

FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NESSE PROCESSO

Cláucia Honnef¹
Fabiane Adela Tonetto Costas²

Resumo

Este artigo foi escrito com base em estudos bibliográficos, vivências e constatações de pesquisas realizadas em nível de graduação e pós-graduação, as quais denunciaram que a formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva é essencial, mas sua realização por meio de palestras, seminários, encontros e outros eventos semelhantes, se mostra ineficaz. Sendo assim, para que os processos de formação de professores realmente construam alternativas e conhecimentos que colaborem para o trabalho diante das realidades educacionais especiais inclusivas, pensa-se fundamental que ocorram no ambiente escolar, e que as experiências pedagógicas docentes sejam motivadoras das reflexões e discussões estabelecidas nestes espaços. Desse modo, acredita-se que as ideias de John Dewey (1971, 1979, 2003) referente à experiência educativa não se aplicam somente aos processos de formação dos alunos no contexto escolar, mas podem ser aplicadas também ao processo de formação docente, principalmente para educação especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Docente; Experiências Pedagógicas; Construção de conhecimentos

1 INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem gerado muitas discussões, reflexões, angústias e preocupação, pois ela pressupõe a necessidade de mudanças

¹ Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Gestão Educacional e mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN). E-mail: clauciahonnef@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGC da UFSM. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN). E-mail: facostas@terra.com.br

de concepções e metodologias de ensino, as quais necessitam considerar a diversidade do contexto educacional.

A educação do alunado da educação especial preferencialmente nas escolas e classes comuns é evidenciada já na Constituição Federativa do Brasil, de 1988, “afloresce” a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, ganhando força com a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008.

No século XXI tem-se então na educação especial, a perspectiva da educação inclusiva, que preza pela valorização da diversidade como integração das diferenças, não as anulando, mas ativando seu potencial na interação dos sujeitos entre si e com seus contextos (CARVALHO, 2010).

Dessa maneira, a educação especial na perspectiva inclusiva apresenta-se algo bastante inovador no contexto escolar, o qual por tempos pautou-se em padrões homogeneizadores, em metodologias de ensino que buscavam uma homogeneização de aprendizagem e desenvolvimento.

Com a PNEEPEI (2008), a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais-NEE³, passa a não ser mais de responsabilidade exclusiva da educação especial, mas sim, também é responsabilidade do ensino comum. A educação especial, na perspectiva inclusiva, torna-se uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e sua atuação é complementar e/ou suplementar ao ensino regular.

Dessa forma, a educação especial na perspectiva inclusiva implica algumas mudanças atitudinais e organizacionais, principalmente no que tange ao trabalho docente, pois a educação de alunos com NEE não se destina mais somente aos professores de educação especial, mas sim a todos os docentes de uma instituição de ensino, sendo que todos possuem responsabilidade sobre o desenvolvimento destes alunos.

Diante disso, pode-se observar em pesquisas realizadas em nível de graduação⁴ e pós-graduação⁵, que uma das iniciativas consideradas essenciais para a concretização da educação especial na perspectiva inclusiva mostra-se o processo de formação docente, pois a maioria

³Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos com necessidades educacionais especiais são os que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁴Pesquisa realizada em 2009, com cinco Secretarias de Educação de municípios pertencentes a Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO).

⁵Pesquisa realizada em 2010 e início de 2011, com seis docentes do ensino básico que lecionam em uma escola municipal de Agudo/RS, a qual foi a primeira e única do município, até 2010, a disponibilizar atendimento educacional especializado aos alunos com NEE.

dos professores consultados relata nada ou quase nada conhecer a respeito da educação de alunos com NEE ou dos princípios da educação inclusiva e da educação especial nessa perspectiva.

Esse processo de formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva, pensa-se, é fundamental que ocorra nas escolas e que seja composto pelas experiências docentes em sala de aula, para que, desse modo, se consiga efetivar a construção de novos conhecimentos e experiências pedagógicas docentes. Conforme Dewey (2003) um novo conhecimento só acontece na medida em que tiver um grau mínimo de ligação com o conhecimento já construído.

