

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE MUDANÇAS NECESSÁRIAS.

SONIA MARIA RIBEIRO (UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE),
ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO (UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE
JOINVILLE), IVANILDA MARIA E SILVA BASTOS (UNIVILLE).

Resumo

Este trabalho deriva-se de uma investigação junto a um grupo de docentes participantes de um curso de formação continuada de professores relacionado ao tema da educação inclusiva. As pesquisadoras partiram da premissa de que a maioria dos cursos de formação de professores pouco contribui para que a prática do docente se modifique em relação aos estudantes que tem algum tipo de necessidade educacional especial. Assim, delineou-se como objetivo desta pesquisa discutir avanços e lacunas relacionadas à temática da educação inclusiva na formação inicial e continuada de um grupo de professores que lecionam na escola básica e/ou universidade. Este estudo caracterizou-se por ser do tipo exploratório, utilizando-se a abordagem qualitativa na análise dos dados. Foi realizada uma pesquisa de campo e como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com 6 questões abertas e fechadas. Ao todo participaram da pesquisa 26 professores da escola básica e/ou universidade. A análise das respostas foi realizada de forma qualitativa e quantitativa. Os resultados indicam para a necessidade de se modificar a abordagem dos cursos de formação inicial e continuada, pois aqueles que tem como foco a transmissão de informações, conceitos e classificações referentes às pessoas com deficiência pouco ou nada contribuem para a formação do professor para lidar com a realidade escolar da educação inclusiva. Questões referentes a complexidade e contrariedade dos movimentos de inclusão/exclusão social devem estar na base de qualquer curso que se proponha a discutir e pensar os processos de inclusão escolar desde a educação básica até a universidade. Essas e outras questões levantadas a partir do resultado da pesquisa foram discutidas com o aporte teórico de autores como: Nóvoa (1995), Sacristán (1995), Tardif (2006) e Vitalino (2007).

Palavras-chave:

Educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, formação docente.

Introdução

Desde a década de 90 as políticas educacionais em todo o mundo, incluindo o Brasil, tem enfatizado a inclusão escolar, destacando como *locus* da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que remete os alunos com deficiência entre outros, às salas de aulas comuns em escolas regulares. Pesquisas apontam como um dos maiores desafios na área de formação de professores, inicial e continuada, preparar profissionais da educação para organizar o trabalho pedagógico com todos os alunos (Moreira, 2007; Vitalino, 2007)

Mendes (2008) ao investigar as relações entre práticas curriculares de sala de aula e as diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, observou que as formas como são organizadas as práticas curriculares da escola, em termos de espaço e tempo escolar, tem reflexo direto na forma como o professor lida com a diversidade dos alunos em sala. Para Mendes (2008):

Dependendo da forma como o ensino se organiza, estaremos diante de determinadas dificuldades apresentadas pelos alunos. O como ensinar, materializado nas relações, tarefas e materiais utilizados em aula, como o elemento mais palpável do processo, reflete e também determina o que será entendido como sucesso e como fracasso dos alunos na aprendizagem. (p. 132)

Esta mesma autora analisa que em sua prática curricular de sala de aula “os professores são fiéis aos seus objetivos, ainda que não tenham clareza reflexiva sobre a origem deles.” (Mendes, 2008: 135)

Depreende-se dessa colocação que a formação de professores na atualidade pouco favorece o professor a articular, de forma intencional, sua prática pedagógica no contexto sócio-histórico no qual ela é produzida, bem como as idéias, teorias e crenças que a conformam. Com base nas discussões de Gimeno Sacristán (1999) existe uma diferença entre ação e prática, a qual merece destaque de acordo com as palavras do autor:

Ação refere-se aos sujeitos, e, embora, por extensão, possamos falar de ações coletivas, a prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, por que o fazemos a partir de uma cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação dos padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. Pode-se adotar o sentido que também é dado em sociologia ao termo prática: ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Assim como ocorre com a ação das pessoas, a prática tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura. (p.73)

Considerando assim, a prática como experiência compartilhada, cultura objetivada (Mendes, 2008) questiona-se se a formação de professores, tanto inicial como continuada, tem promovido reflexões que levem o professor a compreensão das diferentes forças e instâncias que engendram a sua prática pedagógica, bem como a necessidade de ressignificar o papel de professor e da própria escola, dentro da proposta da educação inclusiva.

