

# CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: Pré-requisito para uma Escola Aberta à Diversidade<sup>1</sup>

ROSANA GLAT<sup>2</sup>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A Educação Especial, enquanto campo de atuação e área de conhecimento, tem suas ações voltadas ao atendimento dos portadores de “necessidades especiais”, tradicionalmente chamados de “excepcionais”. De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial* (MEC/SEESP, 1994):

*A Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. (...) O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a Educação Especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos* (p.17, grifo nosso).

Entretanto, embora a Educação Especial seja concebida formalmente como um sistema

<sup>1</sup> Texto baseado em palestra proferida no II Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, em Foz do Iguaçu, PR, novembro de 1998.

<sup>2</sup> Diretora da Faculdade de Educação.

de apoio ao ensino regular, na prática, até recentemente, tem se configurado como um sistema à parte, desvinculado da Educação Regular. Implícita nesta configuração está a representação estereotipada de que as pessoas com deficiências (assim como os demais desviantes) constituem uma categoria distinta de seres humanos, com características comuns que os transformam em um grupo homogêneo, diferente dos demais.

Este enfoque, que Telford & Sawrey (1984) denominam de “concepção qualitativa da excepcionalidade”, implica na necessidade de todo um campo especializado de saber<sup>3</sup>, um conjunto de conceitos, métodos e técnicas específicas para lidar com estes indivíduos (Glat, 1989), que apenas os “iniciados”, ou seja, os especialistas, têm condições de atender, em classes ou instituições especializadas, isto é, segregadas.

<sup>3</sup> Esta configuração se preserva, ainda, pelas próprias condições de formação dos profissionais. Assim, na Faculdade de Educação da UERJ, por exemplo, até 1992 a Educação Especial constituía-se em um departamento próprio. Hoje, apesar de continuarmos oferecendo uma habilitação nesta área no Curso de Pedagogia, a Educação Especial faz parte do Departamento de Estudos Específicos da Educação.

A partir dos anos 70, entretanto, com o crescimento dos movimentos de direitos humanos, quando diversas minorias e grupos marginalizados começaram a lutar para conquistar seu espaço na sociedade, esta visão segregacionista começou a ser contestada, e a *integração* educacional e social dos portadores de deficiências passou a ser a proposta norteadora dos programas de Educação Especial no mundo todo (Cardoso, 1992; Carvalho, 1994; Inclusion International, 1996; Glat, 1995; Mantoan, 1994; 1997; e outros).

Assim, por exemplo, o inciso III do Art. 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, *preferencialmente na rede regular de ensino*” (Canzianni, 1994). E na, já citada, *Política Nacional de Educação Especial*, e posteriormente reforçado na LDB (Ferreira e Nunes, 1997), o MEC define como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências, dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração. Segundo este documento, “a integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo as crianças com ou sem necessidades educativas especiais, durante parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (MEC/SEESP, 1994, p. 18).

A adoção da proposta de integração de alunos portadores de deficiências nas escolas regulares implicou na reestruturação dos serviços de Educação Especial, no mundo todo, com a criação de salas de recursos que prestam atendimento complementar e acompanham os alunos especiais inseridos nas classes comuns.

Nos últimos anos, entretanto, o próprio conceito de integração escolar já está sendo considerado ultrapassado, na medida em que o aluno continua tendo um atendimento “especial-segregado”. A proposta mais atual, que vem sendo gradativamente implementada em muitos países Estados Unidos, Canada, Espanha, Portugal, Itália, Nova Zelândia, e outros, é a chamada **escola inclusiva** ou **movimento pela inclusão total** (Inclusion International<sup>4</sup>, 1996). Segundo Mantoan (não-publicado):

*... a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, porém institui a inserção de forma mais radical, completa e sistemática. (...) a meta primordial da inclusão é de não deixar ninguém no exterior do ensino regular desde o começo.*

Esta opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida na *Declaração de Salamanca* (1994), documento final da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida na Espanha, assinado por diversos países, entre eles, o Brasil. O princípio de educação inclusiva propõe a matrícula de todas as crianças em escolas comuns e lança a estas o desafio de promoverem um ensino de qualidade, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança, a fim de educar a todos, *inclusive* os deficientes.