Percebe-se então que as ideias de John Dewey (1971, 1979, 2003) referente à experiência educativa não se aplicam somente aos processos de formação dos alunos no contexto escolar, mas podem ser aplicadas também ao processo de formação docente, que precisa ser percebido como ocorrendo também nesse contexto.

Dessa maneira, faz-se essencial que os processos de formação docente não desconsiderem as experiências pedagógicas dos professores, mas sim partam delas as discussões, reflexões e ações realizadas no contexto escolar. A partir disso, acredita-se que os professores conseguirão melhor visualizar e construir concepções e práticas de acordo a realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, e de acordo as necessidades de aprendizagem de alunos com e sem NEE.

Dessa forma, este artigo, tendo por base pesquisas bibliográficas, vivências e constatações de estudos anteriores, apresenta uma reflexão acerca do papel das experiências pedagógicas docentes nos processos de formação para educação especial na perspectiva inclusiva e da importância de se perceber que estes podem acontecer no contexto escolar.

2 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NA FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Em uma pesquisa, realizada em 2009, intitulada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua legitimação nos Sistemas Municipais de Educação da AMCENTRO” (HONNEF, 2009) e noutra realizada em 2010 e início de 2011, denominada “A Gestão do Pedagógico frente a Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva” (HONNEF, 2011), pode-se constatar através de depoimentos, respectivamente, de cinco membros de Secretarias Municipais de Educação e seis docentes do ensino básico, que

são recorrentes as afirmações sobre a emergência dos processos de formação docente frente à realidade da educação especial na perspectiva inclusiva.

Além disso, esses relatos também denunciaram a ineficácia de processos de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva decorrentes de palestras, seminários, encontros e outros eventos semelhantes. Segundo depoimento de um membro de uma das secretarias municipais contatadas,

Temos encontrado resistência dos professores a esses encontros de formação, ainda mais sobre educação inclusiva. Eles falam que isso não adianta, que a teoria é muito bonita, mas na prática lá na escola, na sala de aula, é difícil e alguns chegam a falar que é impossível[...] (SECRETARIA MUNICIPAL S).⁶

O mesmo sentimento mencionado acima se pode perceber na explanação de um professor do ensino básico, pois sobre o trabalho na realidade educacional especial inclusiva ele coloca que:

Então é assim, vamos supor uma determinada atividade: é dada essa atividade para os regulares e naquilo que eu acho que posso ajudar os outros (alunos com NEE), mostrando, tento [...] assim em um subsídio muito pequeno porque experiência assim eu não tenho e também não fui formado pra isso e os cursos e palestras que a gente tem não adiantam muita coisa. (PROFESSOR R).

A partir dessas declarações, que são bastante semelhantes a tantas outras que se pode ouvir durante algumas vivências em escolas, pensa-se que se possibilitaria uma maior eficácia aos processos de formação se estes acontecessem na própria realidade escolar. Com isso, se poderia proporcionar mais atenção às experiências docentes, assim, ter mais sucesso na produção de novos conhecimentos necessários a realidade educacional inclusiva.

Ressalta-se a consideração das experiências docentes nos processos de formação tendo por base os escritos de Dewey (1979). Esse autor explicita que as experiências fazem parte do processo de construção do conhecimento de um indivíduo, elas devem servir de alavanca para situações de inquietação, de movimento, de não conformidade, colaborando, dessa forma, para geração de novos conhecimentos e novas experiências.

Entende-se que esse é o sentido educativo atribuído por Dewey (1979) as experiências e acredita-se que estas podem ser bastante enriquecedoras ao processo de formação docente frente às realidades escolares da educação especial na perspectiva inclusiva.

Um dos objetivos da PNEEPEI (2008) é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”

⁶ Utilizaremos para transcrição de relatos fonte Comic Sans Ms, corpo 11 e itálico. (Nota dos editores)

(BRASIL, 2008, p.14). Porém, é importante destacar que a questão da formação voltada à educação especial na perspectiva inclusiva é algo que perpassa a realidade educacional brasileira tempos antes da PNEEPEI de 2008.

