

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM BOA VISTA - RORAIMA - BRASIL

Tácito Profirio Da Cunha Filho

Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima – SEED/RR.

E-mail: tacito_cunha@hotmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2023.V2N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2023.V2N2-05>

RESUMO: Este artigo tem como tema a formação de professores para a Educação Inclusiva. O problema de pesquisa aqui tratado é como se forma um professor na perspectiva da educação inclusiva. Objetiva-se conhecer a proposição legal da Educação Inclusiva no Brasil, seus desdobramentos e suas propostas educacionais, bem como compreender a formação docente na relação entre o aporte teórico e legal da educação inclusiva com a prática docente. Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho exploratório. A análise da pesquisa ocorreu por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A análise aponta duas categorias, nas quais a formação docente se impõe como meta principal a ser alcançada no sistema educacional, para que este, de fato, possa incluir a todos, inclusive o professor e suas necessidades. Dessa forma, defende-se a formação em processo para privilegiar a reflexão e o estudo sobre o fazer docente em suas múltiplas dimensões e desdobramentos no cotidiano da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Formação Docente. Formação Continuada.

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN BOA VISTA – RORAIMA - BRAZIL

ABSTRACT: This article focuses on teacher training for Inclusive Education. The research problem addressed here is how to train a teacher from the perspective of inclusive education. The objective is to know the legal proposition of Inclusive Education in Brazil, its developments and its educational proposals, as well as to understand teacher training in the relationship between the theoretical and legal contribution of inclusive education with teaching practice. This is a qualitative and exploratory study. The analysis of the research took place through content analysis (BARDIN, 1977). The analysis points to two categories, in which teacher training is imposed as the main goal to be achieved in the educational system, so that it, in fact, can include everyone, including the teacher and their needs. In this way, it defends the formation in process to privilege the reflection and the study on the teacher's work in its multiple dimensions and unfoldments in the daily life of the school.

KEYWORDS: Inclusive Education. Teacher Training. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

A formação de professores numa perspectiva inclusiva é uma reflexão e ação necessária do nosso tempo, pois é uma preocupação e um olhar urgente a educação

inclusiva na política de inclusão nas escolas, a priori a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008). No contexto de formação é necessário o desenvolvimento profissional de professores que estejam preparados para ensinar melhor de acordo com as especificidades dos alunos da educação especial e públicos-alvo.

Portanto, considerando que a proposta da educação inclusiva é ter aulas comuns no sistema de ensino, ou seja, em escolas comuns que passam a ter o papel de se adequar para receber os alunos, é urgente pensar as escolas como espaços abertos para esses alunos. diversidade. Com as mais diversas condições físicas, biológicas e sociais.

Nesse contexto, surge a motivação do texto, entendendo que a educação inclusiva será implementada a partir de uma mudança de paradigma que requer ação, reflexão, políticas públicas efetivas, formação de professores, adequação espacial e a participação de todos os agentes pertinentes à prática.

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a formação do professor frente à Educação Inclusiva, tendo como objetivo conhecer a proposição legal da Educação Inclusiva no Brasil, seus desdobramentos e suas propostas educacionais, bem como compreender a formação docente na relação entre o aporte teórico e legal da educação inclusiva com a prática docente. Trata-se de um estudo qualitativo e de cunho exploratório.

Entende-se que é necessário, no processo educacional, incluir primeiro o professor, pois ele atuará como agente e como sujeito. É parte importante e essencial neste processo e deve estar preparado, envolvido e motivado. Por conta disso, aprende-se a trabalhar com a inclusão, que é um desafio para os professores, pois precisam criar meios para aprender a trabalhar com a educação inclusiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender e aprender a incluir.

O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A partir dessa caminhada é possível uma reflexão sobre a importância da educação escolar, as mudanças ocorridas na sua trajetória, bem como os fatores sociais que intervêm no processo educativo nos últimos tempos. Em “Educar em tempos incertos”, de Mariano Enguita (2004), foi realizada uma análise sobre a escola. A mudança

suprageneracional ou a sociedade sem escolas, a mudança intergeracional ou a época dourada da instituição e a mudança intrageracional ou a crise do sistema educacional apontaram aqui seus avanços, tropeços, e a reestruturação dos vários processos de escolarização, refletido através das suas práticas.

