



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Michelline da Silva Nogueira

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – UECE
michellinequeiroz81@gmail.com

André Leandro dos Santos Pereira

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE - UECE
andre.leandro2019@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante

Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – UECE
maria.marina@uece.br

Resumo

A pesquisa em andamento¹ discute sobre a formação continuada do educador para o atendimento ao aluno com deficiências e transtorno global do desenvolvimento no ensino regular. O processo de inclusão desses alunos tem sido amplamente discutido enfatizando que para haver transformações na educação é necessário, primeiramente, que ocorram mudanças no olhar do educador sobre o aluno com deficiência. O estudo partiu da premissa da importância da formação continuada do professor enfatizando sua atuação/formação tanto por meio de cursos como a formação em serviço, das contribuições pedagógicas que possibilitam a inclusão e do papel da escola nesse contexto. O embasamento teórico produziu-se a partir das reflexões de Mantoan (2006), Skliar (2006) e Tardif (2003), dentre outras leituras que fundamentam o tema deste estudo. Tecemos considerações sobre a medicalização da aprendizagem e o processo de subjetivação daí advindo, que desresponsabiliza o docente frente à situação de aprender do seu aluno. A pesquisa se ancora em metodologia qualitativa (Minayo, 2016), utilizando como método a pesquisa-participante em situações de formação continuada junto à uma professora de Educação básica de Fortaleza – CE, entretanto ainda não concluída, portanto, abordaremos os primeiros achados a partir da revisão bibliográfica. A finalidade refletir sobre a formação continuada de professores para a escola inclusiva, trazemos como conclusões preliminares que a discussão sobre o tema "inclusão escolar" está atrelada à formação do professor e à sua maneira de ver e receber o aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. É relevante que os conhecimentos sejam construídos a todo o momento, aproveitando as situações vividas e as trocas de saberes que ocorrem nas relações do ambiente escolar.

¹ O presente trabalho encontra-se em andamento, portanto, ainda não apresentamos os dados analisados da pesquisa-participante, nos detivemos nesse trabalho a apresentar os dados encontrados a partir da revisão de literatura, tendo por base os autores: Mantoan (2006), Skliar (2006) e Tardif (2003). Consideramos importante esclarecer, que a metodologia trata-se de uma abordagem qualitativa a partir de Minayo (2016).



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

Palavras-chave: Formação Continuada. Medicalização da Aprendizagem. Inclusão.

Introdução

Estamos no século XXI, ainda há uma amalgama de discussão que transcorrem sobre a educação inclusiva, principalmente no cenário da formação docente, todavia essa discussão surge ainda no final do século XX quando é implementado o movimento da escola inclusiva. O protótipo da inclusão envolve as escolas e comove as persuasões sobre educação especial que os professores do ensino regular e, também, os professores das classes especiais acreditavam. A preleção mais falada e, conseqüentemente, ouvida era o da falta de preparo dos professores para acolher o aluno e ensiná-lo em suas classes regulares. Apesar de tantos debates sobre o tema, este ainda hoje está sendo discutido nos espaços escolares.

Todavia, registra-se o surgimento das políticas de inclusão que foram um progresso para a educação. Vale destacar que principalmente para aqueles que não tinham seus direitos garantidos por serem vistos como diferentes. Com isso, passamos a perceber a necessidade da urgência de uma formação de professores que atendesse aos desafios estabelecidos pelo paradigma da educação para todos. Os processos de subjetivação conectados aos alunos com deficiência compôs um ponto essencial para o desafio de uma educação para todos. Entretanto ainda está envolta a pergunta: O que a escola e, principalmente, os professores necessitam conhecer para que o aluno seja de fato incluído? O conhecimento de leis que acodem a inclusão não satisfaz para dizer que uma escola ou um professor são inclusivos.

Ser um professor inclusivo vai muito além de cursos e certificados, pois este profissional precisa de uma mudança na forma de ver o aluno diferente, sejam nas práticas pedagógicas que excluem como no engajamento em formações continuadas. Para ser professor inclusivo tem que haver aprendizagem e esta deve ser potencializada pelo envolvimento do docente.