A formação de professores para educação especial na perspectiva inclusiva já era enfatizada em documentos como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Decreto 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e na Resolução CNE/CEB Nº 17/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Um destes processos de formação foi o instituído nacionalmente pelo Projeto Educar na Diversidade, o qual foi disseminado no Brasil e inserido no Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. O projeto de formação docente foi criado para consolidar a educação especial no ensino regular através da formação de educadores em 25 escolas de alguns municípios-pólos, em todas as regiões do país. Esse projeto era operacionalizado nessas escolas de acordo com o material “Educar na Diversidade: material de formação docente.” (DUK, 2006).

A partir disso, percebe-se que hoje ainda a maioria dos processos de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva, são constituídos para serem aplicados em âmbito macro. Esses processos talvez possam ser eficazes aos docentes que realizam, por exemplo, cursos de formação para o atendimento educacional especializado (AEE), mas e os demais docentes da escola, os que não trabalham no AEE, mas sim trabalham com os alunos com NEE nas classes comuns, que processo de formação é composto a esses docentes? Qual o lugar de suas experiências pedagógicas nos processos de formação que recebem? Como ficam as angústias e as preocupações que muitas vezes estas experiências geram?

Na pesquisa realizada em 2009, com cinco Secretarias Municipais de Educação que responderam a um questionário, todas relataram que os processos de formação docente referente à educação inclusiva e educação especial nesta perspectiva aconteciam predominantemente com palestras e encontros dirigidos a equipe diretiva e professor de educação especial das escolas e, esporadicamente, com todos os membros do quadro municipal de docentes.

Observa-se novamente a predominância das ações de formação em nível macro, ações de grande porte, envolvendo uma quantidade geralmente grande de docentes.

Além dessas ações, encontros de formação para educação especial na perspectiva inclusiva são oferecidos predominantemente aos professores de educação especial, como se a

educação de alunos com NEE ainda fosse somente de responsabilidade destes. Entretanto, com a educação especial na perspectiva inclusiva todos os docentes cumprem importante papel no desenvolvimento desses alunos.

Percebe-se, então, uma discrepância entre o que a inclusão de alunos com NEE propõe as escolas e aos professores, e o que as ações de gestão educacional enfatizam, no que tange os processos de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva.

Desse modo, pensa-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que as angústias e dificuldades docentes diante da educação especial na perspectiva inclusiva possam ser superadas, dando lugar à construção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas em âmbito educacional especial inclusivo.

Ainda sobre o apresentado pelas Secretarias Municipais de Educação, quatro delas mencionaram que estabelecem como diretrizes para o trabalho do professor de educação especial a formação de professores, equipes técnicas, diretores, pais e de toda comunidade escolar.

Entretanto, em um estudo realizado para a monografia do curso de especialização em gestão educacional pode-se estabelecer contato com docentes de uma das escolas atreladas a uma dessas secretarias de educação municipais e, segundo relato do professor de educação especial desta instituição:

[...] o problema que eu vejo, a minha grande falha no meu trabalho é a questão de formação e orientação aos professores, de contato, desse trabalho em conjunto, isso não existe. Então eu vejo que a escola não é inclusiva e nem tem uma proposta inclusiva. Também não vejo isso como culpa da escola, eu vejo culpa do sistema de ensino municipal que não propõem a educação inclusiva.

Nesse sentido, o verificado alude à hipótese de que os espaços de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva pouco acontecem no nível mesosociológico, na instituição escola, e no nível microsociológico, em sala de aula (CARVALHO, 2010). Esse fator, pensa-se, dificulta a consideração das experiências pedagógicas docentes e, desse modo, colabora para o descrédito dos professores em relação aos processos de formação.

É importante destacar aqui que a experiência não é percebida como algo estanque, rígido, mas como algo oriundo da relação entre o ser humano e seu ambiente, sendo assim, modifica e é modificada por este. Conforme Dewey (1979):

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável as

tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal, aquilo que o indivíduo sofre ou sente são as consequências que tentou produzir. Exatamente na proporção em que se estabelecem conexões entre aquilo que sucede a uma pessoa e o que ela faz em resposta, e entre aquilo que a pessoa faz a seu meio e o modo por que esse meio lhe corresponde, adquirem significação os atos e as coisas que se referem a essa pessoa (DEWEY, 1979, p. 301).

