

REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: a formação de professores para uma escola inclusiva

MIRIAM CRISTINA FREY DE LIRA*

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada junto às acadêmicas do curso de Pedagogia, na disciplina de Educação Especial, desenvolvida no 8º período, como parte do Programa de Formação Continuada de Professores da UNIVALI. O trabalho tem por objetivo analisar a utilização de uma estratégia de ensino que une o relato de situações cotidianas, vivenciadas pelas acadêmicas, à pesquisa bibliográfica sobre o tema. As alunas foram divididas em grupos, selecionaram uma criança com necessidades especiais matriculada em escola regular ou especial, relataram as relações vivenciadas por esta criança em casa e na escola, pesquisaram o que a bibliografia especializada traz sobre aquela necessidade especial e, por fim, apresentaram o trabalho ao grande grupo. Ao final da apresentação dos grupos, as alunas responderam a um questionário para avaliar a estratégia utilizada. Os resultados apontam que este tipo de organização permite às alunas participarem mais ativamente das aulas, compartilhando sua autoria.

Abstract

The article presents the results of a study carried out with students on the Pedagogy Program, taking the disciplines of Special Education during the 8th semester, as part of the Continuous Teacher Training Program of UNIVALI. The aim of the study is to analyze the use of an education strategy that combines the day-to-day situations reported by the students, with bibliographical research on the

*Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: miriam@tj.univali.br

subject The students were divided into groups. Each group selected a child with special needs attending regular or special school, and reported on the relationships experienced by this child at home or in school. Each group also carried out a review of the specialized bibliography about that particular special need, and finally, they presented their work to the entire group. At the end of the group presentations, the students responded to a questionnaire, to evaluate the strategy used. The results indicate that this type of organization enables the students to participate more actively in the classes, sharing their authorship.

Palavras-chave

Educação inclusiva; estratégias de ensino; formação de professores.

Key-words

Inclusive education; teaching strategy; teaching training.

Introdução

O conceito de educação inclusiva é relativamente novo no discurso dos responsáveis pelas políticas educacionais em nosso país, deslançando somente a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96). Segundo dados divulgados no ano de 2002, a partir de pesquisa realizada por Bueno (2002) no ano de 1998 com as universidades do país, poucas são as instituições que oferecem disciplinas ou conteúdos nos cursos de licenciatura referentes ao atendimento dos educandos com necessidades especiais. As poucas existentes direcionam sua proposta mais especificamente aos professores de séries iniciais do ensino fundamental e conduzem o processo de forma mais generalista, pouco discutindo as relações sociais que desencadeiam a exclusão deste grupo e como a educação pode contribuir para superar os fatores que geram números cada vez maiores de excluídos.

Por outro lado, se percebe um incremento de programas de políticas públicas que se efetivam no interior dos sistemas de ensino para o atendimento desses indivíduos mediante uma abordagem que aparentemente inclui, para na realidade excluir, já que reforçam a impossibilidade de uma educação conjunta ou a necessidade de metodologias tão diferenciadas que somente professores especializados as dominam (classes de apoio, serviços de atendimento especializado, complementação pedagógica...).

Assim, parece que os cursos de formação de professores vêm tratando a questão da inclusão também de forma muito teórica, distanciada das condições oferecidas pelas escolas para o atendimento a esses educandos.

Segundo Garcia (1999), a formação deve ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagens, de experiências dos sujeitos. Assim, não é possível “obrigar” o professor a colocar-se em uma posição de defesa do movimento de inclusão, quando ele tem um entendimento calcado em paradigmas anteriores que percebiam a pessoa com deficiências como incapaz de aprender. É necessário um tempo de discussão e reflexão, subsidiado por aportes teóricos, que levem a uma mudança de dentro para fora, da concepção sobre a questão da normalidade e da anormalidade.

