



A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: Marco legal, Processo de Ensino Aprendizagem e Práticas Pedagógicas Inclusivas

Ozélia Vieira da Silva¹

Eixo Temático: Formação de professores

DOI: 10.5281/zenodo.7699215

RESUMO

O presente artigo discorre sobre alguns aspectos relevantes acerca do processo de formação contínua focalizando a educação inclusiva, mostrando assim a importância dessa estratégia pedagógica para os educadores que pretendem trabalhar na educação regular e em especial na infantil. Visa, portanto, demonstrar a potencialização do fator formação na perspectiva da educação inclusiva como uma ferramenta essencial para a consolidação das ações que são desenvolvidas em sala de aula. O artigo está estruturado em quatro partes: A primeira se destina a apresentar partes essenciais do marco legal contextualizando a educação especial para melhor compreender este processo; A segunda aborda reflexões acerca da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; a terceira apresenta práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, traçamos recomendações na tentativa de redimensionar as fragilidades persistentes na formação dos professores de modo geral, para a consolidação, qualificação e fortalecimento dos trabalhos educacionais nesta perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, formação de professores, aprendizagem.

¹ Ma. Em Ciências da Educação pela **Universidade Del Sol – UNADES PY. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.** E-mail: ozelia_teologa@outlook.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo consiste em discutir preliminarmente alguns pontos significativos acerca do processo de formação contínua focalizando a educação inclusiva, mostrando assim a importância dessa estratégia pedagógica para os educadores que pretendem trabalhar na educação regular e em especial na infantil. Visa, portanto, demonstrar a potencialização do fator formação na perspectiva da educação inclusiva como uma ferramenta essencial para a consolidação das ações que são desenvolvidas em sala de aula. Nosso contexto é dado pelo esforço teórico e prático de estabelecer a relevância essencial da formação de professores à luz da educação inclusiva, para que de fato possa-se compreender seu significado na ação prática dos educadores. Toma-se o ponto de vista sócio-educativo de alguns autores estudiosos do assunto em discussão para visualizar os aspectos fundamentais desses pontos norteadores no tocante a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva.

No que se refere à contextura histórica do processo de formação no marco legal sobre a educação especial, apresentaremos de forma sucinta as linhas gerais, de como se deu o referido processo no sistema educacional vigente. Quanto aos aspectos fundamentais, os mesmos serão analisados sob a ótica da visão de Mendes, (2014); e Mantoan, (2003).

Nessa perspectiva, a ideia básica que orienta o presente artigo é resultado de uma preocupação e um posicionamento frente às fragilidades e gargalos que norteiam a atuação pedagógica dos educadores, o que vem desqualificando consideravelmente este trabalho intra e extra comunidade escolar.

Por permitir o aprofundamento em leituras a respeito do tema de forma sistematizada e crítica, optou-se pela utilização da pesquisa bibliográfica como método de investigação para responder à questão norteadora. A partir daí percebe-se que há inúmeras possibilidades para adquirir material e assim poder realizar satisfatoriamente a determinada pesquisa. Desta forma, ressalta-se que a seleção do material se deu a partir da busca sistemática em livros catalogados na biblioteca e de uso pessoal.

A referida pesquisa foi feita em material bibliográfico e documental à luz dos educadores estudiosos do assunto, pedagogos e historiadores: Mendes (2014), Mantoan (2003), Cunha (2017); Jannuzzi (2004); Pessoti (2012); Antunes (2008); Bueno (2011); Mazzota (2011) entre outros.

O artigo está estruturado em quatro partes: A primeira se destina a apresentar partes essenciais do marco legal contextualizando a educação especial para melhor compreender este processo; A segunda aborda reflexões acerca da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva; a terceira apresenta práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, traçamos as considerações finais com perspectivas de que essas reflexões possam contribuir com a redimensão das fragilidades persistentes na formação dos professores de modo geral, para a consolidação, qualificação e fortalecimento dos trabalhos educacionais neste cenário.

O MARCO LEGAL CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de formas diferentes.

Rosita Edler Carvalho

Ao iniciarmos estas reflexões, gostaríamos de ressaltar que falar sobre educação inclusiva de pessoas com necessidades educativas especiais, nos dá possibilidades de diferentes perspectivas de estudos como: exclusão social, aspectos históricos, políticas públicas e tantos outros. Mas aqui vamos dar abertura para uma ampla visão e compreensão no tocante o marco legal e possíveis conceitos em relação a esta temática.

