professores necessitam de cursos de capacitação, grupos de estudo, investigações e estágios em instituições que recebam alunos com necessidades especiais. Apesar de tratar-se de um assunto que parece já estar suficientemente entendido e esclarecido, a questão do sentido e significado da prática docente, de uma forma mais ampla, ainda carece de mais discussões e estudos.

Qual seria a forma de viabilizar ações concretas que respondessem às necessidades e especificidades individuais dos discentes de um grupo heterogêneo em uma sala de aula e, ainda, integrando alunos com necessidades educacionais especiais?

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*⁵ indicam que a "educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno ..." (BRASIL, 2001, p.19). Além disso, requerem que os sistemas escolares assegurem:

a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem; a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos; o provimento, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos. (BRASIL, 2001, p.12)

⁵ Parecer N.º 17.2001, aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e do Desporto, em 03 de julho de 2001.

Baseando-nos nestas citações, outro ponto concernente se revela quanto às atuais condições da escola. No que se refere ao espaço físico, condições materiais e recursos humanos, muito há ainda por ser planejado e colocado em prática para se chegar a uma educação que inclua *todos* os alunos, sem distinção. Se a inclusão, por um lado, constitui um avanço, a garantia da permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, por outro lado, é matéria pouco discutida.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia* induzem as instituições superiores – que ofertam este curso – para uma nova discussão curricular. Esperamos que os debates levem a novas reflexões e incorporem, não apenas a novas disciplinas e ementas, mas um novo repensar do que virá a ser a formação do pedagogo para planejar ações e atuar com competência, igualmente na educação inclusiva. O Decreto n. 5626, de 22/12/2005, delibera que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – “deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (Cap. II, Art.3). Mas, perguntamos, em que nível este novo tema/disciplina integrar-se-á aos cursos? Ele fornecerá, pelo menos, a instrumentalização básica para que o profissional possa se comunicar com os surdos, ou se restringirá a uma introdução aos interessados para os cursos de LIBRAS, que realmente possam preparar o educador?

De que jeito enfrentar esses problemas e tantos desafios? É preciso repensar a formação dos futuros profissionais da educação, oferecida pelas instituições de cursos superiores. Esta formação deve ter um caráter integrado, visando uma educação que reconheça e permita novas ações e que esteja sempre atenta às diversidades.

Giusta (2003) enfatiza que, em relação à formação inicial dos professores, a ementa das disciplinas dos cursos, em geral, não contemplava a educação inclusiva. Apesar disso, é preciso destacar que não existirão avanços simplesmente

ao se elencar novas disciplinas para a grade curricular se não há uma mudança na concepção do corpo docente como um todo. É necessário que os formadores de professores se aprofundem nas questões relativas à educação inclusiva e façam modificações nas suas metodologias e ementas, buscando instrumentalizar os licenciandos, propiciando o desenvolvimento de habilidades e competências para que os futuros

professores possam trabalhar com a diversidade nas escolas regulares.” (ZUIN, 2001).

A formação do pedagogo exerce uma função primordial na condução do processo de inclusão escolar, já que os profissionais da área podem atuar na docência, supervisão, coordenação ou direção da escola. Aos cursos de Pedagogia cabe uma efetiva responsabilidade na formação dos futuros profissionais para que aconteça a legitimação e o sucesso do processo de inclusão no Ensino Básico. Isto se torna viável ao se optar por manter a Educação Inclusiva como um tema que perpassa todas as disciplinas do curso, de modo a ampliar e enriquecer os debates sobre a inclusão e propiciar a discussão de novas metodologias e o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho com *todos* os alunos nas classes regulares.

Como Schwartzman (2003), defendo que a inclusão “não pode ser feita por força de leis ou porque ela é politicamente correta. Trata-se de um processo complexo e que tem que ser desenvolvido em passos cuidadosos” (p. 123). Desejamos lutar por uma educação inclusiva ou apenas propiciar aos alunos com necessidades especiais um espaço de convivência social?