Aproximamos esta problemática da nossa realidade e a vimos refletida na disciplina Educação Especial, desenvolvida no 8º período do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí e que tem por objetivo formar professores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos e atentos às diversidades sociais, culturais e pessoais, em especial, buscando alternativas pedagógicas que visem atender às necessidades educacionais especiais que estes venham a apresentar. Uma das dificuldades encontradas pelos alunos em formação é exatamente **transformar suas ações cotidianas** com os alunos com necessidades especiais de excludentes em inclusivas.

Entendemos que a modificação desta prática pautada na segregação **do diferente** não pode ocorrer meramente através da apresentação, por parte do professor-formador, de **técnicas de ensino** para o seu atendimento, mas a partir de mudanças nas percepções/concepções sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais, possibilitando sua participação efetiva na comunidade escolar.

Este estudo pretende **discutir a utilização de uma estratégia metodológica** que parte das **experiências vivenciadas** pelas alunas em formação, como forma de propiciar uma atitude reflexiva em grupo, sustentada por aportes teóricos pesquisados, rompendo com os paradigmas até então vigentes sobre a não possibilidade de aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais.

Cabe, ainda, situar a **reflexão** que faço sobre a **minha prática pedagógica** como docente/pesquisadora, procurando redimensioná-la a partir dos dados coletados e resultados alcançados, num processo compartilhado com os acadêmicos.

A inclusão na educação e a formação dos seus profissionais

A inclusão parte do princípio de que todas as crianças, independentemente de suas características físicas, emocionais, cognitivas, têm o direito de participar em conjunto do processo educacional na escola de sua comunidade, uma escola que não imponha barreiras para o ingresso e permanência de alguns alunos.

A base do chamado paradigma de inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana, a diferença não é um problema, mas uma riqueza. Uma sociedade democrática é uma sociedade para todos; uma escola democrática é uma escola para todos. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de ética (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

E quem ganha com a inclusão? Segundo Bartalotti (2001), ganham todos: ganham as crianças com deficiência, que têm a oportunidade de usufruir um recurso de sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com parceiros que lhes oferecem modelos de ação e aprendizado impensáveis em uma educação segregada; ganham as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença; ganham os educadores, que enriquecem sua formação e sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona; ganham as famílias, que passam a ver seu filho como um cidadão que tem o direito de partilhar dos recursos de sua comunidade; ganha, em última instância, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

Mas para que isso ocorra, é necessária a construção de uma nova escola, o que implica na reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação, implica compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos: professores, pais, diretores, dirigentes, secretários de educação, comunidade etc.

É preciso que se pense a formação dos educadores, que, novamente sob a perspectiva de Bartalotti (2001, p. 363):

não é uma formação para a inclusão, pois não há como preparar alguém para a diversidade, mas de formação na inclusão. A formação na inclusão não fornece respostas prontas, não é uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu aluno, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades de seus alunos e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário, e onde buscá-lo.

Na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo, a formação inicial dos professores busca levar o professor a tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências para atuar com todas as crianças, independente de suas características, suplementando o saber pedagógico adquirido nas demais disciplinas do curso com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação alternativa/aumentativa e de mobilidade, permitindo a este repensar a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, fazendo-o provar de tudo, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilingüismo nas salas de aula para ouvintes e surdos, com a adaptação de material, mas, principalmente, levando-o a refletir sobre a riqueza da diversidade em sala de aula.

Como ensinar aos professores em formação inicial práticas heterogêneas e inclusivas? Este é o grande questionamento hoje colocado a todos os cursos de formação de professores. Não é mais possível pensar a educação dividida em dois campos de atuação: ensino regular e ensino especial. Essa divisão perpetua

a idéia de que o ensino de alunos com necessidades especiais exige conhecimentos e experiência que os professores das turmas regulares não possuem.

É necessário recuperar a confiança dos professores de que é possível ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente (MANTOAN, 2002).

Segundo essa mesma autora, a maioria dos professores têm uma visão funcional do ensino e rejeitam tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula. Os professores, como qualquer ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que ocorre em muitos cursos de formação inicial de professores é a separação entre teoria e prática. Os professores estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles querem aprender uma prática inclusiva que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas. Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar as crianças com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, etiologia, prognósticos das deficiências e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos.

