

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

Antonio Gomes Tavares Neto *

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância formação do professor para a inclusão levando em consideração a sua prática e a necessidade de se manter em constante processo de busca e autoformação para a real inclusão dos alunos no sistema regular de ensino. Trata-se de um estudo bibliográfico cujos principais autores pesquisados são Mizukami, Nóvoa, Moreira, Carvalho, dentre outros. Esse modelo esperado de inclusão perpassa pela formação dos professores e é obtida através da adaptação de políticas, estruturas, materiais didáticos e práticas de ensino para que essas atendam a diversidade dos alunos, engloba abordagens de ensino centradas nas necessidades de aprender de cada criança, ao invés de centradas nos currículos escolares.

Palavras chave: Formação do professor, Inclusão, Diversidade.

TRAINING OF TEACHERS AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of teacher training for inclusion taking into consideration its practice and the need to keep in constant process of search and self - training for the real inclusion of students in the regular system of education. This is a bibliographical study whose main authors are Mizukami, Nóvoa, Moreira, Carvalho, among others. This expected model of inclusion permeates teachers' education and is obtained through the adaptation of policies, structures, didactic materials and teaching practices so that they meet the diversity of the students, encompasses teaching approaches focused on each child's learning needs, centered on school curricular.

Word-Keys: Teacher training, Inclusion, Diversity.

FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la formación del profesor para la inclusión teniendo en cuenta su práctica y la necesidad de mantenerse en constante proceso de búsqueda y autoformación para la real inclusión de los alumnos en el sistema regular de enseñanza. Se trata de un estudio bibliográfico cuyos principales autores investigados son Mizukami, Nóvoa, Moreira, Carvalho, de otros. Este modelo esperado de inclusión atraviesa la formación de los profesores y se obtiene a través de la adaptación de políticas, estructuras, materiales didáticos y prácticas de enseñanza para que éstas

*Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Ibpex e Mestrando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales.

atiendan a la diversidad de los alumnos, engloba enfoques de enseñanza centrados en las necesidades de aprender de cada niño, en lugar de centrarse en los currículos escolares

Palabras- clave: Formación del profesor, Inclusión, Diversidad.

INTRODUÇÃO:

O novo paradigma social e as leis que regem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tem levado a necessidade de novas e diversas discussões, dentre elas, ganha um especial interesse, o entedimento a respeito de formação dos professores. Levando-se em consideração que os educadores, no ambiente de trabalho, quando falam em inclusão, referem-se ao quanto é difícil trabalhar com os alunos especiais, pois não se sentem preparados ou não consideram que tenham formação específica ou suficiente para atender a esses alunos.

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a mudança na concepção de educação inclusiva, seus avanços legais e os desafios encontrados para que esse processo ocorra no sistema regular. Bem como a importância da formação do professor como um elemento essencial para que a inclusão ocorra de fato.

A metodologia utilizada é uma pesquisa bibliográfica onde nos pautamos em diversos autores, nas leis e diretrizes que apontam a inclusão como uma necessidade de atender o novo paradigma educacional que emerge nesse momento histórico.

Para melhor entender o trabalho, este, foi dividido em etapas: no primeiro momento apresentou-se uma discussão sobre o que se entende por inclusão, onde se pretende conceituar o ensino inclusivo e a demanda atendida por essa modalidade. O segundo momento relata os desafios para que a inclusão se consolide como uma prática real, dentre eles, a formação dos professores, cuja discussão é mediada pelos principais autores consultados neste estudo, tais como Nóvoa, Mizukami, Tardiff, Perrenoud e Esteves, entre outros.

Por fim, apresenta-se aqui algumas considerações finais sobre o estudo desenvolvido. Visto que, no contexto social em que se insere, a educação é assumida de maneiras diferenciadas nos diversos modos e tempos históricos e é influenciada pelo meio em que o homem está presente. Neste sentido, ela assume um viés de complexidade que o educador deve refletir ao promover o processo educativo ao homem.

Nesse contexto, além de todas as transformações arquitetônicas a formação do educador ganha importância fundamental vez que não adianta apenas transformar a estrutura sem uma substancial mudança de concepção dos modos de ver e agir docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.

Por Educação inclusiva se entende o processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos regulares de ensino. É uma abordagem humanística e democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Busca perceber e atender as necessidades educativas de todos os sujeitos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, cujo objetivo é promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Para entender a educação inclusiva deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. Entender que somos diferentes. Essa é nossa condição humana. Pensamos de jeito diferente, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente, e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente. Pensar seriamente na prática da inclusão significa tomar consciência da diversidade dos alunos e valorizá-la.