A proposta de escola inclusiva, que ganha cada vez mais adeptos, inclusive na mídia (Werneck, 1997), nos leva a uma reflexão sobre os próprios paradigmas em que foi construída a Educação Especial, sobretudo no que diz respeito à conceituação de deficiência e à oposição ensino especial vs. ensino regular.

<sup>4</sup> Chama atenção que a Liga Internacional para Pessoas com Deficiência Mental (ILSMH) mudou o seu nome para *Inclusão Internacional*.

No primeiro caso, modifica-se a concepção e a terminologia, passa a se utilizar a expressão, já mencionada no início deste texto, *aluno com necessidades educacionais especiais*, o que significa dizer que o mesmo apresenta algum problema de aprendizagem ao longo do processo de escolarização, necessitando portanto, de maiores recursos educacionais (Coll, 1995). Esta categorização engloba tanto os alunos deficientes (oriundos, ou não, da Educação Especial) quanto aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, sem serem clinicamente diagnosticados como deficientes.

Embora sem se negar que condições clínicas patológicas causem problemas específicos de aprendizagem, o problema passa a ser situado no ensino e na escola, e não mais na deficiência (suposta ou real) do aluno. Ou seja, o foco de atenção deixa de ser a compensação das limitações intrínsecas do aluno, e sim a capacidade da escola em encontrar respostas para oferecer ao seu alunado, seja este qual for. Em outras palavras, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, e sim a escola que tem que se transformar para atendê-lo.

Esta nova conceituação coloca diretamente em questionamento a necessidade, e propriedade, em se ter dois sistemas paralelos (mesmo que complementares) de ensino - regular e especial. De fato, devido ao caos do nosso sistema educacional e à diversidade do alunado que freqüenta nossas escolas, principalmente da rede pública, verifica-se que o chamado “aluno excepcional” ou “especial” não é tão excepcional (no sentido de exceção) assim! Isto pode ser facilmente deduzido pelas estatísticas de repetência e evasão escolar, que constituem o famoso *fracasso escolar*.

Já denunciava Costa Ribeiro, em 1990, que apenas 35% dos alunos matriculados nas escolas públicas concluíam o 1º grau, e assim mesmo levando, em média, 11,5 anos e meio na escola. Posteriormente, em 1993, o mesmo autor afirmou que 96% dos brasileiros em idade escolar passavam, em média, nove anos em uma escola de ensino fundamental que tem a extensão obrigatória de oito anos, e, apesar disso, apenas a metade completava a 6ª série. Acrescentou, ainda, Costa Ribeiro que no Brasil, entre os 10% mais pobres da população, a taxa de repetência na 1ª série era de 75%; e até mesmo entre os 10% mais ricos era também extremamente alta, chegando a 40%. Estatísticas mais recentes apontam para um agravamento desta situação.

O nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que devido a problemas sociais, culturais, e/ou de aprendizagem, não são bem sucedidos na escola.

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão - não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal” e as classes especiais se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar (Bueno, 1993, 1997; Ferreira, 1993; Mazzota, 1995).

Certamente este modelo precisa ser transformado. Porém, para tanto, não basta uma mudança de paradigmas ou a promulgação de decretos e leis. Sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente os mais prejudicados, nunca será concretizada. Para que esta transformação, que certamente será lenta e gradual, comece a acontecer são necessárias ações concretas, mesmo em pequena escala, na forma de projetos pilotos, de pesquisas aplicadas, de experiências acompanhadas, avaliadas, divulgadas, e reproduzidas.