De acordo com as leis que asseguram os direitos dos princípios educativos no contexto inclusivo especial, há uma notoriedade de que os mesmos ainda acontecem de forma tímida no sentido de que a democratização de tais direitos acontece em ritmos lentos, pois depende da estrutura econômica do sistema de ensino.

Nesse sentido, podemos ressaltar a necessidade e urgência de ressignificar as práticas atitudinais e envolvimento legal das instituições governamentais, das comunidades, das famílias, instituições educacionais, bem como as equipes pedagógicas que compõem nossas escolas. Com respeito a esta discussão Mendes adverte

Trazer o conceito de inclusão escolar das leis, planos e documentos para a realidade requer conhecimento e prática. O sucesso da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial depende da implementação das políticas públicas pelas esferas da União, Estado e Municípios e da responsabilidade na concretização dos princípios inclusivos pelos diversos grupos envolvidos nesse processo: governos, políticos, famílias, setor jurídico, pesquisadores, professores e demais profissionais (MENDES, 2014, p. 32, 33).

No entender de Mantoan (2003, p. 33), 'é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado'. Se observa nas palavras da autora que esta escola se refere a inclusiva e como tal uma escola onde todos podem e tem o direito de usufruir do referido ensino. Porém para que isto aconteça se faz necessário que esta escola esteja disposta a enfrentar algumas tarefas relevantes que segundo Mantoan são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2003, p. 33).

Na discussão sobre a garantia de mudanças e direitos no tocante a escola inclusiva e de pessoas com necessidades educativas especiais, vale ressaltar que tivemos avanços significativos que se encontram sistematizados na (LBI) Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). Em virtude desse amparo legal, temos direitos que garantem não só a inclusão sócio escolar educativa, mas também a oferta da cidadania para os atores sociais envolvidos neste processo.

Assim sendo, o artigo 27 da LBI nos assegura que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

As análises empreendidas acerca da LBI – Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência nos remete a reflexões sobre as responsabilidades e comprometimentos éticos no tocante ao desenvolvimento sócio, político e educativo desses cidadãos. E aqui nos indagamos: a quem cabe? Aos professores? As instituições educacionais? As famílias? E a resposta a estas indagações é muito direta, cabe a todos/as cidadãos participantes da sociedade civil que minimamente se preocupem com o bem-estar de seus semelhantes.

Corroborando essa reflexão Mendes afirma que:

Para o sucesso da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é necessário investimento e execução das políticas públicas, além do compromisso dos diversos grupos (governo, políticos, família, pesquisadores, professores e demais profissionais) em assumir seus papéis e responsabilidades para concretização dos princípios inclusivos. (MENDES, 2014, p.38).

Infelizmente esta parcela da sociedade ainda deixa muito a desejar no que se refere as suas responsabilidades na perspectiva da educação inclusiva, mesmo depois das sanções das leis que amparam as pessoas com deficiências. Por isso é notório os desafios enfrentados pela educação na perspectiva inclusiva e principalmente para os professores que na maioria das vezes se encontram sem apoio e sem a formação específica para trabalhar com tal realidade.

Dentre as diversas leis que pauta a educação de modo geral, levantamos algumas discussões neste momento sobre a Declaração de Salamanca, que foi um grande evento realizado na Espanha com a representatividade de várias organizações internacionais (UNESCO, 1994), a mesma reforça o direito à uma educação de qualidade e que considere as características e os interesses únicos de cada educando, evitando-se assim, discriminações e a exclusão escolar. Esses e tantos outros princípios inclusivos sugeridos nesta conferência serviram de base para as estruturações das políticas públicas educacionais das diversas nações presentes.

De acordo com a Declaração de Salamanca:

Para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que "as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem" (BRASIL, 1994, p. 4).

Vale salientar aqui que a denominação educação inclusiva surgiu a partir deste documento, sendo formalizado e notificando para as nações a relevância da educação de cada indivíduo independentemente de suas diferenças ou limitações e desta forma atraindo a atenção dos líderes políticos em relação as pessoas com deficiências e que necessitam de políticas públicas específicas com base no respeito a diversidade e igualdade.

Outro marco de grande relevância para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – que destacou a educação inclusiva e dedicou um capítulo às pessoas com necessidades educacionais especiais – a partir da qual o Ministério da Educação passou a incorporar mais explicitamente a política da inclusão em seus discursos, documentos e publicações.