A educação inclusiva é um movimento de âmbito internacional, é uma filosofia, um processo, cujo objetivo é possibilitar um sistema unificado de educação para todos os alunos, dentre os quais os que apresentam necessidades educacionais especiais. Implica transformação da escola nos aspectos políticos, curriculares e gerenciais, de modo a oferecer respostas educacionais eficazes à diversidade da população escolar.

Rigorosamente, a inclusão exige admissão de todas as crianças nas escolas regulares, requerendo mudanças estruturais e operacionais sistemáticas para o seu funcionamento. Baseia-se no movimento de “Educação para todos” iniciado pela ONU, fazendo parte integrante e essencial de seus objetivos.

Para ser viabilizada, a escola inclusiva requer apoio irrestrito da comunidade local e o engajamento consciente das famílias, uma vez que inclusão é um processo complexo, que abrange dimensões subjetivas, históricas e sócio-culturais, além dos aspectos técnicos, tecnológicos e pragmáticos que caracterizam o processo educativo.

A educação inclusiva requer a eliminação das barreiras entre educação especial e regular, dando lugar a um sistema unificado em que recursos diversos, inclusive especializados, possam ser utilizados para atender às demandas individuais dos alunos que deles necessitem. Requer, ainda, a formação dos professores para que possam se sentir capacitados para lidar com as diferenças.

Quando se estuda a formação de docentes no Brasil, é importante voltar um pouco na história, considerando que o processo de expansão da escolaridade básica no país começa apenas em meados do século XX.

A implantação de metodologias inovadoras, direcionadas à formação profissional, tropeça nos métodos tradicionais na forma de ensino sedimentada no meio acadêmico. Quando, na graduação, são propostas pesquisas em sala de aula levando as descobertas teóricas para o campo da escola, geram-se oportunidades únicas de envolvimento dos alunos, quer na capacidade de construir conhecimentos, quer nas relações interpessoais estabelecidas com professores e colegas no ambiente de trabalho.

Na Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), onde foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, refere-se à inclusão e à formação de professores como: “A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos”.

Principalmente porque há as ciladas da diferença, pois, ao mesmo tempo que há o discurso em defesa da diferença há a rejeição dela.

Com as carências da formação inicial e as necessidades reais da escola a formação não deve ficar apenas na recebida no primeiro momento, assim, a formação deve ser continuada, percebendo que o ser humano é inacabado; ainda mais quando falamos em professores, pois têm de conviver com mais de uma geração em todo o seu tempo de serviço, gerações de pessoas tão complexas, com suas realidades familiares.

Com a intenção de acompanhar essas modificações dos alunos, o professor pode se aprimorar, e uma maneira de continuar se desenvolvendo profissionalmente é através da formação continuada.

O que é a formação continuada? Para a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação), a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Essa ideia de formação rompe com o pensamento de que o profissional já está formado na graduação. É uma formação de preparação técnica, em que sabem as regras, os fatos e princípios do conhecimento profissional, ou seja, em que o professor é detentor do conhecimento, apenas transmitindo-o para o seu aluno. (MIZUKAMI, 2002, p. 15)

Nessa perspectiva, a formação básica é apenas um dos momentos da formação, que se divide ainda em: a experiência como discente, a formação inicial específica, a vivência profissional e a formação permanente.

Esteves (1991) afirma:

O que a formação centrada na escola pressupõe é que o desenvolvimento profissional do professor se verifica na sua atuação dentro da escola e que o processo de resolução de problemas toma sempre em conta o contexto escolar específico onde a intervenção docente tem lugar.

É bom lembrar que em cada localidade há uma diversidade, principalmente quando se trata do público alvo da inclusão, com as peculiaridades do local, e isso influencia na formação do professor.

Quando se refere a saberes, baseado no conceito de Tardif (2002), o qual coloca que existem diferentes saberes docentes, sendo eles: disciplinares, específico de cada disciplina; curriculares, aprendidos na instituição escolar a partir dos discursos de metodologia, objetivos e conteúdos de cada série/ano; profissionais, adquiridos na formação inicial com caráter de cientificidade da educação; e experiências, baseados no cotidiano da profissão.

Algumas características da escola como organização que aprende são: a visão e missão da instituição; a cultura docente é colaborativa; a estrutura da organização escolar é feita por reuniões breves e frequentes; a estratégia da escola é sistemática para implicar alunos, pais e professores nas finalidades da escola; a política de recursos é de apoiar o desenvolvimento profissional.

A cultura escolar não está apenas baseada nas decisões dos docentes, mas sim de todos os envolvidos na escola. Os pais e alunos são os que mais conhecem e sabem opinar sobre suas reais necessidades e o que esperam da escola que está inserida na sua comunidade.

