

GT 15 – Educação Especial**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO EDUCACIONAL:(RE)CONSTRUÍDO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**IureCoutreGurgel (UERN/POSEDUC¹)**CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS**

A inclusão escolar tem sido assunto discutido em diversas esferas da sociedade, tendo em vista a importância da promoção de todas as crianças à escola como meio de favorecer de maneira democrática o acesso à educação. Embora sabemos que incluir todos os educandos não é tarefa somente do educador, mas, sim, de todos nós que fazemos parte do contexto social em que está inserido essa criança.

Neste sentido, destacamos que a orientação inclusiva da escola resulta da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), onde afirma que as escolas comuns representam, ao promover uma educação para todos, o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias. Ao constar, nos documentos legais, o pressuposto da educação para todos, compreendemos que essa ação se remete ao comprometimento das escolas sobre a compreensão da singularidade que cada sujeito apresenta em seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social.

Para tanto, sabemos da importância do papel do professor frente a construção de práticas inclusivas com o objetivo de acreditar que toda criança é capaz de aprender, e assim, possibilitar um clima socializador e estimulante em sala de aula. A proposta inclusiva, ao

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

referir-se aos processos de construção de conhecimentos, tem como objetivo a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Dessa forma, para que se concretize esse objetivo, é necessário elucidar o papel dos educadores frente ao processo inclusivo, pois esses atuam ativamente no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos que compõem a sala de aula. Frente a essa perspectiva de inclusão escolar que diz respeito a todos os educandos, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Compreendemos que a inclusão escolar abre espaço para a escola e o professor construírem novos paradigmas, ações e práticas em busca de valorizar a diversidade e potencializar as singularidades de todos os discentes, para que, assim, possamos construir uma escola capaz de entender as necessidades dos educandos e voltar seu trabalho para as especificidades dos mesmos.

A inclusão escolar atinge de forma direta em todos os campos educacionais buscando a todos os que compõem a escola (re) pensar o seu trabalho e entender que ações inclusivas são construídas de forma coletiva. Para o professor, não seria diferente, o fenômeno da inclusão atinge diretamente a sua prática, sua identidade, fazendo-o refletir sobre o seu trabalho em busca de melhorá-lo e repensá-lo constantemente. Mantoan (2003, p 87) afirma que: “A inclusão escolar provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”.

Neste contexto, a concepção de “educação inclusiva” proclamada em 1994 pela Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em parceria com a Unesco, enfatiza que todas as crianças, independentemente de suas origens e valores sociais, devem ter acesso à educação. As escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, assegurando-lhes um ensino de qualidade por meio de um currículo diversificado e da formação adequada de seus profissionais.

Compreendemos a necessidade do corpo docente em busca de melhorar constantemente sua prática, de construir estratégias positivas a serem desenvolvidas em sala de aula na intenção de interagir todas as crianças e assim, fazê-las perceberem que somos diferentes e precisamos respeitar as particularidades do próximo. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001) há

ressalvas em relação à formação adequada dos professores. Recomenda-se, ainda, que as escolas disponham de um arcabouço de recursos materiais, pedagógicos e humanos para que se consiga promover uma educação de qualidade a seus alunos. Compreende-se, assim, que todo o corpo docente deverá possuir formação profissional direcionada para a diversidade de sujeitos com os quais interage no processo educativo.

Frente a esse enfoque, Pimenta (2002, p. 16), explicita que os programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, visto que não a tomam, juntamente com a prática pedagógica escolar, nos seus contextos, impossibilitando, dessa forma, articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. Sob essa perspectiva, além de compreender o professor como peça fundamental no processo de aprendizagem, é preciso reconhecê-lo pelos seus conhecimentos, formação, história de vida e habilidades, o que poderá contribuir para que desempenhe sua prática de forma consistente e significativa. Encontramos em Nóvoa (1997) o entendimento de que não é possível construir conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Nesta perspectiva, cabe indagar: como vem ocorrendo o processo de formação dos professores que atuam no sistema regular de ensino, com alunos com necessidades educacionais especiais?