Como as experiências se constituem da relação entre o ser humano e seu ambiente, nas escolas os professores são sujeitos da prática pedagógica e esta acontece essencialmente na aula, que é gerida, organizada, planejada, desenvolvida pelos docentes, em contato com seus alunos (FERREIRA, 2008). Nesse processo inúmeras experiências pedagógicas são produzidas e podem colaborar para efetivação de processos de formação docente, os quais produzam conhecimentos coerentes às propostas educacionais inclusivas.

Além disso, no explicitado acima por Dewey (1979), quando este coloca que “Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios.”, pode-se aludir a como é percebida por alguns docentes a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para muitos professores esta foi uma proposta que, apesar de bastante discutida em conferências mundiais e no meio acadêmico, pouco foi debatida no ensino básico antes de ser promulgada, na PNEEPEI de 2008.

Tal fato faz com que muitos professores considerem a educação especial na perspectiva inclusiva como imposta pelos órgãos nacionais de gestão educacional, sendo, dessa forma, percebida unicamente como geradora de aflições e até frustrações para o trabalho pedagógico dos docentes.

Ainda fazendo análise da citação subscrita, da obra de Dewey (1979), ela aponta que a iniciativa para uma ação pode ser do ser humano sobre o meio. Nessa perspectiva, os docentes podem agir sobre o contexto escolar, podem se utilizar de suas experiências pedagógicas para buscar alternativas, novos conhecimentos e experiências diante da realidade educacional especial inclusiva.

Porém, nem sempre se possui motivação para realizar o processo subscrito individualmente. Nesse viés, pensa-se que uma possível alternativa eficaz para o processo de formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva, seja o trabalho articulado entre o professor de educação especial e o professor da classe comum.

Esse trabalho é referido na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e também na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui

as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

Para os professores de classe comum receber alunos com NEE, geralmente, se apresenta como uma experiência nova, sendo que o professor especializado pode auxiliar estes, orientando-os acerca das especificidades dos educandos com NEE.

Assim, também o professor da classe comum pode auxiliar o professor especializado, fornecendo informações sobre o desenvolvimento dos alunos com NEE no coletivo, nas atividades em sala de aula, e relatando experiências pedagógicas positivas e negativas com este aluno em sala de aula.

Nesse trabalho em parceria é importante que o professor de educação especial não se sinta o “dono da verdade”, mas respeite as experiências pedagógicas e os pensamentos delas advindos e manifestados pelo professor da classe comum, bem como o contrário também deve acontecer.

Assim, para que a experiência de trabalho docente em parceria possa ser positiva, é preciso bom senso de ambas as partes, caso contrário o que pode acontecer é a efetivação de um processo de formação docente baseado na transmissão de conhecimentos, não na troca de experiências e produção de conhecimentos a partir destas.

Carvalho (2010, p.72) reforça o subscrito quando afirma que:

Qualquer proposta de prática pedagógica em sala de aula aprendendo da e na diversidade implica profundas mudanças no trabalho em equipe, fazendo com que os educadores apóiem-se mutuamente, sem que ninguém se sinta como o melhor ou o sabe tudo.

Além disso, Oliveira (2009, p. 45) apresenta que “o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir.” Esse compartilhamento tem por fundamento o diálogo, apontado pela autora como elemento principal dentro do processo de formação continuada dos professores.

Também Freire (2003) pontua o diálogo, a troca de experiências entre os docentes, o trabalho coletivo entre eles e a reflexão sobre a prática, como primordiais para o desdobrar da formação docente.

Ainda, segundo Carvalho (2004), para que nos processos de formação docente a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva possa ser efetivada, faz-se essencial uma articulação das reflexões realizadas pelos professores com a prática pedagógica

cotidiana do ambiente escolar, pois, caso contrário, a formação não repercute os efeitos desejados e apenas “se finge” que há uma formação.

Observa-se um paralelo entre o que os autores acima enfatizam e o que é apresentado por Dewey (1979), sendo que isso ressalta o importante papel que as experiências pedagógicas docentes possuem nos processos de formação para educação especial na perspectiva inclusiva.