Pensa-se também na relação professor/aluno, para que esta possa ser a melhor possível, assim como na relação professor/professor. Nesse sentido, a escola elenca o diálogo como um dos dispositivos de resolução de problemas.

As experiências dos professores na escola, e aqui inclui lidar com os desafios da inclusão, estimulam a reflexão, e questões que antes passavam despercebidas faz refletir, acionando assim sua auto-formação. Nesse sentido, a reflexão, pelo professor, de sua própria prática, é o principal ingrediente da formação continuada, vendo o professor como agente de sua formação.

É preciso ressaltar que “Elegermos a escola ou o fazer - docente como o campo por excelência da formação dos professores, não significa tomá-la, no entanto, como o espaço exclusivo da ‘verdadeira’ (e por que não única?) educação continuada.” A forma da cultura docente na atualidade se destaca a partir de quatro características: isolamento do docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; e ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

O professor tem de reconstruir o seu papel profissional e, ao mesmo tempo, cumprir as exigências externas da escola, como o próprio desempenho nacional da educação. Para isso faz-se necessária uma reconstrução compartilhada da cultura docente.

Consideram-se, dessa forma, outros modos de educação continuada, pois os professores se formam também nas experiências acadêmicas ou teóricas, não apenas na experiência da escola no fazer pedagógico. A formação em pós-graduação é uma busca individual e de aperfeiçoamento pessoal da profissão. (MOREIRA, 2002 p. 35)

Tanto na formação inicial como na continuada, os professores precisam perceber e valorizar os diferentes saberes, os quais não são apenas teóricos, pois têm a dimensão da experiência, "os saberes dos professores definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes *mais* (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa." (NÓVOA, 2006, p. 10)

Na cultura docente instituída, os saberes ainda são desvalorizados nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada.

A formação não pode ser apenas de forma individual, pois a formação em equipe é mais significativa para o professor. Para Rios (2006), a competência é um conjunto de requisitos que não fazem parte da atuação profissional dos indivíduos.

Se existem no real como possibilidade, podem vir a se tornar no futuro, na prática concreta dos profissionais. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. a formação continuada pressupõe que as experiências da profissão não fiquem restritas às ofertas pontuais ou às exigências operativas imediatas. Antes, formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para/com os sujeitos sociais. (FUSARI, s/d p.26)

Um componente das reformas educacionais recentes no Brasil se refere em clave neoliberal à formação de professores. A produção de conhecimento a esse respeito tem crescido evidenciando a ambiguidade legal ao lócus da formação como a precarização frente às reais necessidades da escola pública.

O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos que apresentam deficiência. O segundo diz respeito à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular.

O modelo tradicional de formação dos profissionais em educação especial não se destina a educadores que terão o compromisso de incluir os excluídos da escola, pois não dá conta de instrumentalizar e

incutir a ideia do especial da educação, que redireciona objetivos e práticas de ensino, pelo reconhecimento e valorização das diferenças. Podemos afirmar que ainda existe uma ambiguidade na direção dos atendimentos da educação especial.

A ênfase no apoio do governo às ações das instituições particulares especializadas nas deficiências continua acontecendo, o que marca a visão segregativa da educação especial no Brasil. A ação do professor, tanto no que se refere ao seu planejamento, como a sua atuação efetiva na vivência de sala de aula, é determinada pelo seu jeito de pensar a vida, pela sua visão de mundo, pela leitura que faz da sociedade, da educação, do ensino, do seu papel no trabalho, de si mesmo enquanto cidadão, de seu compromisso com o aluno, da relação professor/aluno.

Entre as propostas de escola inclusiva está a formação dos professores. Mittler (2003) diz que “A inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (p. 35).

Dentro das orientações ao sistema de ensino da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estão os seguintes itens sobre a formação de professores:

Desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o percurso escolar dos alunos;

Socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de práticas inovadoras e o fortalecimento do processo de inclusão escolar;

Desenvolvimento de política de formação continuada de professores que envolva conhecimentos sobre a educação para os direitos humanos, valorização e atenção às diferenças e atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (2008, p. 18).

A escola é o principal espaço para a formação, principalmente para a inclusão, pois as trocas entre os professores são fundamentais. Nesse aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar a educação comum e não mais de forma substitutiva. Esta formação é obtida em cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada para o atendimento educacional especializado incluindo além do conhecimento da área, o estudo dos casos, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação dos planos de atendimento educacional especializado.

Faltam, ainda, tempo e espaço na escola para essa formação.

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) está assegurado o direito de educação para todos, no entanto, os professores não estão preparados para educar a todos com igualdade de qualidade. Para Carvalho (2004), está tão forte a ideia de que inclusão é para os alunos das classes e escolas especiais para o ensino regular que não se consente em “discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender”. O aluno que não está dentro da normalidade e da homogeneidade da turma é excluído da escola, em muitos casos por evasão e outros apenas pela repetência e a ausência de auto-estima.