Observa-se que no artigo 58, esta Lei enfatiza a preferência da educação escolar para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular, isto é, nas classes do ensino comum e os parágrafos 1º, 2º e 3º respectivamente, apresenta a proposta de serviço de apoio especializado para atender a esse público, o que ampliaria a presença de alunos com necessidades educacionais especiais nos espaços educativos; prevê o atendimento especializado mesmo fora do ambiente escolar sempre que as condições específicas do aprendiz não permitirem sua integração e impõe ao Estado a oferta de educação especial ao logo da educação infantil, em conformidade com os parágrafos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais;

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração na rede regular de ensino de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil; (BRASIL, 1996, p.33-34).

Tendo em vista a operacionalização das determinações que constam na LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou em 2001 a Resolução nº 2/2001 que “Institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica”. Neste documento é determinado quem é o público-alvo a quem se destina as ações da educação especial, que são os alunos com:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p. 2).

É notório que o marco legal contribuiu teoricamente e legalmente com a implantação da inclusão escolar, no entanto, se percebe a ausência de ações efetivas para que cada item estipulado de fato se consolidasse. As propostas inclusivas têm encontrados constantes barreiras para serem implantadas, além de inúmeros questionamentos e dúvidas sobre a melhor alternativa educacional para o público alvo da educação especial.

Infelizmente a legislação no tocante a implementação das políticas públicas para a educação inclusiva avançou mas ainda apresenta resistências e incoerências nas informações, o que de certa forma, tem fragilizado e atemorizado os professores de modo geral e em especial ao receberem alunos com necessidades educacionais nas classes regulares sem as condições necessárias como: materiais específicos, apoio, formação específica entre outros.

Na Discussão sobre o marco legal da educação inclusiva, não poderíamos deixar de refletir sobre a legislação na política de educação especial no Município de Manaus – Amazonas Brasil.

Em Manaus, se observa a partir dos documentos legais que a política educacional e pedagógica das escolas municipais está articulada à Resolução nº 038/2015, que trata do Regimento geral das unidades de ensino da Rede Pública no que se refere à organização das escolas quanto ao atendimento dos alunos da Educação Especial/inclusiva, bem como à Resolução nº 011/2016, que define a Educação Especial, seu público-alvo, a matrícula e o atendimento educacional especializado por meio das SRM e da formação docente.

Ressalta-se aqui que a Resolução nº 038/2015 versa sobre o Regimento Geral das instituições de ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, sendo publicada em 18 de março de 2016. A mesma se constitui como documento que determina princípios reguladores de organização administrativa e pedagógica, atuando como fundamento para a construção dos Regimentos Escolares das Unidades de Ensino da SEMED/AM.

Visto que, a localização da escola escolhida para desenvolver esta pesquisa (CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Umberto Calderaro Filho, Manaus-Am-Brasil) discorreremos a legislação deste município sobre a Educação Especial/inclusiva a qual está baseada na “RESOLUÇÃO N. 011/CME/2016 que institui novos procedimentos e orientações para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus”.

Salienta-se que nesta pesquisa não há intenção de criticar nem os professor nem tampouco a escola e a SEMED/AM, apenas suscitar reflexões e posteriores mudanças no

cenário de miséria económica, política, social e exclusão em que vivem muitos dos professores e alunos de modo geral.

A referida Resolução trata exclusivamente da Educação Especial no que tange à educação para inclusão de pessoas com deficiência onde no seu segundo artigo vem trazendo sua definição e função:

Art. 2º – A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica; realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes público alvo da Educação Especial; disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular (RESOLUÇÃO N. 011/CME/2016, Art. 2º).

No que se refere à formação de professores para o AEE, a Resolução nº 011, no item III do Art. 6º, diz que estes precisam de uma formação adequada para atuar nesse atendimento, assim como professores do ensino regular capacitados para a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular. Esta constatação está complementada, no Art. 23, que a formação mínima para atuar no ensino regular e SRM segue o que está disposto no Art. 62 da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), complementando que deve ser ofertado pelo Sistema Municipal de Ensino oportunidade de formação continuada de professores para o AEE na perspectiva inclusiva, bem como formação de gestores e demais profissionais da escola.

O sexto artigo vem trazendo garantias de inclusão plena por meio de “serviços e de recursos de acessibilidade” e, destacando aqui, também a oferta de “professores com formação adequada para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses estudantes nas classes comuns” e “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações necessárias”.