Visando contribuir com a discussão proposta acima, este estudo tem como reflexão central analisar avanços e lacunas relacionadas à temática da educação inclusiva na formação inicial e continuada a partir de um grupo de professores que lecionam na escola básica e/ou universidade.

Percurso Metodológico

Este estudo caracterizou-se por ser do tipo pesquisa de campo descritiva.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com 6 questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado a 26 professores, participantes de um grupo de formação continuada de uma universidade da região sul do país.

A análise das respostas dadas ao questionário foi realizada de forma quantitativa e qualitativa. Adotamos como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético. Assim entendemos o homem como ativo, social e histórico. Para Antunes (2005) o homem:

[...] pela ação humaniza o mundo e humaniza-se, produzindo historicamente sua existência. No seio desse processo o homem cria idéias, as quais expressam as ações e relações que estabelece com o mundo físico, com os outros homens, consigo mesmo e com suas próprias idéias." (ANTUNES,2005:106)

Fundamentada nessa abordagem, buscou-se a compreensão dos dados coletados, utilizando-se outros autores da área de formação de professores e da área da educação para uma análise mais completa.

Análise e discussão dos dados

Responderam ao questionário 26 professores, desses 50% dão aula no ensino básico, 30.8% na universidade e 19.2% no ensino básico e na universidade.

Ao analisar as características gerais dos participantes verificamos que 84.6% são do sexo feminino e 15.4% são do sexo masculino. A idade média foi de 42 anos. As áreas de formação são variadas, sendo que um dos participantes tinha formação em duas áreas: Ciências Biológicas (3), Pedagogia (7), Artes (2), Licenciatura em Educação Física (2), Letras (5), Odontologia (1), Administração (2) História (1) Matemática (2) Psicologia (1) Geografia (1). A graduação de 39% dos professores se deu após 1990, década em que a Declaração de Salamanca é escrita, referendando uma maior discussão e atuação em relação à inclusão das pessoas com deficiência na escola. A média do tempo de experiência no magistério entre os participantes foi de 14 anos.

Durante a formação inicial, somente 19.2% afirmaram ter tido algum conteúdo relacionado à educação inclusiva. Cabe ressaltar, entretanto (Quadro 1 – Anexo I), que as disciplinas que abordaram tal temática foram disciplinas específicas dentro das áreas de educação especial e psicologia.

Quadro 1 – Disciplinas relacionadas ao tema da educação inclusiva.

(Anexo I)

Ao analisarmos o Quadro 1 percebemos que prevalece a disciplinaridade na discussão sobre a educação inclusiva. Os dados também revelam que o enfoque das disciplinas centrava-se em definições e caracterização das deficiências, tal como apresentado no Quadro 2 (Anexo II).

Segundo Moreira (2007)

As universidades ainda carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta dificuldades mais específicas. (p.268)

Assim, a proposição de que o professor não deve ser o único responsabilizado pelo processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, questão essa que vem sendo discutida recorrentemente, acaba sendo reforçada na formação inicial, pois parece que a inclusão tem especificidades que devem ser discutidas por um especialista, em um momento específico do curso e de forma isolada.

Desta forma, criam-se concepções sobre deficiência, o que deve ser a intervenção pedagógica junto à pessoas com deficiência e quem deve se responsabilizar por ela. Dificultando-se assim, o entendimento de que a inclusão é um processo coletivo que depende de várias pessoas e instâncias e tem que ser discutido constantemente.