Se faz importante que o educador tenha conhecimento das leis, decretos e declarações que defendem seu aluno com deficiência, como também das teorias a serem aplicadas em sua sala de aula que legitimem a aprendizagem e a complementação mútua para o desenvolvimento do indivíduo na vida social e escolar. No entanto, esse docente



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

deve ter o cultivo de distinguir o outro e não tão somente os papéis que definem o que vem a ser inclusão.

Nesse contexto questionamos: quais os desafios existentes para a formação docente no que concerne à educação inclusiva? Esse questionamento advém dos divergentes dilemas encontrados dentro do processo de formação docente, e que, consideramos como um dos principais, uma vez que ele assenta um leque de relações complexas que devem vir a ser superados.

Objetivamos nesse artigo compreender os desafios da educação inclusiva e como estes aparecem na formação continuada dos professores. Dessa forma, pensamos que essa atitude reflexiva torna-se formativa para o docente, uma vez que poderá investigar, refletir e intervir na sua vida pessoal e profissional, na escola e na sociedade.

A medicalização da aprendizagem e o processo de subjetivação

Com o impacto da chegada dos alunos com deficiência e transtorno global nas sala de aula, emerge a necessidade do desenvolvimento de cursos com o objetivo de orientar o profissional da educação a reconhecer as diversidades de deficiências que seus alunos enfrentam no cotidiano da sala de aula e fora dela, no espaço escolar e social.

Para isso, estamos de acordo com Collares e Moysés (2010, p.197), que vão definir como a “medicalização do processo ensino-aprendizagem”. São professores, coordenadores, diretores e também os profissionais da área médica procurando distinguir um ensejo pelo qual o aluno não aprende, e nesse contexto a culpa recai sobre a aprendizagem do aluno, pois afinal ele é aquele que apresenta disparidade em relação aos outros. Souza e Rodrigues (2015) alertam para o cuidado que se deve ter ao apontar os culpados pela não aprendizagem, pois há alguma intenção velada a respeito da não aprendizagem do aluno, pois, as autoras consideram o que importa é desenvolver elementos que contribuam para que esses alunos aprendam.

Na fala seguinte compreendemos quando vemos que,

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho no avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e em longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (COLLARES e MOYSÉS 2010, p.208).



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

Em um passado muito recente, alunos que não eram bem acrescidos na escola eram qualificados como deficientes mentais e encaminhados para classes e escolas especiais. E ainda, poderiam continuar a apresentar baixo nível de rendimento escolar, repetindo a série ou evadindo-se.

Skliar (2006, p. 32) reflete sobre a situação desses alunos que fogem dos padrões estabelecidos pelo sistema escolar e não aprendem da mesma forma que os ditos normais afirmando que “... seja quem fosse esse outro, impunemente, como outro incompleto, insuficiente, que deve ser corrigido - ao mesmo tempo que é definido como incorrigível -, pois “está mal, está equivocado em aquilo que é”. Observa-se que o fracasso escolar recai muitas vezes sobre crianças das camadas populares com ou sem deficiência.

A dificuldade que o aluno com deficiência vive no sistema educacional brasileiro é a mesma das pessoas envolvidas com a educação: o aluno se vê diante de uma inclusão que não acontece de fato, e os profissionais da educação se sentem incapazes de garantir a todos uma educação de qualidade, por não entenderem como proceder e talvez por não buscarem conhecimento de como fazer.

É importante lembrar que o objetivo das políticas de inclusão consiste em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.20), apresentando as qualidades necessárias para que estejam verdadeiramente incluídas na maioria das atividades propostas pela escola., e onde o professor procure conhecimentos para operar na escola inclusiva, não para rotular o aluno e, sim compreender que cada sujeito é único e há um tempo próprio para aprender.

Escola e inclusão: o docente frente à situação de aprender do seu aluno

Quando a escola se impõe como instrumento para a inclusão, os professores, com o transcorrer do período, passam a apreender o seu desempenho e tomam para si o encargo da promoção a inclusão do aluno considerado diferente e de tal modo vai conseguindo suprimir a exclusão. Nessa perspectiva, Denari (2006, p. 59) diz que a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial. A escola necessitará diante dessa mudança, acomodar-se para que todas as crianças, com deficiência ou não, tenham ensejos iguais de aprendizagem.



