

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
DIRETRIZES POLÍTICAS E RESULTADOS DE PESQUISAS**

Rosana Glat

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Mônica Pereira dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Luciane Porto Frazão de Sousa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Fundação Municipal Francisco de Paula

Kátia Regina Xavier

Universidade Federal do Rio de Janeiro

INTRODUÇÃO

A escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Um espaço democrático, em essência, deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas (Booth, 1998).

Por *culturas*, referimo-nos ao desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro, em quaisquer que sejam as bases desta desvalorização e da desigualdade. Por *políticas* queremos dizer a tradução destes valores em afirmações de intenções e estratégias de formulação e implementação das mesmas em um dado contexto. No contexto escolar, por exemplo, elas se refletirão no projeto político-pedagógico, nas regras disciplinares explícitas e implícitas, na concepção de avaliação e nas formas de organização da mesma, e assim por diante. Quanto às *práticas*, queremos apontar o fazer do cotidiano da escola, efetivamente. Estilos de aula, tipos de avaliação, tipos de relacionamento entre os diferentes atores do contexto escolar, organização dos espaços de recreação e esportes, organização das salas, grupamento das turmas e assim sucessivamente. Cabe notar, ainda, que estas três dimensões ocorrem e concorrem simultaneamente em qualquer contexto escolar e podem ser, muitas vezes, contraditórias entre si.

Nesse sentido, o respeito às diferenças, que semeia *culturas* e gera *políticas* e *práticas* de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o

desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas. Portanto, as diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos. Trata-se de questionar o elo das relações humanas: a participação de cada sujeito, suas vivências e a estruturação das relações sociais.

Ao se falar em diferenças configura-se o respeito às características próprias de cada indivíduo e dos grupos aos quais ele pertence. Dessa forma, faz-se necessário observar todas as nuances de seu entorno social e planejar a escola para atender às diferentes modalidades de vida e aprendizagem, colaborando para a formação de um indivíduo cidadão, sem, entretanto, pensar que a escola se constitui no único lócus de origem ou de prevenção das injustiças e de exclusão. Cabe-nos, portanto, como ponto de partida, compreender que a inclusão:

Parte do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de **todos** e com a redução de **todas** as pressões excludentes (Booth, 1998, p.24, grifo nosso).

Partindo desse princípio, se considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, precisamos reconhecer também a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos (UNESCO, 1994). Ou seja, o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórica-prática.

A questão da reflexão cotidiana sobre a autoria do fazer pedagógico é uma atividade que se percebe, por exemplo, na capacitação docente, tomada sob a responsabilidade de variadas redes de educação; e, portanto, é possível visualizar o reconhecimento pelas mesmas da importância de participar da formação dos professores.

O conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (Nóvoa, 1995). Envolver o paradigma de inclusão no processo cotidiano de formação significa encontros com as relações de pluralidade, uma vez que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (Moita, 1992, p.115).

Diante do exposto, o objetivo do presente texto é refletir sobre a formação de professores para a educação inclusiva, tendo como referência básica a legislação nacional específica do MEC e os resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional. Além disso, apresentaremos resultados preliminares de pesquisas realizadas no Rio de Janeiro, sendo uma construída na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro junto aos grupos de alunos da Pedagogia e das Licenciaturas. A outra, experiência de pesquisa-ação junto aos professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro; construída por grupo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

EXPLORANDO A LEGISLAÇÃO

Em relação à legislação, destacamos, inicialmente, a *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Brasileira* (LDB 9394/96), a qual, no capítulo dedicado à formação de professores, assinala os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Aqui já fica patente que dentre algumas das competências a serem desenvolvidas na formação inicial, e aperfeiçoadas na formação continuada, de professores, para além da

capacidade inevitável da docência, estariam as de planejamento e gestão, incluindo-se aí uma habilidade para atuar como articulador e mediador, e provavelmente construtor, de relações de aproximação entre escola, famílias e comunidades.

Destacamos também a Resolução CNE/CP no. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu Art. 3º, referente à formação de professores, destacam-se os princípios norteadores do preparo para o exercício profissional no sentido de desenvolver:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Dentre tais princípios, salientamos aqueles referentes ao domínio dos conteúdos e ao conhecimento dos processos de investigação.

Partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, diversas pesquisas têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para a inclusão dos alunos (Bueno, 1999, 2005; Carneiro, 1999; Magalhães, 1999; Glat, 2000; Glat & Nogueira, 2002 e 2003; Ferreira, Glat, Ferreira, Oliveira & Senna, 2003; Braun, Sodré & Pletsch, 2003, Glat & Pletsch, 2004, Pletsch, 2005, Santos & Carvalho, 2000).

ALGUMAS PESQUISAS RECENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em termos de pesquisa, destacamos quatro estudos desenvolvidos em diferentes Estados do Brasil, sendo um deles de abrangência nacional. Um primeiro estudo é o desenvolvido por Carneiro (1999), que investigou professores que atuam em turmas de pré-escola à 4ª série do ensino fundamental da rede regular de ensino de Juiz de Fora/MG. Os resultados apontaram para a necessidade de uma formação continuada em serviço desses professores para a efetivação com qualidade da educação inclusiva. Já a pesquisa de Magalhães (1999), realizada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, ouviu a opinião de professores e diretores sobre a inclusão educacional de alunos especiais em rede regular de ensino, segundo a qual a formação de professores foi destacada como um aspecto relevante para a implementação da proposta inclusiva.

Diagnóstico semelhante também foi traçado por Castro (2002), numa pesquisa realizada na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, que analisou representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em “suas” salas de aula. Assim como a pesquisa acima assinalou, Castro evidenciou que os professores não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão.

Todos esses resultados foram reafirmados em pesquisa recente realizada em âmbito nacional sobre o panorama da educação inclusiva (Glat & Ferreira, 2003). A realidade evidenciada mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais.

Nesse sentido, podemos afirmar que, no Brasil, a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Ou seja, segue um modelo tradicional de formação (Glat, Senna, Oliveira & Ferreira, 2003). Além disso, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais; por exemplo. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a Portaria Nº 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina *Aspectos ético-*

político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Glat & Pletsch, 2004). Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada.

Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. A começar por alimentar a discutível idéia de que inclusão refere-se **apenas** ao alunado com deficiências. É o que destaca Bueno:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (1999b, p. 18).

Frente a esse conjunto de problemas, vem ocorrendo todo um debate centrado na formulação de propostas para sua resolução. Uma proposta que merece destaque é aquela defendida por Bueno (1999a e 2001), segundo a qual o modelo inclusionista requereria a formação de dois tipos de professores: a) os chamados *generalistas*, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os *professores especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso, etc (Bueno, 1999a e 2001; Glat, 2000; Glat & Nogueira, 2002 e 2003; Glat & Pletsch, 2004; Mendes, 2002 e 2004).

De acordo com a proposta de Bueno acima referida, combinar-se-iam o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado, pois o *generalista* teria o mínimo

de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o *especialista* teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Antes de tudo, portanto, seria um professor, encarregado de auxiliar o professor regular.

As linhas centrais dessa proposta constam do *Plano Nacional de Educação* (MEC, 2000), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Nesse sentido, percorrendo o espaço de formação do professor em seu cotidiano, pesquisas na área referendam a trajetória de diálogo alinhavada até o presente. A pesquisa *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*, realizada pela UERJ, tem como objetivo geral analisar o processo de implementação da política de Educação Inclusiva em escolas da rede pública de educação do município do Rio de Janeiro e, como, um de seus objetivos específicos, analisar como se dá o processo de inclusão no ensino regular levando em consideração aspectos como gestão escolar e capacitação docente.

No que tange à capacitação docente, entendida pelo grupo de pesquisa como espaço de formação do professor; em atividades de pesquisa iniciadas em 2005, a trajetória constituiu-se em:

- I. Coleta de dados, através de entrevistas semi-estruturadas, com as coordenadoras de equipe do Instituto Helena Antipoff;

- II. Coleta de dados, a partir de análise das entrevistas supra citadas;
- III. Dinâmica de reflexão, a partir dos dados analisados, para formulação de ações.