Através da consideração das experiências pedagógicas docentes nos processos de formação frente à realidade educacional especial inclusiva, acredita-se que crescem as probabilidades de se ter nestes uma verdadeira construção do conhecimento. Segundo Dewey (1979, p.368) “[...] não temos o direito de chamar alguma coisa de conhecimento, exceto quando nossa atividade produziu [...] mudanças físicas nas coisas, as quais concordam com a concepção adotada e a confirmam”.

Dessa maneira, para não se “fingir” que há formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva, para que os docentes passem a mais creditar nesse processo e esse realmente construa conhecimento, é preciso que ele seja visto como contínuo, acontecendo no espaço meso e microsociológico, ou seja, no espaço da escola e da sala de aula.

Pensa-se importante que os processos de formação docente sejam vistos dessa forma, porque do mesmo modo que a experiência, a formação docente também é um processo contínuo.

De acordo com Carlesso e Tomazetti (2009, p.576-577) a experiência em Dewey

caracteriza-se por um *fluxo* e *refluxo* alimentados de significação. E esta significação só acontece quando há uma continuidade na atividade, gerando mudança naquele que pratica a ação. A atividade, se não percebida como consequência de outra ação, assim adquirindo significação junto ao sujeito que a pratica, não pode ser denominada como experiência. (grifos do autor)

Como se pode verificar, a experiência não se constitui de uma simples atividade, mas sim de uma ação do sujeito que for motivada por experiências anteriores, de sentido e que geram sentidos.

Na experiência, então, o ato de pensar, de “[...] parar, momentaneamente, a atividade corriqueira e pensar suas diferentes possibilidades e consequências” (CARLESSO e TOMAZETTI, 2009, 578) é essencial. Essa atitude reflexiva provoca dilemas, inquietações que precisam mover o ser humano a não conformidade com o apresentado, consequentemente, à investigação e composição de novas experiências e conhecimentos.

Entende-se ainda que as experiências pedagógicas constituem o processo de formação docente, o qual é um processo de aprendizagem e como tal é individual, apesar de ocorrer no coletivo.

Nas escolas, principalmente com a realidade educacional especial inclusiva, pode-se perceber que existem os docentes que se inquietam com suas experiências, muitas vezes até de insucesso, com alunos com NEE. Essa inquietação os motiva a buscar maneiras de reverter tais situações, através da pesquisa ou do próprio diálogo com o professor de educação especial, por exemplo. Como se pode constar no depoimento da professora G, colhido para monografia de especialização que versa sobre o trabalho docente na realidade educacional especial inclusiva. Essa docente explicita que:

[...] é bastante complicado porque a gente não sabia assim como lidar, como trabalhar com ela (aluna com NEE) Então, nos momento que eu tinha alguma dificuldade eu procurava como fazer, assim, na internet, com a professora de educação especial [...](PROFESSORA G)

Apesar das experiências motivarem, as experiências também podem fazer com que o indivíduo se “feche” ou cristalize diante do ato de pensar e de compor experiências enriquecedoras. De acordo com Dewey (1971, p. 14) “Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder os apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas”.

Na pesquisa realizada para o trabalho monográfico de especialização um relato alude a como as experiências pedagógicas dos professores, principalmente da classe comum na realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, podem ser de tal forma frustrantes que, muitas vezes, impedem o sujeito de crer e procurar novas possibilidades. Esse relato apresentava que:

[...] não fui formado pra isso, é muito angustiante, foi sempre e até hoje é angustiante, eles (alunos com NEE) não progridem. Na verdade, na minha opinião, eles tão ali sendo excluídos, não incluídos em uma sala do ensino regular.”(PROFESSOR R).

Desse modo, pode-se dizer que, apesar de se acreditar que as experiências pedagógicas docentes desempenham papel muito importante no processo de formação para educação especial na perspectiva inclusiva, apesar de se entender que esse processo deva acontecer preferencialmente nas escolas e que os docentes precisam percebê-lo como se constituindo no dia a dia de suas práticas, isso só acontecerá se os professores tiverem predispostos e motivados a fazê-lo. Conforme Dewey (2003), a aprendizagem exige do sujeito mobilização em direção a produção de novos conhecimentos.