A sociedade viu a necessidade de instituições escolares, pois a família perdeu sua função educativa, dando cobertura à expansão da escola e do magistério, missão atribuída e reconhecida pela sociedade. A figura do professor representa algo novo, as transformações tornaram-se visíveis, a escola aceitou outras classes sociais, a mudança no tempo é vivida como mudança no espaço, houve novas adaptações e outras aprendizagens.

A sociedade, com a evolução industrial, teve a necessidade de desenvolver uma aprendizagem baseada no mercado de trabalho, preparando e desenvolvendo nos alunos as aptidões e as atitudes na capacitação para o trabalho. Na realidade atual, surgem muitos questionamentos sobre o papel da escola e qual o tipo de educação que queremos. A educação nunca teve tanta importância econômica como em nossos dias, tanto para a sociedade, como para o indivíduo.

“É necessário compreender o peso decisivamente maior que hoje a informação, o conhecimento, a qualificação e a educação nas coordenadas da nova economia e da nova sociedade que, com suas luzes e suas sombras, já se tornam visíveis por toda a parte” (ENQUITA, 2004, p. 35).

Aqui se faz necessário acrescentar a importância da qualificação na educação, vista como uma ampliação de conhecimentos, com necessidades, novas possibilidades e criando novas certezas. Sendo assim, Ribeiro (2006) descreve que os Movimentos históricos da escolarização, apresenta uma exposição dos momentos históricos da escolarização, mostrando de forma dividida o Modo de Escolarização Feudal, o Modo de Escolarização Moderno e o Modo de Escolarização Contemporâneo, analisando a continuidade e a evolução da escola.

No Modo de Escolarização Feudal, de acordo com o autor, a escola não era importante, sua transmissão social e cultural, incluindo os aprendizados de atividades produtivas, das artes do trabalho no campo e na cidade, dava-se por meio da convivência

e da oralidade; aprendia-se o trabalho com a sua própria linhagem, com sua família, com seus pares, parentes.

Essa forma de socialização foi responsável pela necessidade de escola nessa sociedade. A escolarização envolvia uma porcentagem mínima da população, o ingresso na escola era a partir dos 10 anos, havia mistura de idades, de origem social dos alunos nos espaços escolares, não era comum as meninas frequentarem escolas, não havia um espaço infantil para as crianças, a relação entre professor-aluno era direta.

O Modo de Escolarização Moderno mostrou-se de crise e de transição. A luta religiosa gerou necessidade de os adolescentes e as crianças serem envolvidos em um processo de escolarização. O movimento reformista trouxe a necessidade de formar bons cristãos para as Igrejas que se degladiavam, o ensinamento e a formação catequética foram estimulados, uma nova escolarização foi gestada.

O espaço escolar traduzia não só uma nova estética, mas uma nova convivência e um novo disciplinamento para a sociedade, que fez florescer a institucionalização. O ambiente escolar ganhou uma nova importância, separando os adolescentes por idade, atividades por hora, conteúdos escolares por séries e graus, gradação metodológica e as dimensões do tempo foram apropriadas pelo novo modo de escolarização.

A reforma e a escolarização que ela impulsionou contribuíram para afastar o Estado Absolutista da educação. O modelo escolar, quando se fala em escola, segundo Ribeiro (2006), estava vinculado ao que se chamou de colégios confessionais e na dualidade de oferta de escolas elementares: as latinas e as de caridade. Este dualismo sustentava dois tipos de trajetória sociais: a de gente graúda e a do povo miúdo.

A escolarização no modo contemporâneo se dá a partir do século XVIII, quando se manifestaram a crise dos colégios e a luta pela instauração da escola única, ou seja, da escola elementar única. Ribeiro apontava suas razões: a construção racial da língua e da lógica, os avanços da revolução industrial, a abertura para o novo, o conhecimento em construção, do ponto de vista científico, tecnológico e metodológico; aprender não só pela “palavra”, mas pelas “coisas”.

A criação da escola elementar única veio associada a dois movimentos. O primeiro, com a manifesta intervenção do Estado, e o segundo, relacionado às forças

sociais e políticas, que defendiam o direito à escola e abominavam o acesso à escola como uma caridade. O ingresso do Estado na educação escolar causou uma disputa entre Igreja e Estado; por isso, até pouco tempo atrás, era dominado pela Igreja.