Na fase I, as entrevistas apontaram diversas questões sobre o universo do atendimento educacional da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Das categorias de análise levantadas, uma apontava o desempenho profissional dos professores em direção a uma orientação inclusiva, versando sobre a falta de consenso em relação à capacitação de professores, uma vez que alguns falaram em cursos/orientações ofertadas pela SME, outros falaram em grupos de estudo de acordo com especificidades (relativas a deficiências) e, ainda, outros sugeriram a necessidade, mas não a traduziram em ações. Outros pontos relacionados ao desempenho profissional fizeram referência ao suporte da educação especial aos professores da classe regular, e a denominada “sensibilização” acerca das condições que favoreceriam a inclusão e forneceriam apoio ao professor.

Na fase II, as informações coletadas na fase I foram discutidas com as entrevistadas coletivamente, de forma que todas puderam (re)conhecer os conceitos que habitam no imaginário do grupo. Entendeu-se que o professor da classe regular não está capacitado para lidar com o aluno com deficiência/necessidade especial; não há plano de desenvolvimento em relação à formação de professores, pois não há discussão (SME/IHA) aprofundada sobre a prática pedagógica que dê suporte a uma capacitação contínua e permanente; e, o aluno com deficiência ainda é considerado de responsabilidade exclusiva da educação especial. Possivelmente, este último aspecto esteja presente pelo fato de termos uma história de atendimento educacional a alunos “diferentes” atrelada a espaços segregados.

Na fase III, a dinâmica de reflexão tinha como um dos objetivos aprofundar informações coletadas nas fases anteriores que necessitavam de maiores esclarecimentos e, também, apontar ações futuras. Dentre as questões, aquela voltada para os professores era a seguinte: *Ao falarmos numa “filosofia de capacitação de professores”, conforme citado no último encontro, estamos nos referindo a trabalhar com conceitos que possam operar ações de mudança. Como vocês consideram que essa capacitação deveria ser organizada para de fato transformar as práticas educativas dos professores da rede, no que diz respeito à inclusão dos alunos com necessidades especiais no universo escolar?* Tal questionamento apontou que o grupo considera mais interessante um entrelaçamento das

capacitações com supervisões cotidianas, para maiores esclarecimentos sobre dificuldades encontradas no cotidiano; revitalizar o papel do coordenador pedagógico frente à “nova” demanda da inclusão; e, envolver a gestão no processo de inclusão.

Em relação à capacitação docente atrelada a uma supervisão no cotidiano, a base de discussão deveria aprofundar-se no entendimento de que a inclusão em educação como prática de liberdade pode e deve ser embasada no princípio de que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo* (Freire, 2003, p.48). Nesse sentido, a possibilidade de mediação pedagógica pelas experiências de cada um e promovendo a evolução do processo inclusivo, torna-se essencial no processo educativo, pois que permite que busquemos um novo passo a cada dia. Enfim,

(...) o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2003, p.68).

Ensinar, pois, não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção. Contudo, *quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender* (Freire, 1999). Assim é o processo inclusivo: uma troca constante de saberes empíricos e acadêmicos.

Entretanto, o (re)conhecimento do trabalho promovido pela Secretaria Municipal de Educação através do Instituto Helena Antipoff sobre a responsabilidade da educação especial para com os alunos com deficiência/necessidades especiais é de autoridade tal que faz com que não haja um envolvimento total da Secretaria de Educação como um todo. O fator de sucesso dos alunos fica a cargo dos professores itinerantes e da sala de recursos; raramente, dos professores das classes regulares que, muitas vezes, não vêem o sucesso do aluno incluído como sendo de sua responsabilidade. No que se refere à capacitação docente, não há plano sistemático para o desenvolvimento profissional dos professores. As estratégias são pontuais e sem uma discussão aprofundada sobre o que a prática pedagógica deveria contemplar. Poderíamos questionar como a secretaria visualiza sua participação na formação dos professores. Não é que não haja política voltada para esta questão, a mesma ocorre com investimento significativo. Mas, ter toda a secretaria

discutindo e, não só setores relacionados à educação especial, poderia ser um fator diferencial de mudança.

Num ponta-a-pé inicial, para refletirmos sobre a prática pedagógica, que tal falarmos em criatividade, competência, experiência, investigação, crítica e humildade? Pensarmos de que forma tais conceitos podem contribuir para a discussão sobre a capacitação docente sob uma orientação inclusiva pode ser de grande utilidade. Neste ponto, estaríamos ilustrando uma “nova” concepção sobre a formação de professores, apontando para características que nos parecem essenciais. Em outras palavras: o que há necessidade de se revisitar quando pensamos a atual formação de professores?