As experiências pedagógicas só poderão enriquecer o processo formativo se elas forem percebidas pelos professores como caminho rumo à formação, que, assim como as experiências, também é contínua, se constrói e reconstrói a cada nova situação, a cada novo conhecimento, a cada nova experiência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto pode-se dizer que a formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva é necessária, mas, ao mesmo tempo, pelo que se pode constatar em alguns estudos, sua realização em nível macrosociológico, muitas vezes, se mostra ineficiente às atividades docentes.

Partindo disso, se propõe a valorização das experiências pedagógicas docentes, pois acredita-se que elas possam ser motivadoras de reflexões, discussões, e construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas, colaborando, assim, no processo de formação docente.

A formação para a educação especial na perspectiva inclusiva pode acontecer nas escolas através do trabalho em parceria entre professores da classe comum e o professor de educação especial, através da constituição de um espaço consistente de diálogo entre os docentes. Também, pode acontecer com o próprio professor buscando individualmente novos conhecimentos que o auxiliem nas práticas pedagógicas frente à realidade educacional especial inclusiva.

Acredita-se que a formação docente ocorra de forma contínua, pois as situações pedagógicas não são estáticas e geralmente exigem do docente algo original, às vezes até atitudes inusitadas, as quais certamente são construídas tendo por base experiências anteriores de trabalho.

Diante de uma realidade educacional especial inclusiva pensa-se que não é diferente, mesmo esta apresentando muitos desafios a todo contexto escolar, que por muito tempo pautou-se em uma concepção que valorizava a homogeneidade de formas de aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva e a educação especial nesta perspectiva aludem ao fato de que a diversidade no contexto escolar seja percebida como algo que oportuniza inovação de situações de aprendizagem. Tal aspecto se apresenta desafiador e inquietante para muitos docentes, sendo que os processos de formação podem auxiliá-los na superação dos desafios

que se apresentam, e suas experiências pedagógicas, o ato de pensar sobre elas, pode colaborar para isso.

Encerrando este trabalho, pode-se dizer que os processos de formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva só terão sucesso caso os docentes estiverem engajados e dispostos a se utilizarem de suas experiências pedagógicas para motivar a reflexão, a construção de conhecimentos, conseqüentemente, a constituição de experiências que acordem as especificidades de desenvolvimento de todos os alunos de uma realidade educacional especial inclusiva.

TRAINING OF THE SPECIAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE: THE ROLE OF TEACHER'S PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN THIS PROCESS

Abstract

This article was written based on bibliographic studies, experiences and findings of research made at undergraduate and postgraduate studies, which reported that teacher training for special education in inclusive perspective is essential, but its realization through lectures, seminars, meetings and other similar events, is proving ineffective. Thus, in order to change this reality, one essential suggestion is that these studies that collaborate with the special education in the inclusive perspective start to occur inside the school and the teacher's pedagogical experiences can motivate teachers' reflections and discussions in the school environment. This way, ideas for John Dewey (1971, 1979, 2003) related to the educative experience can be applied both to the process of students training in the school context and to the process of teacher's training, mainly towards the special education in the inclusive perspective.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Teacher's Training; Pedagogical Experiences; Knowledge Buildings

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 2001

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

CARLESSO, Dariane; MEDIANEIRA TOMAZETTI, Elisete. John Dewey e a educação como "reconstrução da experiência": um possível diálogo com a educação contemporânea. In: **Educação Revista do Centro de Educação**. 2009, vol. 34. Acesso em 25-07-2011. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117112620011>. ISSN 0101-9031.

CARVALHO, Rosita. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Anísio Teixeira. 4ª. ed. são Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. Pedagogos e Pedagogías. In: **Revista Educacion Hoy** [Bogotá, D. C. Colombia]. Revista de lá Confederación Católica, CIEC. s/n, 2003, p. 91-102.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3º ed./Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

FERREIRA, Leliana. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 176-189, 2008. ISSN 1645- 1384.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 28º ed./São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HONNEF, Cláucia. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua legitimação nos Sistemas Municipais de Educação da AMCENTRO.** Trabalho final de Graduação/UFSM. Santa Maria, 2009.

_____. **A Gestão do Pedagógico frente a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Monografia de Especialização/UFSM. Santa Maria, 2011.

OLIVEIRA, Luzia. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

Data de recebimento: 14/10/2011

Data de aceite: 08/11/2011