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

Inclusão é pois, o respeito e a aceitação da especificidade que cada pessoa possui e ainda podemos considerar, que é a consciência de que aprendemos e crescemos como sujeitos que visa à alteridade. Todavia, não é somente aceitar e respeitar, se deve criar qualidades para que a inclusão seja verdadeira e aconteça para todos. A partir dessa assertiva, afirmamos que

“As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. (MANTOAN, 2006, p .45).

Diante da diversidade de diferenças que contextualizam o espaço escolar, há que se reconhecer e valorizar a busca por inovações de seu modelo educativo a partir de projetos inclusivos. O ensino torna-se distinto da escola tradicional em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno, para isso devemos no guiar por Mantoam que diz, “os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em caso de defasagem idade/série escolar” (MANTOAN, 2006, p.44).

O papel da escola inclusiva é contrapor o que é tradicionalmente é ensinado. E como afirma Mantoan (2006, p.198), “[...] que reinventemos a escola, ‘desconstruindo’ a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais se fundamenta os pilares teórico metodológicos em que se sustenta”.

Nesse perspectiva, os estabelecimentos escolares deverão ser ambientes em que se desenvolvam alunos éticos, justos, autônomos, críticos e que saibam valorizar as diferenças através da relação com o outro. Nesse espírito solidário que se constitui o ambiente escolar é propício a possibilidade de aprendizagem de todos em uma mesma sala de aula. Portanto, o que vale considerar é que a escola que embute a igualdade não deverá ser a que discrimina.

Todos esses elementos estão de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que destacou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem sucedida para todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de levar em consideração as diferentes



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

necessidades das crianças, irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão em todos os âmbitos da sociedade (UNESCO, 1994, p.26).

A Acuidade da Formação Continuada do Professor

Para pensar em escola inclusiva é necessário falar na formação do professor, pois são dois aspectos que estão densamente ligados. Discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será ofertada ao aluno deficiente ou não-deficiente. Diante disso, a necessidade da formação continuada torna-se um fator relevante, pois o professor deve centrar-se em saber como aplicar sua prática docente na sala de aula, tendo como objetivo principal o desenvolvimento do aluno que não possui deficiência, como também do aluno com deficiência ou do aluno com transtorno global do desenvolvimento.

Anteriormente acreditava-se que o professor, ao terminar sua formação inicial, estava preparado para a profissão pelo resto da vida. Freire (2001, p.64) diz que: “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” Esse educador mostra que a realidade é diferente para todos que atuam na escola, principalmente para o docente que deve conscientizar-se de que a formação é permanente e no seu cotidiano. Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar.

O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada (DELORS, 2002, p.161-162). O professor precisa repensar sua prática sobre o significado do que é inclusão, a partir de seus conhecimentos anteriores. O mais relevante é a necessidade do educador formar uma consciência crítica quanto a sua responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. A inclusão de fato só ocorre se houver aprendizagem. Um dos pontos fracos na implantação da inclusão é o despreparo dos profissionais da educação. “Afirmar-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas” (SKLIAR, 2006, p.31).

Quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e nas necessidades de sua sala de aula, as mudanças no perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas. Conduzir uma sala de aula exige que o



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

professor esteja constantemente avaliando e refletindo em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas. Rodrigues (2006, p.307) afirma que “o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço.” Não é somente cursos que ao final certificam validando a capacidade como professor inclusivo que são importantes para a atuação do professor. Também é necessária a formação em serviço, a troca de saberes entre os professores para mudanças de atitudes no exercício docente.

Em debates sobre a formação dos professores esse é o argumento mais usado. Entretanto, não é correto utilizar-se dessa ideia para negar a inclusão, impedindo que a teoria se torne prática e transformações aconteçam na escola. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (FREIRE, 2001, p.31).

Entende-se que paralelo à formação do professor também se deve investir em reformas e equipamentos das escolas para o atendimento, Mantoan (2006, p.57) diz que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]” As instituições escolares, apoiadas pelas esferas federais, estaduais e municipais devem motivar os professores e dar subsídios para que possam exercer seu papel da melhor forma possível visando a inclusão dos alunos com deficiência e um ensino de excelência.