Art. 6º – O Sistema Municipal de Ensino, no âmbito da educação pública e privada, deve garantir aos estudantes público alvo da Educação Especial a igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, assegurando:

III – professores com formação adequada para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses estudantes nas classes comuns;

VI – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações necessárias para atender as características dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e garantir seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Em face das dificuldades e exigências que o trabalho em sala de aula comum com alunos com NEE requerem uma atenção singular, tanto no momento das aulas como no desenvolvimento do planejamento escolar individualizado, o artigo dezesseis vem dando um suporte necessário quanto à redução do número de alunos matriculados por turma,

frente à necessidade de direcionar uma atenção mais aprimorada aos alunos com NEE, sem contudo desmerecer o atendimento aos demais alunos.

Art. 16 – Considerando a quantidade de matrículas, em cada turma haverá diminuição do número de estudantes para cada estudante público alvo da Educação Especial incluído, reduzindo-se 2 (dois) estudantes regulares para cada aluno da Educação Especial matriculado.

Segundo os artigos, 18 e 21 tratam do trabalho a ser realizado pelo atendimento Educacional Especializado (AEE) no que concerne ao seu objetivo, norma de horário de atendimento e enfatiza que ela não substituirá a escolarização regular:

Art. 18 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço realizado de forma complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes público alvo da Educação Especial, visando à sua autonomia e independência na escola comum e fora dela, não sendo substitutivo à escolarização. Parágrafo único – O AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da classe comum.

Art. 21 - § 1º – O atendimento nas Salas de Recursos (SR) e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) será realizado por profissional capacitado, que poderá fazê-lo de forma individual ou em pequenos grupos, somente para estudantes público alvo da Educação Especial, e em horário inverso ao frequentado no ensino comum.

Quanto a formação de professores para o atendimento especializado, professores das salas de ensino regular, gestores e demais profissionais da escola, o artigo 23 desta Resolução, ressalta que o sistema público municipal deve:

(...) ser oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino oportunidades de: formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva; II – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva (artigo 23 – I e II).

A partir destas reflexões e referências pautadas na Resolução do Conselho de educação do município de Manaus, foi possível perceber que, apesar da rede de ensino público municipal dispor de profissionais para realizar os cursos de capacitação para os professores como parte importante nesse contexto de formação, eles não apresentam (aparentemente) aprofundamento na formação dos professores que atuam em SRM. E salas regulares. Assim sendo, a formação de professores para o AEE e o apoio ao professor do ensino regular precisam estar articulados aos aportes teóricos como (Nóvoa, 1997; Freire, 1996), que preconizam essa formação, já que os mesmos compreendem os diversos saberes, como desenvolvimento pessoal, profissional, saber pedagógico e científico, ambiente escolar como espaço de produção de conhecimento, o saber da experiência e prática.

Sem dúvida esses saberes e conhecimentos são relevantes tanto para formação do professor do ensino regular quanto na formação do professor que atua no AEE, e esta deve ser vista sempre num prisma crítico-reflexivo. Os referidos saberes compreendem o aprofundamento do processo de inclusão escolar dos alunos nas suas necessidades e

especificidades, bem como em metodologias didático-pedagógicas, sendo estruturadas a partir atitudes que contemplam toda a equipe pedagógica da rede educacional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Importa neste momento do trabalho fazermos uma breve análise sobre a relevância do processo de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, enfatiza-se a notoriedade dos recursos humanos no tocante a formação de profissionais da educação em especial dos professores para que haja de fato um enfrentamento dos desafios e problemas cruciais acometidos no cotidiano escolar, por conta do processo de inclusão. Acredita-se que este seja um dos meios eficazes para minimizar ou redimensionar tais problemas.

Considera-se assim a formação continuada de professores como um dos principais componentes para se fazer a diferença na qualidade de ensino aprendizagem no que diz respeito à inclusão. No entanto esta não é uma tarefa fácil, haja vista que, para investir em escolas inclusivas se faz necessário ter profissionais, competentes o suficiente para conduzir o processo ensino aprendizagem de todos os alunos. Desta forma ressalta-se que não só o professor, mas todos envolvidos devem se qualificar para que possam contribuir significativamente com a resolução das dificuldades desta clientela.

Nessa reflexão é importante ressaltar a posição de Lima ao afirmar que:

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores com o discurso de que não fui preparado para lidar com crianças com deficiência (2002, p.40).