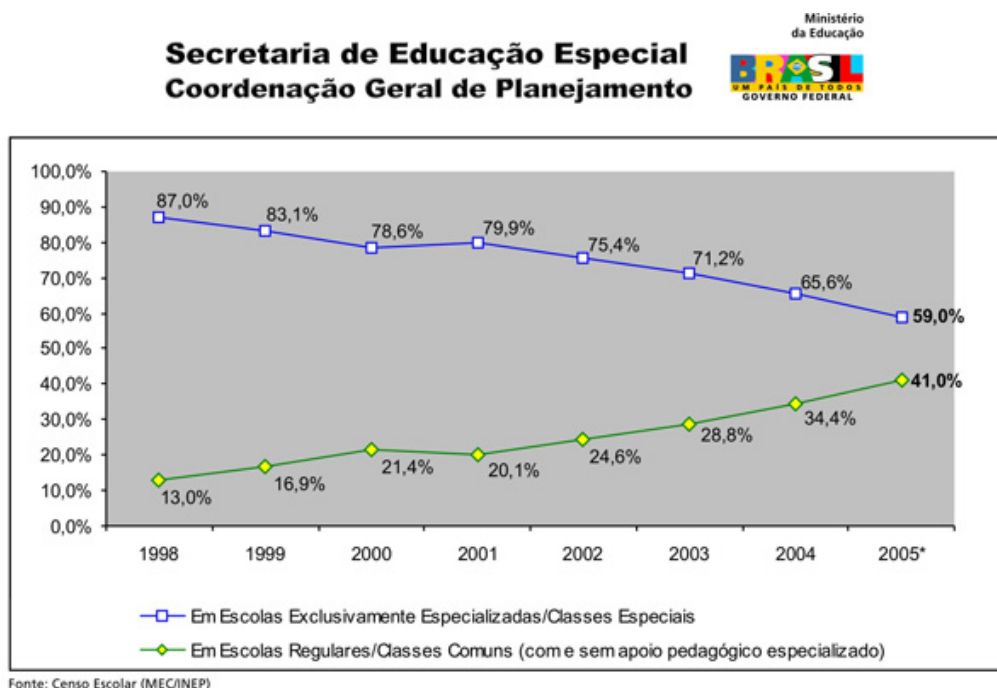
Há outros pontos a serem destacados, que contribuem igualmente para a instituição e manutenção de uma escola inclusiva: a gestão escolar; a melhoria dos salários dos professores; o número de alunos em sala de aula; jornadas de trabalho que permitam espaços para estudos em grupo, discussões e debates em torno de metodologias adequadas, do repensar e resignificar das práticas pedagógicas.

É necessário informar que, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o então ministro da Educação, Cristovam Buarque, pretendendo ampliar o debate sobre a questão do atendimento a alunos superdotados e portadores de necessidades especiais, no dia 19 de novembro de 2003 lançou, em Brasília, o programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Foi firmado um termo de cooperação técnica com o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (Unicef). O programa tinha a pretensão de atingir 83% dos municípios brasileiros e o objetivo era disseminar e apoiar, até 2006, o processo de implementação das políticas da educação inclusiva em 4.666 municípios brasileiros.⁶

⁶ Para mais detalhes consultar: < <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/Orientador1.pdf> >
< <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=121&Itemid=273>>

O Gráfico 1, a seguir demonstra os alunos com necessidades especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas, com turmas de classes especiais, e aqueles matriculados na rede regular de ensino, entre os anos de 1998 a 2005.⁷

Gráfico 1 – Análise das matrículas dos alunos com necessidades especiais



Verificamos, através do gráfico apresentado, um aumento expressivo na matrícula de alunos com necessidades especiais nas escolas da rede regular de ensino e acreditamos que isso se deve à Lei 9394/96. No entanto, não são indicadas as condições de atendimento desses estudantes e nem o índice do aproveitamento escolar dos mesmos. Outro dado importante refere-se à definição de estudantes com necessidades educacionais especiais, citada pela própria Secretaria de Educação Especial do MEC:

Alunos com necessidades educacionais especiais: apresentam, durante o processo educacional, dificuldades acentuadas de aprendizagem que podem ser: não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, bem como altas habilidades/ superdotação.