Para problematizarmos tais indagações é necessário que entendamos que a ação docente contemporânea é desafiada a encontrar novos processos metodológicos mediante novas abordagens propostas pelo novo paradigma, propiciando um novo significado à ação docente. Behrens (2004) alerta que essa transformação está atrelada à opção paradigmática que cada professor faz. Esses aspectos são corroborados por Eynng (2007, p. 115) ao explicar que:

A ação docente implica a mobilização do tripé professor-aluno-conhecimento, sendo que este se organiza em função da visão de homem mundo na qual se apoia. Esses elementos se modificam em virtude do contexto sócio histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica. Cada teoria ou paradigma possibilitará a formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teológico).

Assim, acreditamos ser crucial o educador conhecer seus educandos, suas realidades, desejos e dificuldades, para que a partir daí desenvolva um planejamento focado para o desenvolvimento do aluno. É necessário o conhecimento do contexto onde a criança está inserida, para que a escola como um todo, redimensione sua prática e alcance os objetivos traçados.

No Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei n. 9.394/96) a educação especial passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Fazendo alusão à formação do corpo docente, a LDB/1996, em seu artigo 3º, recomenda que seja composto por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses professores nas salas comuns” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, trabalhar com alguma criança que apresenta algum tipo de necessidade educacional especial, requer do corpo docente como de toda instituição a qual esta criança está matriculada uma preparação adequada para trabalhar com as especificidades dos educandos e promover um ambiente acolhedor e inclusivo. Destacamos aqui, não ser necessariamente só o professor participar de um curso específico a necessidade e pronto, é salutar, destacar que a própria formação continuada desenvolvida pela escola é importante. Este momento, configura-se como um momento ímpar para discussão coletiva, relatos de experiências, dificuldades e de êxito no trabalho pedagógico.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ELEMENTO FAVORECEDOR DA MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Acreditamos ser a formação docente um ponto que merece destaque em nossas reflexões, em virtude da necessidade do docente está constantemente se aperfeiçoando, melhorando sua prática e assim, buscando garantir o direito a aprendizagem a todas as crianças. Frente a esse enfoque, Pimenta (2002, p. 16), explicita que os programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, visto que não a tomam, juntamente com a prática pedagógica escolar, nos seus contextos, impossibilitando, dessa forma, articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. Sob essa perspectiva, além de compreender o professor como peça fundamental no processo de aprendizagem, é preciso reconhecê-lo pelos seus conhecimentos, formação, história de vida e habilidades, o que poderá contribuir para que desempenhe sua prática de forma consistente e significativa. Encontramos em Nóvoa (1997) o entendimento de que não é possível construir conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.

Não podemos esquecer que o professor que dia a dia está em sala de aula é um sujeito que tem uma história particular, que tem uma vida social e habilidades para contornar as situações adversas do meio em que está inserido. Para tanto, é notório a importância de acreditamos que nas mãos do educador está o futuro de crianças que por algum motivo, são discriminadas por uns, excluídas por outros e desacreditadas pela sociedade. Assim, é importante o professor valorizá-la como um sujeito aprendiz, que é capaz de interagir com os outros e de ensinar-aprender no contexto em que está inserida.

Em consonância com as ideias de Mantoan (2003) sobre a formação de professores, Ferreira (1999, p. 140) posiciona-se contrariamente a visão dualista entre Educação Especial e Comum, propondo que o projeto inicial de formação de professores seja,

Em qualquer nível ou grau de ensino, no qual se prepara o docente para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade, cabendo a formação de especialistas, na formação continuada, como busca de desenvolvimento profissional, quando então, o docente pode vir a se tornar um especialista em cego, surdo ou outra categoria que origina necessidades especiais. Nesta nova perspectiva, os educadores especiais deverão estar em permanente sintonia e integração com o Ensino regular, e a partir dele constituírem-se.