De acordo com o regulamento é imprescindível que as escolas inclusivas matriculem e acolham todos os alunos e que este trabalho não aconteça de forma superficial ou mera formalidade, e sim proporcione às mesmas condições de acesso e permanência e que suas singularidades, especificidades e potencialidades sejam respeitadas e assegurada. E para que este regularmente aconteça de fato é necessário e essencial que as escolas inclusivas propiciem uma equipe de professores e demais profissionais qualificados, bem como uma infraestrutura física alcançável, recursos didáticos pedagógicos e ferramentas específicas. Toda essa organização requer que as escolas inclusivas trabalhem a função docente numa perspectiva holística.

Segundo Lima (2002), apesar dos avanços dos ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante que eles compreendam o contexto sócio histórico da exclusão e o da proposta de inclusão. Além disto, é necessário que os professores possuam o domínio básico de conhecimentos que os auxiliem a se aproximarem das pessoas com deficiência, no sentido de interagirem com elas, obtendo assim subsídios para atuarem pedagogicamente.

De acordo com as mudanças efetuadas na legislação de modo geral, se observa certo acarretamento em relação a matrícula de alunos com necessidades especiais nas instituições educacionais, assim sendo acarretou debates no tocante ao enigmático processo de inclusão. Contudo o que se pode averiguar é que há ações governamentais que se baseiam na inquietação com a ingresso de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, que é o caso da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015 (BRASIL, 2015a) que incrimina qualquer ato de recusa ou cobrança de valores adicionais na matrícula de alunos com necessidades em escolas regulares.

Considerando que os professores sejam atores sociais de suma importância para o contexto das instituições educacionais e para o processo de ensino- aprendizagem, pelo fato de que os mesmos estão em contato direto com crianças, jovens e adultos transmitindo conhecimento e facilitando todo esse processo. Desta forma se considera que a formação continuada desses profissionais pode motivar, de diferentes modos, a prática dos mesmos no ambiente escolar.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 02 de julho de 2015, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada estabelece que as instituições de ensino superior devam garantir em seus currículos conteúdo específicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e educação especial. Nesta mesma perspectiva aponta-se o artigo 59 da LDBN (BRASIL, 1996) que afirma:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Ressalta-se aqui que esta norma descreve que a formação especializada é uma exigência só para o atendimento especializado, isto é, para professores que trabalham com atendimento especializado, apoio ou em sala de recursos multifuncionais.

Nesta reflexão se ressalta também que a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem desafiando as instituições e políticas públicas educacionais a projetarem novas metodologias de ensino. Diante desta realidade, se observa que o processo de formação continuada em vigor tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

Se enfatiza que esta formação continuada neste contexto precisa ter como eixo central as diversas realidades que formam a ação educativa, a investigação das práticas docentes e a constituição de âmbitos para a reflexão coletiva, corroborando, continuamente, para produzir nas instituições educacionais a convicção de que é possível mudar e pensar soluções para os problemas vivenciados.

Nóvoa neste sentido afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (1995, p. 25).

Nessa linha de raciocínio, é relevante entender a instituição educacional como um espaço de formação para os professores, assim sendo se torna um local possível para construir mudanças nas atuações pedagógicas, nos processos de ensino aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades especiais, bem como possibilitar aos educadores novas perspectivas no campo da pesquisa, dos estudos e dos conhecimentos de modo geral.

Por entender que a formação continuada de professores seja na perspectiva de educação inclusiva, ou educação regular é de suma importância para o avanço do processo de inclusão e de seguridade dos direitos dos alunos, é que no Brasil, a Portaria Ministerial de nº 1793, foi reconhecida pela relevância de acrescentar ao currículo de formação de professores e ainda de outros profissionais que atuam em áreas afins, ressaltando a inclusão de disciplina específica voltada para os aspectos sócios, éticos, político-educacionais no tocante às pessoas com necessidades especiais.

Neste aspecto, é interessante ressaltar-se que na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que designa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, se encontra menção acerca formação de professores e da inclusão:

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. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) percebe-se que a formação inicial dos professores, ao longo da graduação precisam desenvolver habilidades para praticar com alunos com necessidades especiais visando a efetivação da educação inclusiva.

Observa-se, pois, que a Resolução nº 02/2001, do CNE da Câmara de Educação Básica, aprovada especialmente para instituir as Diretrizes Nacionais voltada para a Educação Especial na Educação Básica, danço assim um maior fortalecimento da necessidade de se ter capacitação específica tanto os professores do ensino regular, quanto para os professores especializados para trabalhar de forma diferenciada, as necessidades dos alunos em todas as circunstâncias de vulnerabilidade.