Com a entrada do Estado no processo de formação escolar verificou-se uma laicização e a democratização do ensino. A estatalidade, a laicidade, a gratuidade e a universalidade foram aspectos decisivos para compreender as particularidades do modo de escolarização contemporâneo. Fonseca (1987) relata que, analisando a História, percebe-se que sempre houve pessoas vítimas de abusos e, por serem consideradas "indesejáveis", foram excluídas ou afastadas, seja por sexo, raça, religião, política ou até mesmo pela idade. Esse estigma se estende às pessoas portadoras de deficiências e essa mesma realidade obscura e confusa procura "afastar" ou "excluir" os "indesejáveis", cuja presença nos "perturba". A seguir, faz-se uma breve análise da Educação Especial no Brasil.

A história educacional, de acordo com Ragonesi (1997), tem mostrado um quadro bastante diferente daquele proposto pela primeira Constituição Brasileira, promulgada em 1823, que estabeleceu a instrução primária como obrigatória gratuita e extensiva a todos os cidadãos. Segundo pesquisas do autor, o Brasil tem sido considerado o pior do mundo em questão de Educação.

No entanto, devido a diversos conflitos de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de deteriorização. Embora se parecessem com os institutos parisienses, se diferenciavam por seu caráter assistencialista, ou seja, sua política de "favor". De acordo com Bueno (1993), enquanto os institutos brasileiros de educação especial cumpriam sua função de auxílio aos desvalidos, os parisienses os mantinham como oficinas de trabalho.

O interesse pelo deficiente mental refletia também em uma preocupação com a higiene. Para Bueno (1993), essa preocupação é interpretada como o início de um processo de segregação do aluno diferente pelos especialistas, visto que a escolaridade passou a ser algo abrangente. Assim, é criada a inspeção médica - escolar, em 1911, em São Paulo, responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela.

Segundo Mendes (2001), no período de 1950 a 1959, houve uma grande expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência mental; 190 estabelecimentos de ensino especial, no final da década de 50, eram públicos e em escolas regulares. A partir de 1958 o Ministério da Educação começa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Nota-se, nesse período, o aumento de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental.

De acordo com Vidal e Faria Filho (2003), a partir dos anos de 1960 e início de 1970, com o surgimento de programas de pós-graduação e pesquisas em educação, há uma crescente produção de trabalhos em história da educação no Brasil. Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação. No final da década de 70 são implantados os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial e, em 1985, é criado pelo governo federal um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência.

Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial (MENDES, 2001).

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia de educação inclusiva (MENDES, 2006).

A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo modificações crescentes, com o intuito de oferecer uma Educação Inclusiva para todos os alunos, independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica (deficiências, transtornos psiquiátricos e/ ou de comportamentos, altas habilidades e outros), visando seu desenvolvimento social, escolar, em classes comuns do ensino regular.

A proposta da Educação Inclusiva tem como princípio uma escola que deve se preparar para lidar com a diversidade do aluno, recebendo os que apresentam deficiência

com uma pedagogia centrada neste, com suportes adequados para que ele se desenvolva, em consonância com os preceitos da Declaração de Salamanca, documento internacional que teve grande repercussão. Em 1994, na Espanha, foi realizado a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que foi decisiva, contribuindo para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo.

A Declaração tinha como princípio norteador que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Ela foi adotada pelo Brasil e por diversos países e organizações internacionais; assim, nos sistemas educacionais, nota-se que houve reformas dando ênfase a esse assunto, já que as escolas precisam atender as necessidades de cada educando.

SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇAS NA ESCOLA

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados.

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição, alunos normais e alunos especiais, sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

Os que têm o poder de dividir são os que classificam, formam conjuntos, escolhem os atributos que definem os alunos e demarcam os espaços, decidem quem fica e quem

sai destes quem é incluído ou excluído dos agrupamentos escolares. Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico).

Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Na perspectiva da inclusão escolar, as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas.

É incorreto, portanto, atribuir a certos alunos identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos alunos especiais, com necessidades educacionais especiais, portadores de deficiências, com problemas de aprendizagem e outros tais. É incabível fixar no outro uma identidade normal, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados.

A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico.

De fato, a diversidade na escola comporta a criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm uma mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los. Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos a possibilidade de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros e mantendo escolas comuns e especiais.

Atenção, pois ao denominarmos as propostas, programas e iniciativas de toda ordem direcionadas à inclusão, insistimos nesse aspecto, dado que somos nós mesmos quem atribuímos significado, pela escolha das palavras que utilizamos para expressá-lo. É por meio da representação que a diferença e a identidade passam a existir e temos, dessa forma, ao representar o poder de definir identidades, currículos e práticas escolares.