Mantoan (2002) considera fundamental para uma prática inclusiva o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos, ações entre os professores, diretores e todos os envolvidos na comunidade escolar. Partilhar, analisar e discutir as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula, é a matéria-prima das mudanças. O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, para os professores, as suas “teorias pedagógicas”. É importante que os professores interajam com seus colegas com regularidade e estudem juntos, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

A relação da teoria-prática como núcleo integrador da formação do professor

A proposta da licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí está voltada para a formação de professores que atuarão junto a crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo assim, tem como prerrogativa a busca da relação teoria-prática em todas as disciplinas, entre elas a disciplina de Educação Especial.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que muitos dos alunos que freqüentam o curso de Pedagogia, principalmente nos períodos finais, já atuam como professores ou assistentes de professor, permitindo ao professor-formador uma **oportunidade ímpar de reflexão sobre a prática já exercida por seus alunos-professores.**

A partir dos diversos conhecimentos produzidos nas diferentes ciências que integram o currículo do curso, o professor em formação pode compreender as diferentes dimensões da prática educativa escolar, elaborar e reelaborar esses conhecimentos com o objetivo de desenvolver sua capacidade de problematizar esta prática e de encaminhar soluções.

Acreditamos que o desenvolvimento profissional do professor em formação deve procurar combinar a sua prática cotidiana com os aportes teóricos, sabendo que estes são mutuamente determinantes.

De acordo com Borba (2001, p. 5), em um curso de formação de professores, a prática pedagógica não é vista como mero contexto de aplicação dos conhecimentos construídos, mas:

como ponto de partida do estudo, e será como uma complexa rede em constante evolução, constituída de técnicas, valores, teorias, criatividade, onde todos esses elementos encontram-se conectados seguros por 'nós' que se abrem em várias direções e com vários sentidos.

O lugar da pesquisa na formação de professores

Os cursos de formação de professores, neste estudo, o curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, vêm se constituindo na perspectiva do professor-pesquisador, capaz de gerir movimentos que articulem teoria e prática aos “saberes e sabores do ato de educar”.

Diz Freire (1994, p.47): “[...] se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar, é praticando também que se aprende a ler e a escrever”, mas é praticando também que se aprende a fazer e a pesquisar para fazer melhor.

A pesquisa nos cursos de formação inicial de professores, em especial a pesquisa-ação, propicia a interlocução entre alunos, professores, colegas e colaboradores, grupos (pequenos e grandes), unindo interesses e enriquecendo-se com contribuições de outras áreas. Assim, o professor em formação terá competência para operar mudanças em sua prática cotidiana, buscando soluções para os conflitos e dificuldades que surjam.

A prática de pesquisa possibilita a superação de amarras que impedem o professor em formação de pensar por si mesmo, construir uma relação educativa baseada

em princípios de **autonomia, colaboração, criatividade, resolução de problemas, integração** entre outros, como escreve Tardif (2000, p. 114):

[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Podemos dizer, portanto, que a pesquisa compreende um tipo de processo formador, neste estudo, que envolveu professora-formadora e professoras em formação, visando à construção da emancipação teórica de todos, de tal modo, que possibilitou o desenvolvimento profissional em direção a um tipo de ação docente reflexiva sobre a educação inclusiva.

○ contexto da pesquisa e a forma de organização do estudo

A pesquisa foi desenvolvida junto a 60 alunas da disciplina Educação Especial, ministrada no 8º período do curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2003. A proposta de trabalho foi unir a **análise de situações cotidianas** vivenciadas pelas acadêmicas do curso junto a crianças com necessidades especiais à **pesquisa bibliográfica sobre o tema**.

Inicialmente, a turma foi dividida em grupos de aproximadamente cinco acadêmicas, por escolha própria. Cada grupo deveria contatar com um aluno com necessidades especiais, inserido em uma escola do ensino regular ou especial, onde uma das integrantes do grupo trabalhasse ou tivesse realizado seu estágio curricular.