Pode-se dizer, que a integração ou inclusão escolar de alunos portadores de deficiências tem sido, sem dúvida, a questão referente à Educação Especial mais discutida em nosso país nas últimas décadas (Cardoso, 1992; Ferreira, 1993; 1996; Glat, 1988; 1991; 1995; 1997; Goffredo, 1992; Mantoan, 1994; 1997; Omote, 1994; e inúmeros outros). É raro o seminário, congresso ou publicação em que este tema não seja abordado. Entretanto, na prática, salvo casos de alguns projetos especiais, esta política tem sido implementada sem uma planificação pedagógica adequada e muito menos sem um acompanhamento e avaliação sistemáticos.

Uma das principais barreiras para a efetiva integração ou inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino (com ou sem suporte da sala de recursos) é o despreparo dos professores para receber, em suas salas de aula superlotadas, esta clientela (Glat, 1995; Mazzotta, 1994). Em sua dissertação de Mestrado, Goffredo (1991) pesquisou 30 escolas do Município do Rio de Janeiro, e ouviu, entre outros, professores de classes regulares que tinham alunos portadores de deficiências nelas inseridos. Verificou que,

na maioria dos casos, os professores não eram sequer consultados, muito menos adequadamente preparados para receber estes alunos especiais. Esta autora conclui que “os professores rejeitam a integração, almejada em lei, por não possuírem condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas”(pg. 83).

A má formação e desatualização pedagógica dos professores de nossas escolas públicas também é um tema bastante debatido (pode-se dizer até “batido”) na Educação. Entretanto, a partir da política de integração escolar, esta questão reveste-se de uma nova dimensão. Nas palavras de Mantoan (não-publicado):

A qualificação técnica de boa qualidade dos futuros profissionais, assim como a capacitação dos profissionais em exercício, deve ser revista no sentido de prepará-los para concretizar o ideal democrático de oportunizar a educação básica a todos os alunos, quebrando barreiras e limitações de toda ordem, que geram segregacionismo e discriminações.

A qualificação profissional do professor, nesta perspectiva, deve estar empenhada na oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a compreensão da diversidade apresentada pela clientela escolar, como também, pelo conhecimento dos caminhos que o aluno percorre no processo de construção de conhecimentos. É só a partir do entendimento deste processo, que o professor poderá construir sua prática pedagógica, desenvolvendo formas de ensinar e difundir conhecimentos que atendam à diversidade do alunado sob sua responsabilidade. O professor precisa estar também preparado para valorizar sempre como ponto de partida de novas aprendizagens, a experiência e a realidade

cotidiana vivenciada pelo aluno e, assim, relevando os diferentes níveis de estruturação de seu pensamento, objetive sua criatividade e autonomia.

Entretanto, como frequentemente apontado pelos próprios educadores (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998), de modo geral, os cursos de formação de professores trabalham a teoria, a didática, mas não compatibilizam estes conhecimentos com o exercício da teoria, ou seja, a prática. Em outras palavras, os currículos são, via de regra, distanciados da prática pedagógica, e não enfatizam a preparação do profissional da educação no sentido de capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada no universo dos educandos. Conteúdos programáticos referentes aos portadores de necessidades especiais, apesar de privilegiados pelo MEC, não são ainda presentes nos cursos de formação de professores. Como lembra Carvalho (1996), “a formação de nossos professores ainda não contempla, suficientemente, o respeito à diferença, e as matérias do currículo ... os estágios e a prática de ensino são, geralmente, programadas para crianças ditas normais” (p. 113).

Este tipo de formação propicia distorções na compreensão das dificuldades e possibilidades dos alunos com necessidades educativas especiais, e conseqüentemente não garante o atendimento educacional de que eles necessitam. Faz-se necessário a criação de condições que proporcionem ao professor uma habilitação sólida e integral, capaz de trazer mudanças para sua prática pedagógica, que permitam que ele trabalhe com a diversidade do alunado que chega à sua sala de aula.