⁷ Este gráfico foi extraído de
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=110>>

Assim, quando se apresenta um incremento dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares, não necessariamente se expressam apenas as matrículas de alunos com algum tipo de deficiência física ou mental.

O CENSO Escolar apresentou os seguintes números da distribuição da matrícula em Educação Especial no Brasil em 2005:

Tabela 2: Números da distribuição da matrícula em Educação Especial no Brasil

Alunos com baixa visão	55.046 (8,5%)	Alunos com deficiência física	37.330 (5,8%)
Alunos cegos	8585 (1,3%)	Alunos com altas habilidades/ superdotação	1.928 (0,3%)
Alunos com deficiência auditiva	19.646 (3%)	Alunos com condutas típicas*	79.850 (12,4%)
Alunos surdos	46.668 (7,2%)	Alunos autistas	10.053 (1,5%)
Alunos surdos e cegos	1.127 (0,17%)	Alunos com deficiência mental	278.167 (43,4%)
Alunos com deficiências múltiplas	67.191 (10,5%)	Alunos com Síndrome de Down	34.726 (5,4%)

Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP, 2005)

O Censo Escolar de 2005 também revela a existência de mais de 55 milhões de estudantes matriculados nas 207.214 escolas do Ensino Básico no Brasil, mais especificamente, 55.471.755. Com este dado e com números da *distribuição da matrícula em Educação Especial* da tabela anterior, podemos afirmar que 640.317 são os alunos considerados com necessidades especiais matriculados nas escolas regulares, perfazendo apenas 1,15% do total de estudantes do Ensino Básico, sendo que, destes, 60% freqüentavam escolas públicas e, 40%, escolas particulares. (BRASIL, Censo Escolar 2005). Há que se chamar a atenção para o fato de ainda existir, em 2005, um número expressivo de crianças matriculadas em escolas exclusivamente especializadas: 386.250. Entretanto, independentemente de a percentagem de alunos com necessidades especiais ser considerada pequena – se comparada ao total de estudantes – é necessário estar atento para o fato de que são milhares os indivíduos a serem incluídos nas escolas. Eles têm os seus direitos

* De acordo com a Secretaria de Educação Especial, condutas típicas são consideradas “manifestações de comportamento, típicas de portadores de síndromes (exceto Síndrome de Down) e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (In: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=114>)

garantidos por lei, porém, muitas instituições escolares e professores não estão preparados para recebê-los e lhes propiciar as condições necessárias para um ensino/aprendizagem de qualidade, atendendo às especificidades relativas às diferenças individuais.

O MEC apresenta, no documento “Números da educação especial no Brasil”, um aumento de 23,5% dos professores com curso específico em educação especial, entre os anos de 2002 e 2005. Porém, estes dados não revelam a prática dos professores em sala de aula, a categoria dos cursos realizados pelos mesmos, nem as instituições promotoras deste tipo de formação. Qual é a avaliação que estes professores fazem dos cursos que lhes são ofertados? Este também é um elemento importante, mas que não comparece, até o presente momento, sequer em pesquisas de cunho acadêmico.