A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades. Nas escolas inclusivas, a qualidade do ensino não se confunde com o que é ministrado nas escolas-padrão, consideradas como as que melhor conseguem expressar um ideal pedagógico inquestionável, medido e definido objetivamente e que se apresentam como modelo a ser seguido e aplicado em qualquer contexto escolar.

As escolas-padrão cabem na mesma lógica que define as escolas dos diferentes, em que as iniciativas para melhorar o ensino continuam elegendo algumas escolas e valorando-as positivamente, em detrimento de outras. Cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças.

O PROFESSOR E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO PARA O AEE

O momento atual reclama que os profissionais da educação sejam convidados a contribuir teórica, prática e eticamente nos espaços educacionais. Entretanto, há necessidade do profissional do ensino estar instrumentado a desenvolver a sua práxis em conformidade com as exigências sociais mais amplas.

Isso requer, certamente, que o educador esteja atento, aberto e envolvido neste contexto, pois ele é um agente fundamental no processo inclusivo. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva.

Faz-se necessário um tratamento especial para a docência, a formação continuada, para uma dinâmica social de formação contínua, em que os conhecimentos sejam compartilhados, contribuindo significativamente para a melhoria na qualidade da prática educativa, sendo, em dado momento, compreendida como uma atividade não-facultativa para o docente engajar, mas de primordial relevância, visto a avalanche de mudanças e transformações por que passa o mundo atual.

Impossível falar em qualidade de ensino sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje, a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

O conhecimento que permite o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros. Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso, é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 26).

O sucesso profissional do professor, o espaço ideal para seu crescimento, sua formação continuada, pode ser também seu local de trabalho. Estudos apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos.

Schön (2000) identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente meta cognitiva, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente. Ora, para maior mobilização do conceito de reflexão, na formação docente, é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores. Sendo assim, fica claro que a escola deve criar espaço para esse crescimento.

A formação teórica e a prática do professor poderão contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino. A função da escola e as práticas dos professores são constantemente alvos de questionamentos no contexto social, principalmente quando se discute a educação escolar como ponto fundamental na formação do sujeito. Aqui, um dos fatores essenciais é a formação dos professores e também as suas práticas de ensino. Os professores, muitas vezes, se encontram em total desmotivação, devido às circunstâncias e dificuldades da profissão e passam por momentos de conflitos quanto à sua formação profissional.

Com base na temática de Freire (1996), a formação do docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. O professor como profissional da educação é um indivíduo que busca se profissionalizar no que faz, ou seja, a formação como continuação de sua pesquisa e aprendizado se faz necessária. O educador deve estar em constante pesquisa, preparando-se e formando-se continuamente.

Compreender a identidade profissional do professor está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Assim, se considera que os movimentos sociais têm

intrínseca relação com os projetos educacionais. É preciso entender que a escola não é um espaço aleatório, um cenário onde somente a objetividade se faça presente. Isso implica em dizer que esta instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida, considerando os sujeitos que ali estão.

Para Freitas (op. cit. p. 73), “a função social da escola se cumpre na medida da garantia do acesso aos bens culturais, fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo”. E para estar preparado para garantir uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, revisitar as teorias da sua formação, como alicerce a balizar a sua prática pedagógica.

Neste sentido, a formação continuada do professor apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Para repensar a atuação docente, além do exercício da sala de aula, além das burocracias de preenchimento de fichas, entre outros tantos afins, é preciso, certamente, que a formação continuada seja vista como uma etapa procedimental e atitudinal da prática docente, visando à melhoria do ensino e ao rompimento de uma “visão de mundo” estagnada. Porque, ser professor, é muito mais que ser um profissional do ensino.

A concepção de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada professor insere sua individualidade na construção do projeto pedagógico, o que traz a diversidade de olhares, contribuindo para a reflexão do processo de formação de professores.

Tardif (2002) argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. O saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do

conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática (TARDIF, 2002).

Segundo Rozek (2010), a formação do professor tem relação direta com a qualidade do ensino e este depende muito do comprometimento com a profissão docente. A base vem da partilha de conhecimentos, de estudos de casos de práticas pedagógicas, que são as experiências, as trocas. Há necessidade, ainda, desconstruir a postura de escuta. A bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e também da reflexão sobre a sua experiência.

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos. A formação de professores consiste em um dos objetivos do PPP.

Um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere. Neste documento, apresentam-se as ações de formação, incluindo os aspectos ligados ao estudo das necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Este estudo perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo dos professores que atuam no AEE. À gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE.