Sem uma conscientização da inexistência do aluno “normal” imaginário, sem o preparo

técnico necessário, e sem o suporte teórico adequado, o professor tem se tornado presa fácil de métodos ultrapassados, assumindo frente aos alunos com necessidades especiais, uma postura assistencialista, que, longe de servir de apoio ao seu desenvolvimento, acaba por isolá-los cada vez mais do contexto social e escolar em que vivem, prejudicando e até impedindo definitivamente sua integração.

Um dos fatores que inegavelmente levam a esta precária habilitação ao magistério e a falta de supervisão e formação continuada dos professores em exercício, é, talvez, a pouca importância dada, com raras exceções, pelos planejadores das políticas educacionais, à experiência cotidiana dos professores em suas salas de aula. Ao contrário, os programas e as diretrizes são geralmente determinados “de cima para baixo”, com pouco ou nenhuma inferência daqueles que deverão implementá-las.

Recentemente, têm sido desenvolvidas diversas pesquisas voltadas à proposta de ouvir o que o professor - da classe regular e especial - tem a dizer sobre sua prática cotidiana, sua formação e qualificação profissional, suas representações e expectativas a respeito de seu alunado (Barreiros, 1996; Ferreira, 1987; Géa, 1984; Goffredo, 1991; Lacerda, 1996; Marin, 1998, e outras em andamento). Fica marcante nesses estudos a necessidade destes professores de melhores programas de formação, capacitação continuada, em diversos níveis (graduação e pós-graduação). Há também claramente explicitada nestas investigações a demanda destes profissionais que lidam direta, ou indiretamente, com alunos com necessidades educativas especiais para uma supervisão e acompanhamento direto e constante (Nunes et al, 1998).

Diante do exposto, nossos esforços devem ser desprendidos no sentido de identificar, **em cada situação escolar específica**<sup>5</sup>, os conhecimentos e habilidades que os professores reconhecem como notoriamente necessários para a realização de um trabalho efetivo junto aos alunos com necessidades especiais incluídos nas classes regulares, tendo como ponto de partida a prática, o exercício diário vivido desde os primeiros contatos com estes alunos.

E aí sim, a partir dos dados obtidos no desenvolvimento deste trabalho possam-se criar propostas efetivas para a formação inicial e em serviço destes professores que favoreçam a integração escolar de alunos considerados “especiais”. Embora sem desmerecer a importância dos recursos físicos e materiais no processo de ensino de qualidade, consideramos que a concretização da escola democrática e inclusiva, só será possível mediante uma mudança de atitude e atuação pedagógica dos educadores.

Aproveitamos, então, esta oportunidade para chamar a atenção dos dirigentes da Educação, principalmente a nível estadual e municipal, que são os responsáveis pela ação direta sob o sistema escolar, que tenham muito cuidado com mudanças estruturais radicais baseadas em teorias e propostas ideológicas, e/ou importação de experiências casuísticas e modelos oriundos de realidades educacionais diferentes da nossa. Mais ainda, que todos os projetos de implantação de novos modelos ou propostas educacionais, sejam acompanhados e avaliados sistemática e cientificamente, para que possamos reformular o que não deu certo e reproduzir as experiências bem sucedidas. ◆