A pesquisa *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*, iniciada em fevereiro de 2004 pelo LAPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, sediado na faculdade de Educação da UFRJ, tem como objetivo investigar a formação de futuros professores daquela Faculdade com relação a uma orientação inclusiva em educação. Por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades, oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para a resignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Em última instância, pretende contribuir para o processo de resignificação do olhar acerca das diferenças. Na perspectiva da Inclusão, as diferenças são vistas como um grande recurso a ser explorado na relação pedagógica, enriquecendo, assim, a trajetória curricular de todos os sujeitos desta relação.

A discussão preliminar apontada pela pesquisa circula sobre algumas considerações feitas por estudantes do curso de formação de professores (Licenciaturas e Pedagogia) da Faculdade de Educação da UFRJ sobre as características do educador orientado pela inclusão em educação. Indagada sobre as características que deveriam ser atribuídas a um professor “inclusivo”, a maioria dos estudantes centrou suas respostas em aspectos pessoais que apesar de serem importantes, não constituíam o único, nem principal, objetivo.

A característica “amigo” foi a mais citada, tanto nos questionários direcionados aos estudantes de Pedagogia quanto de Licenciatura. Outras como “compreensivo”, “calmo” e “responsável” também obtiveram um grande número de indicações. Em menor número, mas que também vale a pena serem destacadas, estão características como “amoroso”, “sorridente” e “simpático”.

Dessa forma, a pesquisa faz perceber uma visão ainda distorcida em relação às características de um professor com olhar inclusivo. As considerações, em sua maioria, têm como foco principal algumas características pessoais que traduzem sentimentos de simpatia ou antipatia pelos professores, demarcando respostas pautadas em termos de julgamentos sobre atitudes pessoais. A questão da afetividade é muito valorizada, em alguns casos, em detrimento de outras competências que consideramos essenciais em uma orientação pedagógica inclusiva.

Nas discussões, a pesquisa argumenta que um professor que tem sua prática pedagógica orientada para a inclusão não pode perder de vista certos pontos no desenvolvimento de seu trabalho. A capacidade de estudo, a preocupação com uma formação contínua, consciente de seu inacabamento e do constante aprendizado da sala de aula são alguns desses pontos. Outro ponto de destaque é a preocupação com a utilização e construção de métodos e procedimentos que visem atender a diversidade de estilos e ritmos dos estudantes para que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado de forma contextualizada e prazerosa. Além disso, sugere que o professor deve estar atento aos aspectos ligados à socialização, à participação e à afetividade dos estudantes, ainda que reconheçamos que não se pode deixar de lado características voltadas para a empatia, para o relacionamento individual, pois todos somos indivíduos carregados de emoções que são afloradas durante a troca de saberes na sala de aula. O que precisamos, no entanto, é estar atentos para que esse tipo de característica não nos leve a uma visão superficial da inclusão em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS¹

¹ Parte destas considerações foram apresentadas em texto e palavras na VI Jornada de Pesquisadores do CFCH – UFRJ, em maio de 2004.

Propusemo-nos, com este artigo, a refletir sobre uma formação de educadores que contemple um olhar inclusivo em sua práxis. Levantamos algumas questões atuais, tanto legislativas quanto investigativas, a partir das quais nos lançamos à reflexão proposta. Ao final do texto, como não poderia deixar de ser, se de fato nos propomos a refletir, chegamos a algumas indagações, mais do que afirmações, que, cremos, são dignas de maior atenção tanto por parte de legisladores quanto por parte de pesquisadores.

Um primeiro aspecto que se nos apresenta é: será que um dia chegaremos a um consenso sobre quais características deveria ter o “educador inclusivo”? Um segundo decorre deste primeiro: Se a resposta a esta indagação fosse afirmativa, conseguiríamos que tais características fossem devidamente adequadas a qualquer contexto educacional? Qual a importância de compartilharmos os sentidos e significados da inclusão em educação com os futuros professores?