Entretanto, deve-se deixar claro que o que se questiona aqui não é a supressão de disciplinas, durante os cursos que discutam especificidades desta temática, mas que as formas e espaços de discussão, tanto na formação inicial como na formação continuada, devem ser constantemente revisadas, ampliadas e transformadas. Concordamos com Santos (2001,) quando afirma:

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com idéias emancipatórias, coloca-o como ator na cena pedagógica. (SANTOS,2001:23)

Em outras palavras, neste momento em que se busca o fortalecimento do paradigma da educação inclusiva é fundamental que os cursos de formação inicial orientem o futuro professor a desenvolver um ensino para a coletividade, valorizando a diversidade, assim como ser um professor capaz de encontrar soluções para os conflitos que surgem no seu cotidiano docente e, não menos importante ser criativo e crítico. Pode-se dizer que, diante os desafios comuns nas práticas escolares inclusivas, torna-se imprescindível o professor desenvolver de tais competências.

Quadro 2 – Conteúdos ministrados nas disciplinas

(Anexo II)

Os professores participantes da pesquisa relataram, em sua maioria (65.4%), ter participado de outros cursos que abordavam a temática da educação inclusiva, durante a formação continuada (Quadro 3 – Anexo III). Entretanto, o que se pode inferir é que foram cursos com ênfase na transmissão de informações, sem haver proposta de discutir a intervenção em uma abordagem reflexiva (Quadro 4 – Anexo IV).

Quadro 3 – Forma de ministrar cursos de formação com temáticas sobre educação inclusiva

(Anexo III)

Das duas grandes categorias em que foram aglutinados os dados do Quadro 4, uma se refere ao conhecimento teórico de leis e direitos das pessoas com deficiência e a categorização das diferentes deficiências; a outra se relaciona mais com a questão empírica, isto é, os professores devem ser informados que as pessoas com deficiência são diferentes, que devem tratá-las de forma diferente. Contudo, os professores também deixam claro que não sabem como devem proceder em relação às pessoas com deficiência que, eventualmente, venham a ser seus alunos.

O que parece se configurar tanto na formação continuada como na formação inicial, é que ambas estão estruturadas com base no modelo da racionalidade técnica, não disponibilizando ferramentas que permitam o professor refletir sobre a sua prática como mecanismo que favorece a construção do próprio conhecimento. Identifica-se a partir das informações obtidas junto a amostra participante dessa pesquisa, que mesmo o professor participando de cursos de capacitação este não se reconhece, muitas vezes, como capaz de atender os estudantes com necessidades educacionais especiais, culpabilizando-se. Percebe-se aqui a complexidade da efetivação de uma educação que realmente seja inclusiva.

Ou seja, quando recebemos informações de ordem legal e biológica sem que haja um compromisso com a formação de um conhecimento crítico, extremamente importantes quando se deseja contextualizar a pessoa com deficiência na sociedade e no ensino regular, vamos elaborando uma visão estéril das deficiências. Quando tais informações não trazem nenhum tipo de reflexão do porque foram elaborados alguns tipos de categorizações das deficiências e porque essas se modificaram ao longo dos séculos, não é possível compreender que as formas de categorizar as deficiências estão extremamente relacionadas ao conhecimento médico e que estas repercutem significativamente nas condutas educacionais junto as pessoas com deficiência.

Assim sendo, sem resgatar toda uma história de relação das pessoas com deficiência com a sociedade; sem compreender as dificuldades concretas de operacionalização da proposta de educação inclusiva na atualidade; sem discutir as modificações necessárias na forma de se pensar a educação e as relações professor/aluno/escola/família; o que temos é um efeito contrário ao esperado pelos cursos dentro dos processos de formação inicial e continuada, isto é, o aumento das barreiras atitudinais no processo de inclusão/exclusão.

Portanto, a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática docente, fazendo surgir uma nova concepção de formação continuada. Para tal, torna-se necessário reconhecer a escola como *locus* fundamental na formação continuada, onde o trabalho constante de reflexividade crítica sobre as práticas, venha proporcionar uma (re)construção permanente do saber docente.