Após esse primeiro momento, organizaram um relato apontando as relações familiares e escolares vivenciadas pelo aluno em estudo com relação a suas dificuldades e possibilidades. Isso exigiu a realização de entrevistas com a família e com professores e outros educadores envolvidos com a criança, bem como a busca em documentos escolares.

Em seguida, buscaram embasamento teórico em livros e revistas especializadas sobre a necessidade especial apresentada por aquele aluno, apontando, então: conceitos e causas da deficiência, tipos de prevenção e orientações pedagógicas. Também apresentaram propostas de trabalho com adaptações curriculares a serem realizadas para que esse aluno tivesse acesso a diferentes possibilidades de aprendizagem.

Após a organização do trabalho escrito, cada grupo fez uma apresentação da pesquisa realizada. Ao final de cada apresentação, fazia-se uma discussão, buscando-se refletir sobre as práticas realizadas pelas escolas no atendimento às crianças com necessidades especiais e as possibilidades descobertas durante a realização do trabalho.

As avaliações foram realizadas ao final da apresentação de cada grupo, mediante um roteiro, quando cada aluna apontou, entre outros aspectos, quais os conteúdos mais significativos e a qualidade das apresentações. Ao término do trabalho, todas avaliaram a estratégia de ensino utilizada pela professora-orientadora. Para isso, responderam a um questionário semi-estruturado, elaborado previamente pela professora.

Apresentação e análise dos dados

Em uma aproximação inicial com os dados, foi possível levantar três categorias que nortearam sua organização, discussão e análise:

relação teoria e prática - significações dos alunos sobre os elementos que permitem a aproximação entre suas ações cotidianas e o conhecimento científico sobre a questão abordada;

conhecimento - referências ao reconhecimento da necessidade de aprofundamento da temática, bem como ao aumento do seu conhecimento sobre o tema;

transformação - referências a modificações acerca das concepções sobre processo de inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino regular.

Essas categorias foram levantadas através de falas das alunas obtidas nas avaliações realizadas ao final das apresentações, cujas transcrições no texto são indicadas pela letra A seguida de um número, apontando as distintas autorias destas.

Relação teoria e prática

A questão principal levantada pelos alunos na disciplina Educação Especial é a dificuldade que encontram em relacionar o que é discutido nas aulas do curso de graduação com o que acontece nas suas salas de aula na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Portanto, é necessário promover a integração dos problemas que os alunos encontram nas suas práticas, aos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas.

Ao realizarem as atividades partindo do estudo de situações cotidianas, vivenciadas pelas alunas, o conhecimento teórico pode se tornar útil e significativo para o professor em formação (GÓMEZ, 1997), como podemos

observar nesta fala: “O grupo fez sempre uma ponte entre os conhecimentos científicos e a prática em sala de aula e a vida em sociedade” (A1).

Outra situação considerada favorável no trabalho proposto foi a troca de experiências e a partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua, onde cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1997). “[O grupo passou] suas experiências vividas com os portadores de deficiência, só assim aprendemos a fazer parte do mundo deles e entendemos a importância da inclusão” (A2). “[...] o fato de precisarmos pesquisar proporciona maior compreensão do assunto, sem falar na troca de experiências que foi muito valiosa” (A3).

Muitas alunas, no momento da formação, ainda não vivenciaram a experiência da atuação junto a crianças com necessidades especiais ou tiveram experiências mal sucedidas, o que acarreta, em alguns casos, uma visão negativa do processo de inclusão. Pesquisar e partilhar com o grupo as possibilidades de adaptações curriculares e metodológicas possíveis de serem realizadas junto ao alunado com necessidades especiais, bem como tomar conhecimento das experiências bem sucedidas vivenciadas por outros professores, permitiu uma análise das práticas de ensino que as escolas adotam em relação às necessidades especiais e a reflexão sobre a própria prática, gerando uma postura diferenciada perante a diversidade dos alunos e as possibilidades de aprendizagem de cada um.