Salienta-se que mesmo com a presença da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, que apresentaram a necessidade de os professores terem formação específica voltada para os interesses dos alunos com necessidades especiais, várias instituições de

educação superior não se organizaram para ofertar disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, e ainda fazem de maneira precária, a partir da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, favorecendo assim o não desenvolvimento das habilidades essenciais no tocante a diversidade dos alunos.

No âmbito geral não se pode dizer que a formação dos profissionais de educação, não para no processo inicial. Chama-se atenção aqui que para se aperfeiçoar cada vez mais na atuação na atuação profissional dentro das escolas regulares, se faz necessário um maior investimento no que diz respeito formação continuada com um olhar voltado a diversidade.

Com relação a este modelo de formação Ramalho e Beltrán Núñez afirmam que:

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chave do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional (2011, p. 73).

É notório aí que com esta formação os profissionais de educação irão ter maiores possibilidades de refletirem sobre suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para uma melhor qualidade nos trabalhos desenvolvidos com os alunos com necessidades especiais.

No entendimento de Correia:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos (2008, p. 28).

Fica claro aí que não só os professores devem se preparar para atuar com a diversidade apresentada pelos alunos, no ambiente educacional, mas também toda a equipe que fizer parte deste ambiente.

Desta forma ressalta-se que a formação permanente, é um dos fatores essenciais para que os professores possam atuar, de fato, com e para os alunos independentemente de suas diversidades, assumindo suas responsabilidades, postura ética e possibilitando a estes alunos melhores condições de atendimento educacional com base na educação das necessidades dos mesmos e não sendo apenas transmissor de conteúdos e agregando-os em uma instituição educacional.

Refletir sobre a relevância do processo de revigoramento da democracia a partir da educação bem como as diversas maneiras que os atores sociais podem se emancipar, explica-se a efetivação de políticas públicas de educação e, sobretudo a formação de professores, resultantes da legislação atual e que se coloca a serviço do atendimento às necessidades sociais.

Em se tratando das perspectivas de formação para professores e equipe pedagógica visando à diversidade, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) salienta que:

- 1) A formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhe dão sustentação;
- 2) A compreensão de teoria e prática, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e fazeres, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;
- 3) A gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de qualquer tipo de ação autoritária e, conseqüentemente, centralizadora e excludente;
- 4) O compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sociopolítico e históricos presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses trabalhadores;
- 5) O trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação política;
- 6) A avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos. (2002, p. 43-44).

Analisando tais perspectivas apresentadas pela ANFOP, ao mesmo tempo em que representam algo satisfatório e positivo para estes profissionais, representam também impedimentos para o alavancamento da formação dos mesmos. Crochík explica esse contexto:

A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo (Crochík, 2005, p. 42).

O autor adverte que não é a questão do negar em si, mas, sobretudo, a de viabilizar uma ruminação que seja eficaz e que torne plausível a singularização entre “o eu do mundo externo”, a esse respeito Costa enfatiza que:

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais (Costa 2010a, p.531).

Observa-se que neste cenário, poderá ter maiores possibilidades para o desenvolvimento da autonomia desses educadores, bem como da reconhecimento com os alunos portadores de necessidades especiais, oportunizando prática por entre as

discrepâncias humanas e sócio-culturais combatendo assim à impetuosidade, configurada pela afastamento histórico compulsória aos alunos tidos como “especiais”.

Esta realidade é salientada por Crochík (2009, p. 16), ao investigar a objetivação da educação no tocante a luta à incitação da violência “[...] Pensar a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites dessa sociedade” Assim, a educação contribui para a formação de indivíduos resistentes à barbárie, capazes de refletir e por sua vez, superar o que possa ser identificado na sociedade como manipulação e estimulação à violência, sem reproduzi-la, conforme salientado por Crochík (2009, p. 25), tendo em vista que “[...] Uma razão que pense a si mesma e reconheça a violência que pratica, pode assim dela se desfazer ou ao menos a ela resistir.”

Se faz mister enfatizar que o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais dentro da instituição educacional pública pode ser viável e este sem dúvida será um revigoramento para a democracia do nosso país. No entanto, para que isto aconteça se faz necessário refletir sobre a inclusão de modo que a mesma se concretize no embate e no seguimento de possíveis proposições e programas de ensino e adesão de concepções pedagógicas igualitárias no que se refere aos grupos que se encontram em desvantagens sociais e conseqüentemente excluídas do processo educacional, e que infelizmente tem como ambiente a instituição educação pública.