Dentro desta nova concepção, a formação continuada torna-se um processo extremamente ativo e voltado a realidade presente na ação docente, articulado com a cultura da escola. Entretanto, Candau, menciona que é importante estarmos “[...] conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais.” (1997: 67)

Quadro 4 – Conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada

(Anexo IV)

Dos professores investigados 88.5% afirmaram ter tido a experiência de lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, somente 15 foram capazes de relatar uma experiência marcante no seu contato com esses alunos.

Em relação a se sentirem preparados para lidar com a educação inclusiva somente um professor respondeu positivamente, enquanto 99,74% responderam negativamente ou não responderam. Dentre as justificativas para se sentirem despreparados para a inclusão escolar foram citadas: falta de vivência e prática, falta de formação e falta de suporte. Aquele que respondeu estar se sentindo preparado para realizar a inclusão justifica-se pela experiência de lecionar para uma pessoa com necessidades educacionais especiais e a possibilidade de contar com uma infraestrutura adequada

Considerações Finais

O que este estudo deixa transparecer é que os cursos de formação inicial e continuada, que tem como foco a transmissão de informações, conceitos e classificações referentes às pessoas com deficiência, pouco ou nada contribuem para a formação do professor, no sentido de lidar com a realidade escolar da educação inclusiva. Acredita-se que questões referentes à complexidade e contrariedade dos movimentos de inclusão/exclusão social, devem estar na base de qualquer curso que se proponha a discutir e pensar os processos de inclusão escolar, desde a educação básica até a universidade.

Superar as discussões disciplinares em relação à inclusão é uma necessidade premente para que a educação inclusiva desenvolva o caráter coletivo que lhe é própria. As discussões pertinentes à inclusão escolar e a diversidade devem perpassar todo o currículo das licenciaturas e demais cursos universitários. Como uma temática própria deste momento histórico deve ser estudada, investigada e refletida constantemente em seus avanços e dificuldades.

As práticas pedagógicas estão intimamente ligadas ao contexto social e histórico que as engendram. Escutar os professores, deixá-los falar sobre suas concepções, suas dificuldades e seus fazeres, nos auxilia a entender suas necessidades, podendo com eles e para eles traçar metas, reflexões e ações educativas eficientes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. **Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia.** IN: Método histórico-social na psicologia social. ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Editora Vozes, 1997. p. 51-68.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MOREIRA, L. C. **Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores.** IN: JESUS *et al* (orgs.) inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais. **Revista brasileira de educação especial**. v. 13, Marília, set/dez, 2007.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. IN: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.11-25.

Anexo I

Quadro 1 – Disciplinas relacionadas ao tema da educação inclusiva.

Conteúdo	Número de professores
Educação especial	2
Desenvolvimento humano	1
Psicologia	2
Portadores de necessidades especiais	1
Inclusão	1

Fonte: Curso de Capacitação Docente sobre inclusão/fevereiro de 2009.

Anexo II

Quadro 2 – Conteúdos ministrados nas disciplinas

Conteúdo	Número de professores
Definições	3
Patologias e síndromes	8
Traços comportamentais característicos	2
“Pouca prática, mais teoria”	1
“Que devemos tratar todos iguais e respeitá-los em suas individualidades	1

Fonte: Curso de Capacitação Docente sobre inclusão/fevereiro de 2009

Anexo III

Quadro 3 – Forma de ministrar cursos de formação com temáticas sobre educação inclusiva

Cursos	Número de professores
Congressos	2
Palestras	9
Pcs informações que realmente auxiliassem	2
Pós-Graduação – aulas com leituras	1
Seminários	2
Oficinas e vivências	1
Curso de capacitação	1

Fonte: Curso de Capacitação Docente sobre inclusão/fevereiro de 2009

Anexo IV

Quadro 4 – Conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada

Curso de formação continuada - conteúdos abordados	Número de professores
Sensibilização para a diversidade entre as pessoas	3
3Informação teórica sobre deficiências e sobre as leis.	10

Fonte: Curso de Capacitação Docente sobre inclusão/fevereiro de 2009