O grupo, de uma maneira geral, considerou a estratégia utilizada como produtiva, pois possibilitou aos alunos desenvolver habilidades que serão úteis em suas práticas: “Considero trabalhos como esse ótimo, pois foi unindo pesquisas, estudo de caso que entendemos melhor a teoria e estaremos mais seguros e preparados para a prática” (A4).

A utilização da estratégia de estudo de situações cotidianas oferece vantagens evidentes para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores, ajudando a desenvolver destrezas de análise crítica e de resolução de problemas, bem como possibilitando ao professor familiarizar-se com a análise e a ação em situações complexas. Os casos oferecem situações que superam a tradicional simplificação da atividade docente nas aulas teóricas (GARCIA, 1997).

Além disso, os alunos deixam de ser passivos receptores de informação e convertem-se em participantes ativos e responsáveis pela própria aprendizagem (MERSETH, 1990, apud GARCIA, 1997).

Conhecimento

Uma outra categoria levantada através das falas das acadêmicas foi a ampliação do conhecimento sobre a prática educacional com pessoas com necessidades especiais: “Há muitas coisas para nós aprendermos, adquirindo novos

conhecimentos e construirmos novos conceitos, pois nunca sabemos tudo, porque sempre se descobre algo novo” (A5).

Isso se evidenciou pela busca de bibliografia especializada que permitiu às acadêmicas compreender melhor como se dá a aprendizagem das crianças, que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, e elaborar uma proposta pedagógica que permitisse ao aluno avançar no seu conhecimento.

As discussões realizadas ao final de cada apresentação também contribuíram para tirar dúvidas e explicitar angústias com relação ao processo de inclusão. A queixa mais freqüente foi a falta de apoio, por parte dos demais componentes da comunidade escolar, ao professor que tem em sua turma uma criança com necessidades especiais. Esse professor, na maioria das vezes, não possui conhecimentos referentes ao atendimento adequado a ser dado a essa criança e nem sabe onde buscar esses conhecimentos.

Percebe-se, portanto, a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conteúdos para a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino (GARCIA, 1999) e superar as práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem (XAVIER, 2002).

É importante, nos cursos de formação de professores, a criação de mecanismos que encorajam o professor a se aperfeiçoar, permitindo que veja de forma mais clara os seus objetivos e suas prioridades, produzindo mais confiança e enriquecimento, desenvolvendo o desejo de experimentar propostas alternativas para os problemas em sala de aula (BAUMEL; CASTRO, 2002). “Eu agora que comecei a ter algumas informações sobre as pessoas portadoras de necessidades especiais e mudei muito o meu conceito e acredito que foi para melhor. Me interessei muito pelo assunto e gostaria de saber mais. Claro que as aulas foram bem ministradas, por este motivo é que tive grande interesse em aprender” (A6).

Transformação

Dos relatos coletados, alguns deixaram bem claro como ainda estão presentes os mitos e pré-conceitos sobre as pessoas com necessidades especiais e como a disciplina pode auxiliar na superação dos medos e inseguranças vivenciados por muitos dos professores: “Acredito que tudo é um processo e confesso que no início da disciplina e ao assistir as fitas, ficava um tanto que ‘chocada’, chegando até afirmar que era algo ‘deprimente’. Mas aprendi que é importante ver além da deficiência, ver o ser humano e ao sentir isso, penso que também cresci como ser humano”(A7).

Esta é uma premissa fundamental: uma atitude positiva, um compromisso e uma valorização das diferenças individuais, percebendo-as como uma oportunidade para aprender e não como um problema a resolver ou um obstáculo que se nos apresenta.

Os professores da sala de aula comum ou da escola comum têm medo de não ser capazes de dar respostas às diferenças, porque a homogeneização está instalada na escola há tanto tempo que, cada vez mais vamos fixando diferenças (BLANCO, 2002).