Corroborando com a ideia de Ferreira (1999), acreditamos realmente não ser correto esta divisão de professor de escola regular e de escola especial, é preciso, sim, a instituição de ensino, a academia, trabalhar de forma conjunta, formando os estudantes para trabalhar em um ambiente plural, que possui diversidades e multiplicidade de saberes. A formação deve preparar os educadores para atuarem junto à diversidade presente nas escolas, tendo como objetivo central, o desenvolvimento de um educador pesquisador, com atitude cotidiana de reflexividade de sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que construa autonomia na interpretação dos saberes presentes em sua prática pedagógica.

Para que pudéssemos desenvolver um diálogo entre a teoria e prática neste trabalho realizamos uma entrevista com duas professoras de uma escola pública do município de Janduí/RN, para dialogarmos acerca das contribuições da formação continuada para a promoção/construção de escolas inclusivas. Perguntadas sobre qual a importância da formação continuada para a atuação docente, as educadoras destacam:

P1- A formação continuada nos traz novos conhecimentos que construímos a partir das socializações de experiências que vivenciamos no cotidiano, e a partir dos nossos depoimentos, reestruturamos os nossos conhecimentos.

P2- Sempre acreditei ser importante a formação continuada na escola, por necessitarmos constantemente de dialogarmos, dividirmos as nossas angústias, vivências e dessa forma,

desenvolvermos leituras referente a temática, para que assim, possamos enxergar novos horizontes e melhorarmos a nossa prática pedagógica.

Baseado nos depoimentos das educadoras, destacamos que a formação docente pressupõe uma reflexão contínua sobre o trabalho, as ações desenvolvidas no ambiente escolar, bem como, a avaliação reflexiva sobre os avanços e dificuldades dos educandos, para que a partir de tal perspectiva, o educador possa (re)planejar a sua ação didática. Neste sentido Carvalho (2003, p.169) acrescenta:

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas, para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador.

O educador ao se deparar que a inclusão necessita construir meios capazes de auxiliá-lo em sua prática, na busca de uma constante reflexão e melhoria de sua ação pedagógica, atuando assim como o protagonista de sua própria formação. Nóvoa (2001. P.14) afirma que, “mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”. Para ocorrer o processo de auto formação, o educador precisa compreender que o processo de ensinar ultrapassa o repasse de conhecimentos. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Tardif (2004), ao mencionar que a função do educador não se aplica somente ao repasse de conteúdos produzidos pelos outros. No exercício de sua profissão, o educador elabora seus próprios saberes, dando sentido à sua experiência.

Ao indagarmos as professoras sobre como o educador deveria desenvolver sua prática frente a inclusão, as mesmas destacam que;

P1- É importante que o professor acredite na capacidade de todos os alunos e que, a partir daí desenvolva um trabalho em conjunto, onde a coletividade se faça presente no dia a dia da sala de aula.

P2-Incluir para mim significa unir, juntar. Então para que venhamos construir um trabalho baseado na proposta da inclusão é preciso que desenvolvamos ações conjuntas, onde vejamos o nosso aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e que possamos sempre focar em nosso trabalho as reais dificuldades dos educandos.

É possível admitirmos que a visão das docentes já nos permite enxergarmos que acreditam que o sucesso do trabalho inclusivo depende da união de todos, do empenho em conjunto e da responsabilidade do professor frente ao trabalho com crianças que apresentem alguma necessidade educacional especial. Para isso, reconhecemos a necessidade do professor

possuir diferentes tipos de saberes para saber lidar com as inúmeras situações existentes em sala.

Tardif (2004) ressalta que os saberes dos educadores são plurais, pois se originam de várias fontes. São eles: os saberes oriundos da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os da experiência. Os saberes dos educadores transformam-se e se reestruturam a cada momento, originando novos saberes a partir das experiências vivenciadas pelo educador no contexto escolar. Mediante o exposto, a escola e a sala de aula surgem como um espaço de autoformação, no qual o educador constrói estratégias que o auxiliam na prática pedagógica. Nesse processo, cada educador descobre suas maneiras peculiares de ensinar, maneiras que possam contribuir para a inclusão escolar dos educandos com necessidades educacionais especiais e, principalmente, para a possibilidade de uma educação para todos.