Para mudar o cenário da exclusão social, principalmente o da escola, é preciso ter uma escola inclusiva, e ressalto que o tipo de escola é diferente para cada comunidade, de acordo com a renda.

Podemos afirmar que o sucesso dos serviços prestados aos alunos com necessidades especiais, está relacionado à formação do professor. Garantindo-lhe maior segurança e fornecendo competências e habilidades para atuar no seu cotidiano. A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos.

Prática pedagógica diferenciada, coletiva, multifacetada e flexível requer mudanças arquitetônicas e estruturais na escola e no funcionamento das unidades de ensino, nas relações família-escola e na formação humana dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja uma escola inclusiva é necessário remover as barreiras que impedem que os alunos tenham uma boa aprendizagem, sejam elas: arquitetônicas, metodológicas e atitudinais. Então é preciso identificá-las por meio das avaliações diárias feitas pelos professores.

Na prática, entretanto, a inclusão não se efetiva facilmente. A simples mudança de lugar de alunos provenientes das escolas especiais para a escola regular, destinada a todos, é muitas vezes entendida como inclusão. No entanto a inclusão implica na reestruturação das culturas, das políticas e das práticas escolares de tal maneira que elas levem em conta a diversidade dos alunos.

Infelizmente, podemos constatar que ainda falta muito para que a educação inclusiva tenha êxito de forma clara. Pois não basta inserir no contexto escolar é preciso incluir de forma genuína o aluno na classe para que a aprendizagem aconteça.

Para isso, são necessárias algumas medidas, tais como: mudanças no currículo, trabalho em equipe, priorização da aprendizagem como uma maneira de exercer a cidadania e a formação continuada ou permanente de professores.

Os professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão, pois é algo novo nas escolas e a maioria dos professores que atuam em escolas regulares não teve formação para trabalhar com a diferença em seus cursos de magistério ou de graduação, sendo que a diferença, hoje, é uma categoria a ser analisada e um problema a ser resolvido nas relações sociais. Eizirik afirma que, "entendida a diferença, ora como alteridade, ora como divisão" (2001, p. 40), é importante que seja refletida principalmente pelo professor que atua com muitas diferenças.

A diferença perturba e traz medo, pois "representa um espelho do que há de errado, feio, imperfeito em nós" (DAL-FORNO, 2005, p. 57). Assim, representa a limitação e lembra os defeitos que há em cada pessoa. O medo da diferença foi construído historicamente pelo imaginário social, pois os pais têm medo de ter filhos com deficiência, justamente por ter a idéia de que a pessoa com deficiência é incapaz.

Dessa forma, o professor, para trabalhar com o diferente, precisa atuar de forma diversa, usando o desafio das dificuldades para construir novos significados e modificar o seu olhar sobre o outro, sobre si e sobre a realidade de ensinar.

Carvalho (2004) fala que, por falta de qualificação, muitos professores resistem ao trabalho com a inclusão, e outros, para não criar desavenças com a direção, aceitam, e outros ainda, felizmente, enfrentam o desafio e "descobrem a riqueza que representa o trabalho com a diversidade" (p. 27).

Entre as propostas de escola inclusiva está a formação dos professores. Mittler (2003) diz que "A inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional" (p. 35).

Como a inclusão foi imposta por lei, ainda espera-se vir dos gestores a formação para a inclusão, pois se acredita ser necessário que essa formação seja passada ao docente; é o conhecimento técnico que faltou em sua formação inicial e que na formação continuada é imprescindível ser construído.

Desse modo, a formação na escola fica sendo apenas aquela construída em momentos informais, pois, de acordo com Mizukami (2002), citando a fala de uma professora, "é como se estivéssemos caminhando com botas de chumbo" na formação continuada no local de trabalho.

Faltam, ainda, tempo e espaço na escola para essa formação. Contudo, aos poucos, a cultura docente do isolamento está sendo rompida, porque os professores estão aprendendo a desenvolver os seus projetos em equipe e o desafio de trabalhar com a inclusão leva a trocas com os colegas. E, assim, estão se voltando para projetos coletivos de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Março de 2005 a. Mimeo.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. Brasília/DF, 1996.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva**: um estudo dos processos de formação e autoformação. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

EIZIRIK, M. F. **Educação e Escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE, 2001.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais, Porto Alegre, ArtMed, 2003

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **A escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação, São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**, São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o imprevisto e a profissionalização, Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. (ORG.) **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa – professor – a organização – escola. In: **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: vol. 4, Nº. 1, 1991.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**, São Paulo, Cortez, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.