A pesquisa e a troca de experiências permitiu às alunas romperem com esse padrão ao refletirem em conjunto sobre as dificuldades e, principalmente, as possibilidades de os alunos com necessidades especiais não apenas “estarem” na sala de aula com os demais alunos, mas efetivamente participarem do processo ensino – aprendizagem.

Considerações finais

Com base na pesquisa e vivência realizada, percebemos que o trabalho desenvolvido com as acadêmicas do 8º período do curso de Pedagogia permitiu uma reflexão sobre como nós, professores formadores, muitas vezes, na ânsia de possibilitar ao aluno os caminhos teóricos que podem conduzi-lo a diferentes práticas pedagógicas, não consideramos a **experiência e o conhecimento do próprio aluno**. Ao sentir-se autor e ator de seu processo de formação, o aluno eleva seu entusiasmo e o do professor, impulsionando-os a sair da condição de aluno ouvinte passivo e de professor que transmite o conteúdo.

Acreditamos que as alunas puderam compreender que o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas ditas comuns ou regulares é mais complexo que o simples cumprimento da legislação vigente no país; envolve questões muito mais profundas, que permeiam a nossa formação como pessoa, conceitos que foram construídos ao longo de nossa vida que, muitas vezes, nos impedem de ver além das aparências, de ver as possibilidades e, principalmente, de ver a imensa riqueza que a diversidade nos traz.

O estudo também permitiu que eu, como professora-formadora, refletisse sobre as relações estabelecidas com as alunas ao longo da disciplina, mostrando-me que a experiência e o conhecimento, adquiridos ao longo de minha trajetória profissional, são ferramentas importantes para mediar a relação que as acadêmicas estabelecem com o objeto do conhecimento em questão. No entanto, não substitui a relação que elas mesmas tem ou tiveram com a situação real de ensino com crianças com necessidades especiais. Ao partir de sua própria vivência, as alunas puderam reavaliar suas próprias ações e, ao delas se afastarem na análise, perceberam quantas outras possibilidades existem de ensino e de aprendizagem. Isso, com certeza, não pode ser feito a partir das vivências de outra pessoa, mesmo que seja do seu professor.

Embora esta seja uma etapa não finalizada (ainda há muito para analisar e considerar a partir do que foi realizado), podemos considerar que a disciplina Educação Especial deve dar ênfase a um trabalho centrado no “fazer e no pensar”,

superando a simples transmissão de conhecimentos, que desvincula e fragmenta a totalidade; deve propor a busca de soluções para problemas do cotidiano, suscitados pelo aluno, impulsionando-o a sair da condição de mero ouvinte, impulsionando-o à condição de organizador da sua prática docente.

As necessidades da escola inclusiva não devem ser consideradas em termos dos alunos com necessidades especiais, mas sim em termos de como é possível desenvolver a prática dos professores num esforço por uma educação de qualidade para todos.

Uma universidade que incentiva professores e alunos a repensarem seu verdadeiro papel, pela reflexão que fazem de seus saberes e conhecimentos, responde aos desafios do novo século e cumpre sua função organizadora da sociedade moderna.

Referências

BARTALOTTI, C. C. A Terapia Ocupacional e a atenção à pessoa com deficiência mental: refletindo sobre integração/inclusão social. *O Mundo da Saúde*, v. 25, n.4, p. 361 – 364. out/dez 2001.

BAUMEL, R. C. R de C; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva – questões atuais. *Integração*, v. 14, n. 24, p. 06 – 11, 2002.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: implicações educativas. Disponível em <www.redesaci.com.br>. Acesso em: 02 dez. 2002.

BORBA, A. M. de. **Pensar e fazer currículo**: o desafio da prática docente no ensino superior. Itajaí, 2001. (mimeo).

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51 – 76.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93 – 114.

MANTOAN, M. T. É. **A Educação Especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.life.fae.unicamp.br/papet/2002>>. Acesso em: 30 jun. 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15 – 33.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Integração**, v. 14, n. 24, p. 18 – 21, 2002.