Segundo Mantoan (2006, p.54), “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” E para Souza e Rodrigues (2015), considerando que há a presença de alunos que apresentam necessidades especiais e que se manifestam em todos os níveis e modalidades da educação, a formação de professores carece estar coesa com a política educacional que antecipa a construção de escolas que, sem discriminação, incluam todos os alunos.

Um professor que se considera inclusivo deve desenvolver as habilidades necessárias para atender aos alunos com necessidade educacionais especiais, para isso deve ter verificado de não esquecer do aluno que não apresenta deficiência, mas é socialmente desamparado socialmente. Correspondendo ao que afirmam Souza e



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

Rodrigues (2015), a inclusão indica a igualdade, sendo que só será apropriada quando todas as crianças forem acolhidas.

A formação continuada para a inclusão e acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais não deverá ser pensada em termos técnicos de aprendizagem específica para lidar somente com surdos, deficientes mentais e outras nomenclaturas que são dadas aos rotulados de diferentes.

Com isso, Tardif (2003) afirma que “As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia”. (TARDIF, 2003, p. 118).

A resposta, parece-me, é muito simples: o problema é de todos, em todos os níveis da comunidade educacional. Não é do “diferente”, não é do professor, não é das famílias, não é dos outros alunos (SKLIAR, 2006, p. 27). A função da escola diante da inclusão precisa ser repensada e reformulada para tornar-se um ambiente favorável ao saber, capaz de buscar alternativas para facilitar o aprendizado. Mas, para ser considerada de fato uma escola inclusiva, deverá deixar de ser um espaço burocrático que visa somente os cumprimentos de normas pré-estabelecidas.

Skliar (2006, p.33) diz que “talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia.” Isso quer dizer, para concluirmos, que, segundo Souza e Rodrigues (2015), para alcançar os objetivos pedagógicos o professor deve tomar decisões de acordo com a conjuntura em que se encontra e dos aspectos que o caracterizam como a metodologia utilizada, os conteúdos escolhidos e a maneira de operar, levando em apreço que a escola é um lugar plural, onde a convivência com as diferenças explícitas e implícitas vem produzir aprendizagens por toda a vida.

Considerações Finais

O processo de inclusão deve ser apreendido e partilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação que precisarão assumir seu papel nessa construção. Sendo necessário investir na formação dos educadores, incentivar debates acerca das diferenças e empenhar práticas pedagógicas que visem a inclusão. Compete ao professor verificar as fragmentos da formação para encontrar as possibilidades de ideias e recursos para aperfeiçoar sua práxis, sendo que deve levar em consideração que a inclusão é uma ação



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

interdisciplinar que se constrói tendo como sujeitos os alunos, os profissionais da educação, a família, o poder público e todos os âmbitos sociais.

Para a escola inclusiva tornar-se uma realidade é preciso que ocorra a capacitação, a atualização e principalmente, a sensibilização do professor e com o envolvimento de toda comunidade escolar. Focalizar na formação do professor é fundamental, pois pode aprofundar as discussões teórico-práticas, proporcionar conhecimentos tendo por meta o processo ensino-aprendizagem, e auxiliar o professor na dissolução das dificuldades do dia a dia da sala de aula.

Diante disso, entende-se que a formação do professor não deve limitar-se aos conteúdos estudados nos cursos de graduação, especialização ou outros de aperfeiçoamento, mas, é construir um olhar sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais. É indispensável que os conhecimentos construídos a todo o momento, sejam aplicados no cotidiano, nas situações vividas e nas trocas de saberes que ocorrem nas relações do ambiente escolar.

Portanto, todo profissional da educação deve se sensibilizar e conscientizar-se das dificuldades vivenciadas por alguns alunos, e assim, assumir essa responsabilidade é abrir os olhos para a realização do seu trabalho como cooperativo e que proporcione uma reflexão coletiva, bem como uma análise crítica das dificuldades enfrentadas pelos alunos e nas atividades experimentadas pelos professores em seus cotidianos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem.** In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2002.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão.** In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2006.



Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 2016.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Educação Inclusiva e Formação Docente Continuada**. Curitiba, Paraná, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf. Acesso em: 16/10/2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jun. de 2015.