Concordamos com a ideia de Tardif (2004), quando elucida os diferentes tipos de saberes necessários a prática profissional e acreditamos que o professor para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva precisa possuir tais saberes para poder articular e relacionar a teoria-prática que sua ação pedagógica necessita. Nesta perspectiva, a escola surge realmente como um espaço propício para o processo formativo do professor, auxiliando e mostrando-o inúmeras situações cotidianas que tanto exigem os saberes das experiências como os curriculares.

Para Nóvoa (1997, p.70) “a formação continuada deve ajudar na mudança educacional, e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional e numa organização escolar.” Mediante os dizeres do autor, compreendemos que o local mais apropriado para a formação continuada é a escola, em que se encontram as dificuldades e os profissionais que as vivenciam, sendo que, unidos, poderão encontrar soluções para as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar.

Mantona (2003), ainda ressalta a necessidade e importância da formação de grupos de estudos na escola, como forma de socialização de experiências e construção de novos saberes a partir de vivência ocorridas no contexto escolar. A autora afirma que

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. (MANTOAN, 2003, p. 45).

Para Mantoan (2003) a formação de grupos trará grandes benefícios a toda comunidade escolar, pois como configura-se numa atividade coletiva, todos buscarão juntos resolverem as diferentes situações vivenciadas no cotidiano. Dessa forma, os educadores perceberão que essas trocas de experiências também se constituem em processos de formação contínua.

Segundo Carvalho (2004), na inexistência de formação, alguns educadores resistem ao processo inclusivo; outros, para não enfrentarem desavenças com a equipe diretiva, apenas aceitam; e outros aceitam o desafio e “descobrem a riqueza que representa o trabalho com a diversidade.” (CARVALHO, 2004, p. 27). Assim compreendemos que a inclusão escolar ocorre quando o educador compreende as diferenças que compõem a sala de aula e propicia situações desafiadoras para que ocorra a aprendizagem. A inclusão escolar é possível a partir do momento em que o educador compreende as diferenças existentes em sala de aula, desafiando e aproveitando as possibilidades e o aprendizado que essas diferenças proporcionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor neste novo século requer de todos nós, uma série de conhecimentos necessários para repensarmos e reorganizarmos a nossa prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada abre espaço para analisarmos o nosso trabalho e podermos melhorar constantemente.

Assim, durante a construção deste trabalho tivemos a oportunidade através das leituras bibliográficas necessárias para a consolidação do mesmo, bem como, das observações e realização de entrevista com duas professoras de uma escola pública da cidade de Janduís, constatar que é urgente e necessário melhorar a prática pedagógica inclusiva, acreditando ser possível reconhecer o educando como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e, buscarmos criar metodologias capazes de favorecer a interação e socialização em sala de aula.

Para tanto, se faz necessário reconhecermos que a formação continuada é de grande valia para a melhoria da ação docente e da construção dos saberes necessários a prática educativa, pois como diz Nóvoa, o processo de autoformação é contínuo e necessário para construirmos uma educação de qualidade e baseada na inclusão de todas as crianças.

Então, acreditamos que a formação para os educadores precisa contemplar as práticas pedagógicas e as experiências vivenciadas em sala de aula, que poderão, em junção, propiciar compreensões e transformações necessárias para a efetivação de uma prática pedagógica

inclusiva, possibilitando que o educador vislumbre as aprendizagens que a inclusão escolar proporciona e busque soluções para as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Planalto. Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 mar.. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. 2001. Acesso em: 12 maio 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENTI, Luciana. **Uma escola para todos**. In.: Aprende Brasil. Curitiba, PR. Ano2, n.03 fev, 2005. p.38-41

FERREIRA, M.C.C. Construindo um Projeto Político Pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M.A.& SILVA JÚNIOR C.A da (Orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e continua**, São Paulo: Editora Unesp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª Ed.São Paulo: Paz e Terra, 2007.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, maio – p. 13-16, 2001.
_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ONU. **Declaração de Salamanca:** princípios, política e prática em educação especial. 1994. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 5 de maio de 2014.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional.** 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.