É preciso enfatizar que a instituição educacional, ao corroborar o raciocínio dualista da sociedade, coloca-se como um ambiente que pode negar a raça humana. Desta forma os que se encontram fora dos padrões impostos pela sociedade poderá ser excluído e representar ameaça aos demais que se enquadram neste modelo.

Ao analisar esta realidade, observa-se que há uma busca no sentido de lutar contra as diferentes maneiras que a ferocidade se apresenta no âmbito escolar, daí a necessidade de convivência prática com os alunos que tem necessidades especiais. A partir daí é importante que o professor se permita conhecer melhor as diferenças dos alunos nesse convívio e troca de experiências em salas de aula.

Nesse sentido, acredita-se que outro aspecto relevante na inclusão de alunos com necessidades especiais na instituição educacional pública é a viabilidade da vivência prática com alunos sem necessidades especiais, levando a se perceber como pessoas eficazes para se desenvolve socialmente, psiquicamente, biologicamente e laboralmente. Assim sendo, se faz necessário oferecer os meios para a infraestrutura organizacional da escola democrática onde o processo ensino aprendizagem priorize a experiência dos professores entre os alunos, com e sem necessidades especiais, aprendendo conjuntamente.

Aqui é oportuno se fazer algumas indagações acerca da formação de professores no tocante a educação inclusão: Até que ponto se pode pensar uma educação voltada às diferenças físicas, cognitivas, e sensoriais dos alunos se seu eixo principal é a uniformização? Se pode pensar em uma educação inclusiva sem reconhecer as diferenças dos alunos como sendo parte de sua subjetividade? E ainda como pensar uma sociedade igualitária com a manutenção de escolas divididas entre alunos ditos regulares e alunos com necessidades especiais?

A respeito deste assunto, Adorno (2000) apresenta como alternativa pensar a formação do indivíduo para além da adaptação e reprodução da sociedade de classes e para a desbarbarização da escola pela educação na busca da superação dos modelos sociais, educacionais e pedagógicos homogeneizadores.

No que se refere a essas indagações, Crochík (2009, p. 23) refere-se ao autor, corroborando “[...] Adorno propõe que a educação vise à autonomia, à emancipação. Assim, é necessário que se volte às contradições sociais e não tentar negar sua existência; para isso deve, sobretudo, ser uma educação política”. Isso implica pensar a escola, como local de formação de seres críticos e pensantes, ou seja, capazes de se contrapor às tentativas de manipulação e dominação imposta pela sociedade de classes aos indivíduos, mesmo considerando-se ainda não ser possível negar a lógica capitalista, mas com possibilidades de problematizá-la e enfrentá-la com a concepção democrática de educação.

De acordo com essas reflexões pode-se afirmar que a inclusão educacional exige professores qualificados e bem preparados para trabalharem com a diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno de modo que a educação favoreça a aprendizagem de todos sem distinção. A ausência desta formação poderá gerar o episódio da pseudoinclusão, isto é, alunos matriculados em sala de aula regular sem ter um aprendizado significativo e sem de fato estar participando da inclusão social de acordo com a legalidade.

E por fim enfatiza-se que, para que o episódio da pseudoinclusão e tantos outros fatos negativos acerca da educação inclusiva se façam necessários que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as ciências do conhecimento que respaldam o ato de aprender, além de capacidades e habilidades no tocante a mediação pedagógica no processo de ensinar, oportunizando que aquilo que o aluno faz hoje com a intervenção do professor, possa fazer futuramente, sozinho.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Falar de práticas pedagógicas inclusivas é sem dúvida falar da convivência diária, do contato direto com uma situação real ou com atores sociais participantes de algum processo ou ação dentro de determinadas instituições, e no nosso caso, a escolar inclusiva. Acredita-se que tais práticas devam enfatizar, valorizar e favorecer as políticas educacionais que estejam de acordo com a diversidade dos alunos com necessidade educacionais especiais onde estes possam exercer seus direitos acadêmicos, escolares e sócio interativo dentro de um espaço educacional.

Comenius (2012), em sua análise desta realidade em discussão afirma que:

Qualquer escola que deseje seguir uma política de Educação Inclusiva terá de desenvolver políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e a contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento partilhado. Procura por esse meio alcançar, sem discriminação, a qualidade acadêmica e contexto sociocultural de todos os alunos. (COMENIUS, 2012, p. 3)

Percebe-se aí que constituir uma sala de aula inclusiva pode representar um grande desafio, haja visto, que criar e inserir práticas e estratégias diferenciadas das que são trabalhadas corriqueiramente no ambiente escolar depende de formação, condutas, atitudes, habilidades e competências dos professores para que de fato as carências e potencialidades dos alunos com necessidades especiais sejam desenvolvidos satisfatoriamente.