Para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

ou Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras.

Essas metodologias trazem novas formas de produção e organização do conhecimento e colocam o aprendiz no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem por meio da identificação e análise dos problemas e da capacidade para formular questões e buscar informações para responder a estas questões, ampliando conhecimentos.

Tradicionalmente os cursos de formação continuada são centrados nos conteúdos, classificados de acordo com o critério de pertencimento a uma especificidade, tendo sua organização curricular pautada num perfil "ideal" de aluno que se deseja formar. Estes modelos de formação estão sendo cada vez mais questionados no contexto educacional e algumas metodologias começam a surgir com a finalidade de romper com esta organização e determinismo.

Tais metodologias rompem com o modelo determinista de formação, considerando as diferenças entre os estudantes e apresentando uma nova perspectiva de organização curricular. Zabala (1995) defende uma perspectiva de organização curricular globalizadora, na qual os conteúdos de aprendizagem e as unidades temáticas do currículo são relevantes em função de sua capacidade de compreender uma realidade global. Para Hernandez (1998), o conceito de conhecimento global e relacional permite superar o sentido da mera acumulação de saberes em torno de um tema.

As metodologias ativas de aprendizagem têm como característica o fato de se desenvolverem em pequenos grupos e de apresentarem problemas contextualizados. Trata-se de um processo ativo, cooperativo, integrado e interdisciplinar. Estimula o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. Motiva-o a buscar as informações relevantes, considerando que cada problema é um problema e que não existem receitas para solucioná-los.

Seu foco é a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, contextualizado na realidade do aprendiz. AACR é composta de etapas que incluem trabalhos individuais e coletivos. As etapas compreendem a apresentação, a descrição e a discussão do problema;

pesquisas em fontes bibliográficas para favorecer a compreensão do problema; apresentação de propostas de soluções para o problema em foco; elaboração do plano de atendimento; socialização; reelaboração da solução do problema e do plano de atendimento; avaliação.

Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas ações, a internet disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em especial as tecnologias Web 2.0, possibilitam aos usuários o acesso às informações de forma rápida e constante. Elas permitem a participação ativa do usuário na grande rede de computadores e invertem o papel de usuário consumidor para usuário produtor de conhecimento, de agente passivo para agente ativo, o que pode ampliar as possibilidades dos programas de formação pautados em metodologias ativas de aprendizagem.

A INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Quando se busca inserir crianças nas salas de ensino regular, encontra-se por parte dos professores certa dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta. É comum se ouvir de professores que eles não foram preparados para isto e/ou não fizeram esta opção durante seu curso de formação (MANTOAN, 2004). Este fato do professor alegar despreparo para atuar com pessoas deficientes já se constitui em barreira à inclusão.

Ao que parece, o medo dos professores está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor, resistência ou rejeição em relação à inclusão. Para Mittler (2003), os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizarem tal tarefa. “O que lhes falta, muitas vezes, é a confiança em sua própria habilidade” (MITTLER, 2003, p. 181).

No entanto, não basta apenas o professor ter formação, faz-se necessário que a escola esteja disposta a vencer as barreiras impostas, por ela mesma, à educação inclusiva, haja vista que toda comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que

proporcionem o avanço no processo. A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, necessitando-se de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuindo deficiência aparente, tem seus limites.

O primeiro contato com a realidade da educação inclusiva, de forma direta, deu-se no dia a dia, em sala de aula. Do surgimento da educação inclusiva até os dias de hoje, os professores relatam que necessitam de leituras e cursos para se apropriar de conhecimentos, onde possam buscar soluções e esclarecimentos para criarem novas práticas pedagógicas e entenderem melhor como se dá a inclusão na classe regular. Acredita-se que o professor pode ser o grande possibilitador ou o grande empecilho para a inclusão.

Bueno (1999) coloca quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência.

Estudos realizados sobre o que revelam as teses e dissertações acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e um número expressivo de investigações analisadas por Ferreira, Mendes e Nunes (2003) destacam a necessidade de rever os programas de formação inicial e continuada de profissionais e professores que trabalham com esses alunos; enfatizam a importância de incluir as necessidades educacionais especiais na formação de professores; de superar a noção de formação e atuação isoladas do professor especializado em Educação Especial. Esses estudos indicam o crescente número de pesquisas sobre o tema e a consolidação de linhas de pesquisa e projetos sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, quando se aborda o tema da inclusão escolar e a formação do professor, são necessárias algumas reflexões, sendo urgente a necessidade de romper velhos paradigmas; contudo, toda ruptura ou crise de paradigmas é permeada de

incertezas, inseguranças, de pensar “não sei fazer”, mas ao mesmo tempo é a alavanca propulsora para a busca de novas alternativas, conhecimentos e interpretações que sustentem a realização de tais mudanças.