<sup>5</sup> Sim, porque a realidade de uma escola do meio urbano de São Paulo ou Rio de Janeiro, por exemplo, certamente difere da realidade de uma escola rural do interior de um estado do Nordeste ou da Região Centro-Oeste.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, *Lei n.º 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)*, 1996.
- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente*. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.
- \_\_\_\_\_. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. Em M. T. E. Mantoan (Org.) *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Mennon, Edições Científicas Ltda., 57-61, 1997.
- CARDOSO, M. C. de F. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1), 89-99, 1992.
- COSTA RIBEIRO, S. A pedagogia da repetência. *Tecnologia Educacional*, vol.19 (97), nov./dez/, 13-20, 1990.
- CORDE. *Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- CREDY, C. Exclusão escolar como um mecanismo social global: o espaço da escola. Em L. Cademartori (Org.): *O Desafio da Escola Básica: Qualidade e Equidade*. Brasília: IPEA, 127-148, 1994.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *Sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial*. Espanha, 1994.
- FERREIRA, J. R. *A Exclusão da Diferença*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- \_\_\_\_\_. & NUNES, L. R. P. A educação especial na nova LDB. Em N. Alves e R. Villardi (Orgs.) *Múltiplas Leituras da Nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 17-24, 1997.
- GIBBONS, F. X. Stigma and interpersonal relationships. Em Ainlay, S. C.; Becker, G. & Coleman, L. M. (Orgs.) *The Dilemma of Difference: a Multidisciplinary View of Stigma*. New York: Plenum Press, 123-144, 1986.
- GLAT, R. A integração dos excepcionais: realidade ou mito? *Mensagem da APAE*, XV (49), 11-14, 1988.
- \_\_\_\_\_. A integração dos excepcionais. *Revista Impulso*, 5 (10), 7-22, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

- \_\_\_\_\_. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. Em M. T. E. Mantoan (Org.) *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Mennon, Edições Científicas Ltda., 196-201, 1997.
- \_\_\_\_\_. Integração e inclusão. *I Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Universidade Estadual de Londrina, 1997.
- GOFFREDO, V. F. S. Integração ou segregação: o discurso e a prática das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro. *Revista Integração*, 4 (10), 127-18, 1992.
- INCLUSION INTERNATIONAL *En Marcha*. Bruxelas: I.I., 1996.
- MACMILLAN, D. L. *Mental Retardation in School and in Society*. Boston: Little Brown and Company, 1977.
- MANTOAN, M. T. E. A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da Escola de Primeiro Grau. *Revista Integração*, 5(11), 16-19, 1994.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *A Integração de Pessoas com Deficiência*. São Paulo: Mennon, Edições Científicas Ltda., 1997.
- MAZOTTA, M. S. S. Direito do portador de deficiência à educação. *Revista Integração*, 5 (11), 14-15, 1994.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MEC-SEESP. *Educação Especial no Brasil*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.
- MENDES, E. G. Reflexão sobre a experiência de Santa Catarina. *Revista Integração*, 5 (12), 5-16, 1994.
- NUNES, F. P. S. Inclusão integral: um modismo? Resenha não-publicada de MacMillan, D. Gresham, F. & Forness, S. Full inclusion: an empirical perspective.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo problema. *XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, 1994.
- STAFFORD, M. C. & SCOTT, R. R. Stigma, deviance and social control: some conceptual issues. Em Ainlay, S. C.; Becker, G. & Coleman, L. M. (Orgs.) *The Dilemma of Difference: a Multidisciplinary View of Stigma*. New York: Plenum Press, 77-91, 1986.

---

## ROSANA GLAT

### CURRICULUM VITAE - RESUMIDO

Rosana Glat, é formada em Psicologia pela University of the Pacific da Califórnia, com mestrado pela Northeastern University de Boston, e doutorado pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro.

É Diretora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde leciona na graduação e no mestrado, e pesquisa na área de Educação Especial.

Autora de diversos artigos em periódicos científicos e sete livros.

· Livros publicados:

*Uma Professora Muito Especial* (com T. Muller), Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

*Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação* (com L. Nunes, J. Ferreira & Mendes, E.) Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

*Sexualidade e Deficiência Mental: Pesquisando, Refletindo e Debatendo sobre o Tema*. (com Ruth Cândida de Freitas). Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1996

*A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995 (1ª ed.), 1997 ((2ªed).

*Ser Mãe...e a Vida Continua*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1993 (1ª ed.),1994 (2ªed)

*"Somos Iguais a Vocês": Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

*A Criança e suas Deficiências: Métodos e Técnicas de Atuação Psicopedagógica*. (com Verena P. S. Kadlec) Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984 (1ª ed.), 1989 (2ª ed.).