Cabe, na especulação de respostas a estas indagações, considerarmos um fator de suma importância: a relatividade do conceito de inclusão, em diferentes espaços. O “educador inclusivo” não deve ser encarado como um modelo ideal a ser seguido, em todos os contextos. A inclusão se faz em processo e, como tal, seu entendimento deve ser compartilhado por todos os envolvidos que, por sua vez, assumirão o papel de atores nesta construção.

Cabe lembrar que, em diferentes contextos, o que parece ser inclusivo não o é em outros. Ponto comum, entretanto, refere-se à necessidade de formação e informação dos profissionais da educação acerca das questões ligadas à dialética inclusão/exclusão, principalmente, no que se refere às *culturas*, *políticas* e *práticas* que potencializam uma relação educativa mais ou menos inclusiva. Neste sentido, a compreensão da diversidade favorece a flexibilização do pensar, sentir e agir para a valorização da mesma, minimizando os processos excludentes.

É necessário, portanto, investir no desenvolvimento de **culturas** institucionais que primem pela valorização das diferentes formas de existir de todos os seus sujeitos; em **políticas** de formação que estimulem a discussão acerca desta diversidade; mobilizar esforços, para desenvolver **práticas** que levem à inclusão, através do desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem que estimulem a mudança de uma cultura excludente;

de igual forma, o professor deve *decidir e agir* de acordo com o contexto em que a prática pedagógica ocorre e “desenvolver uma percepção aguda (...) um *olhar afiado* para detectar situações de exclusão” (Santos & Sousa, 2002, p.4).

Em síntese, o exercício de uma proposta de inclusão em educação requer uma refinada capacidade de pensar sobre o pensar, agir e sentir na prática pedagógica. Quais os problemas enfrentados? De que forma eu os percebo e como os outros os percebem? Que informações eu necessito para compreendê-lo em profundidade? Que estratégias posso construir para mobilizar pessoas e recursos para resolvê-lo? As soluções encontradas foram adequadas? Quais os acertos? Quais as falhas? O que tem que ser modificado?

Independentemente do caminho adotado, cabe ao professor tomar consciência dos próprios erros, estar aberto às infinitas possibilidades existentes nos sistemas de idéias e admitir que a subjetividade e a racionalidade não estão dissociadas. Cabe, ainda, lembrar que o professor, sozinho, não faz a inclusão. A política, sozinha, não faz a inclusão. Inclusão se faz junto e para isto tem que ter coragem. *Uma coragem que não nega o desespero, mas que leva o homem adiante, apesar do desespero* (May, 1975).

REFERÊNCIAS

BOOTH, T., AINSCOW, M & DYSON, A. *Understanding Inclusion and Exclusion in the Competitive English System*. International Journal of Inclusive Education, vol. 1, No. 4: 337-355, 1997.

_____. *From them to US*. London, Routledge, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação* (Lei no 10.172/01). 2000.

_____. Ministério da Educação. *Decreto 3956/01*. Brasília, outubro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília, maio de 2000.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1793/94*. Brasília, 1994.

BUENO, J. G. *A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular*. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9 n° 54, p. 21-27, 2001.

CARNEIRO, R. C. A. *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CASTRO, S. *A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino*. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e Educação**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GLAT, R; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disp. Em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acessado em nov./2003.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.

GLAT, R. & PLETSCHE, M. D. *O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva*. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n° 29 ano 10, p. 3-8, 2004.

MAGALHÃES, E. F. C. B. *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. 1999 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, A (org) *Vidas de professores*. Portugal: Porto, p.111-139, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. *Os professores sua formação*. Portugal: Dom Quixote, p.15-33, 1995.

PLETSCH, M. D. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, M. P. & CARVALHO, R. E. **Developing Sustainable Policies and Practices of Inclusive Education in Rio de Janeiro – Brazil. Final Report**. 2000. Relatório final de pesquisa. UNESCO. 78p.

SANTOS, Mônica P. & SOUSA, Luciane P. F. **O papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário**. Cadernos Pestalozzi, no Prelo, 2002.

SOUSA, L.P.F. de. **Inclusão em Educação: Políticas Públicas de Formação de Professores**. 2004. Trabalho monográfico (Pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva) _ Universidade Cândido Mendes (UCAM), Rio de Janeiro, 2004.