A concepção de Mantoan (2006, p. 19) “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular”. Um processo inclusivo implica em mudanças, tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças.

Entende-se, então, que a inclusão é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e outros. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela.

Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. Para efetivar a inclusão é preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional.

Uma escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, uma vez que é a escola responsável por formar o cidadão, a ele oferecendo a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de aprendizagem.

Neste sentido, a educação inclusiva requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe inserir na escola todos os excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade. Como destaca Rodrigues (2006), é um equívoco acreditar que a educação inclusiva é para os alunos “diferentes”, uma vez que “diferentes” somos todos nós.

A educação, orientada pela inclusão, é um instrumento eficaz na construção de uma sociedade que respeite as pessoas e suas diferenças, dando condições de uma educação capaz de atender às especificidades de cada indivíduo. Quando se trata de inclusão, os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com deficiência.

A inclusão escolar traz em si um novo paradigma de educação. Sendo assim, torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nesta perspectiva. No novo perfil, espera-se que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras. Deve aprimorar conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades.

Assim, fica evidente que sem mudança de postura não há como realizar a inclusão de maneira significativa. Faz-se necessário que essa mudança comece a se efetivar a partir da formação inicial do professor. Eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, na qual o professor vê seu aluno como alguém sem uma identidade, fazendo com que suas práticas não atendam às demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência.

É relevante expor que a formação inicial é um importante momento na formação docente, pois é nesse período que o futuro professor tem a possibilidade de se familiarizar com conhecimentos de situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico. Somente esta formação não será suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma formação continuada, reflexiva e coletiva.

A formação do profissional docente não deve se restringir e nem tampouco extinguir-se na formação inicial. Ao contrário, deve se estender também a um aperfeiçoamento continuado, pois o professor é um profissional que deve estar sempre em formação para atender as diferentes deficiências nos dias de hoje. Essas concepções evidenciam a importância exercida pela universidade na formação de docentes que

atuarão na Educação Básica e que tem, por sua vez, grande responsabilidade na formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com deficiência ou não.

A formação docente acadêmica, segundo Reis (2006), deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz que cada um de nós seja diferente do outro. Essa é a essência humana. É fundamental que se invista, verdadeiramente, na formação do professor, no sentido de ajudá-lo a desmistificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais consciente, crítico, participativo, envolvido e comprometido com a construção de uma sociedade mais democrática.

A efetivação de uma educação inclusiva implica em uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo educacional, abordando práticas corajosas, refletidas e apoiadas, uma vez que se trata de uma abordagem inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Lei 7853 de 24 de outubro de 1989: **direito das pessoas portadoras de deficiências**. Brasília: Corde, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos: 1993-2003**. Brasília: MEC, 1994. 127p.
- BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, J. G. S. **A educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo. EDUC/PUCSP, 1993.
- BUENO, J. G. da S. **Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira da Educação Especial. Piracicaba: UNIMEP, v. 3 nº. 5, 1999.
- ENGUITA, M. F. **Educação inclusiva**: Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FONSECA, V. da. **Educação Especial**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. **Mudanças e inovações na educação**. 2. ed. São Paulo: EDICON, 2005.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MENDES, E. G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- MEDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. **Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia**. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (Org). Inclusão educacional: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.
- MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NÓVOA, A. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1997.
- RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. 1997. 48p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo 1997.
- REIS, M. B. F. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.
- RIBEIRO, J. A. R. **Momentos Históricos da Escolarização**. In: BAPTISTA,, Claudio (Org.).Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: _____ (org.) “Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”, S. Paulo. Summus,2006.
- ROZEK, M. **Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Porto Alegre, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.
- VIDAL, D. G., FARIA FILHO, L. M. **História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n.45, jul. 2003.
- VILLARUEL, M. P. **Analizadores y propuestas para una educación por competencias como educación para ladiversidaden**. Educar n°. 24, Jalisco, México, 2005.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

Data de submissão: 07/04/2023. Data de aceite: 09/04/2023. Data de publicação: 11/04/2023