A Secretaria de Educação Especial do MEC garante que:

Os municípios-pólo, em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), estão realizando entre os meses de junho, julho e início de agosto de 2006 a formação de gestores e educadores por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Dos 144 municípios-pólo do programa, 29 deles já concluíram a multiplicação para suas abrangências. Até a presente data já receberam formação cerca de 58 mil educadores. Na etapa de 2006, iniciada em junho, 115 municípios-pólo, responsáveis por mais 2.040 municípios de sua área de abrangência, estão oferecendo formação para mais 22 mil profissionais da área de educação. Com isso, atinge a meta proposta desta gestão de levar a formação para 83,5% dos municípios brasileiros, beneficiando um total de 80 mil educadores em 4.746 dos 5.564 municípios.⁸

Queremos acreditar que todos estes investimentos sejam recompensados e impliquem bons resultados. O cerne dessas políticas públicas deve-se concentrar em comutar em prática social as ideologias e discursos em prol da inclusão. Além disso, os professores devem ter pleno conhecimento das “políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.” (BRASIL, Parecer CNE/CP n. 5/2005).

Sem dúvida, a formação inicial e continuada dos professores constitui um fator crucial para se efetivar uma educação verdadeiramente inclusiva. Mas, se a

⁸ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=141>>

formação dos profissionais da educação é urgente, as condições das escolas – no que diz respeito aos espaços físicos, à acessibilidade, materiais pedagógicos e equipamentos apropriados – está em primeiro lugar. Os alunos com necessidades especiais precisam de muito mais do que apenas professores capacitados para que se processe a sua real inclusão no ambiente escolar. A conscientização e capacitação do corpo de funcionários e, conseqüente, melhoria dos recursos humanos, espaços físicos, a excelência na qualidade do atendimento educacional não são mais questões para serem discutidas. A prioridade acha-se no desenvolvimento de ações mais amplas e efetivas. É bom frisar que as mudanças não devem se processar apenas no interior da escola, mas em todos os setores da sociedade, uma vez que a inclusão dos grupos historicamente privados dos direitos culturais, sociais, políticos e econômicos é responsabilidade de todos. Quando atingirmos este estágio, será possível confirmar a existência dos direitos humanos e da democracia, apregoados há séculos. Poderemos, então, dizer que realmente houve, no Brasil, um avanço histórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Números da educação especial no Brasil**. Brasília: MEC/SEE, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEE, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 5/2005 aprovado em 13/12/2005. Brasília: MEC/CNE, 2005.

_____. **Decreto nº 5626** - Regulamenta a Lei nº 10.463, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 23/12/2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/CEB, 03 de julho de 2001.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 24 de dezembro de 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** – Artes de fazer. 9ª ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2003.

DIAS-DA SILVA, Maria Helena G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Caderno Cedes**, 44 (O professor e o ensino) p. 33-45, 1998.

GIOVANNI, Luciana M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Editores Associados, 2000.

GIUSTA, Agneta da Silva. Educação inclusiva. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 2, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2003. p.108-112.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Inclusão escolar: desafios. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.61-63.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Mara Rúbia A. & SANTOS, Cristiane da Silva. Políticas públicas de inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a relação entre formação de professores e realidade educacional. In: SEMINÁRIO Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2. Florianópolis, 2003. **Anais...** Disponível em <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/202-of7b-st1.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2006.

MITTLER, Peter. Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.34-41.

PAULA, Eliane Maria de et al. O processo de formação docente continuada e em serviço: reflexões para a construção de uma sociedade inclusiva. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.189-191.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** - Construindo uma sociedade para todos. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/temas/educa/edu1.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2001.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Educação inclusiva. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 2, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2003. p. 123-124.

UNESCO. **Declaración de Salamanca**. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 1994.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Um encontro da Matemática com a Educação Especial. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.186-188.

_____. Matemática para alunos com necessidades educacionais especiais: abrindo caminhos para uma educação inclusiva. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 2, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. Disponível em:<<http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/matesp.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2006.

_____. A Educação Inclusiva na formação inicial dos professores de Matemática: projetos e avaliações. In: SEMINÁRIO de Investigação em Educação Matemática, 13, 2002, Viseu/Portugal. **Actas...** Viseu: Associação de Professores de Matemática, 2002. p. 107-117.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Sociedade Inclusiva.** Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 1999.