No início de nossa reflexão, expomos a ideia de prática pedagógica inclusiva como sendo a convivência diária, o contato direto com os atores sociais que tem necessidades educacionais especiais onde o professor educador respeite a diversidade dos alunos e alunas de forma que atenda suas carências educacionais versatilizando as ações práticas visando o acesso aos seus direitos acadêmicos, escolares e sócio interativo dentro de um espaço educacional. Ressalta-se aqui que as práticas pedagógicas trabalhadas com estes alunos e alunas não se limita as atividades docentes em sala de aula.

No entendimento de Garcia:

A prática pedagógica docente é constituída por um “[...] conjunto de ações, posturas e práticas didáticas do professor envolvidas no planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua ação docente junto a seus alunos, em sala de aula”. Ações estas que são condicionadas pelos sistemas educacionais e pelas instituições escolares em que estão inseridas. Dessa maneira, “O professor, em relação à escola, é determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebe influências do ambiente escolar, também ele influencia este mesmo ambiente”. Uma relação em que o ser político, social e pessoal do profissional da educação é afetado pelo contexto sócio-político-cultural da instituição escolar. (GARCIA, 2005, p. 36).

De acordo com estudiosos do assunto como Nóvoa (2012); Castanheira (2004); Perrenoud (2000); Menezes (2012); Machado 2009 entre outros ao argumentarem sobre as amplas transformações sucedidas na modalidade de estruturação dos sistemas de ensino e nas diversas modalidades pedagógicas, que dão início ao exemplo de escola que temos até o momento atual. Daí indica-se que a primeira grande transformação se deu a partir da segunda metade do século XIX com a obrigatoriedade da escola para todos.

Nesse sentido Nóvoa salienta que:

[...] a centralidade da criança, a sua especificidade, os seus interesses, as suas motivações; a necessidade de uma educação integral, que desenvolva criança em todas as dimensões; a importância de uma escola activa, que apele à participação dos alunos; a diferenciação pedagógica, não tratando todos os alunos por igual, mas antes respeitando as características próprias de cada um (NÓVOA, 2012, p. 8).

Analisando todo esse contexto, se observa que toda essa gama de novidade em relação às práticas pedagógicas requisitou mudanças nas perspectivas no tocante ao conceito de educar, ensinar e aprender, bem como o esforço para que a escola seja de todos. E esta sem dúvida poderá ser uma das características essenciais da educação contemporânea. Todas as esferas do sistema aderem “todos na escola”, mas a questão é:

será que todos que estão na escola querem aprender? E ainda o que se pretende fazer com aqueles e aquela que não querem aprender?

Aqui poderíamos inserir inúmeras questões, mas vamos ficar com a essencial: o que poderá ser feito com os/as alunos/as com necessidades educativas especiais que nem sempre conseguem acompanhar o raciocínio dos demais alunos?

Nessa discussão, Castanheira alerta para o fato de que:

O Brasil, ao final da década de 1990, conseguiu universalizar o acesso ao ensino público e gratuito. Mas, os programas de avaliação do ensino demonstram que o fracasso escolar ainda é uma realidade presente nas escolas públicas. A dificuldade da escola em assegurar aos seus alunos o acesso aos bens culturais evidencia que sua efetiva democratização requer mais do que, simplesmente, a ampliação do número de vagas disponíveis à população em idade escolar (CASTANHEIRA, 2004, p. 19).

Desta forma, pode-se afirmar que as instituições educacionais necessitam passar por uma profunda reforma no sentido de mudança para assim poder proporcionar educação para todos/as e não somente os alunos/as que tem necessidades educacionais especiais. Esta instituição ou escola na visão de Nóvoa é:

“escola única”, ou seja, “[...] uma escola comum para todos os alunos, sem distinção de classes”, cumpriu seu papel de promover a mobilidade social, mas, “[...] hoje, não é possível mantermo-nos encerrados no interior de uma visão unificada, uniformizadora, do ensino e da pedagogia. Precisamos abrir a escola (as escolas) a uma diversidade de práticas e de realidades” Nóvoa (2004, p. 13).

Em diálogo com os autores supracitados previamente, deparamos com um dos trabalhos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000) que reflete sobre as questões da pedagogia diferenciada, que por sua vez é colocada à frente do combate contra as desigualdades sociais e o rebaixamento escolar.

A esse respeito Perrenoud enfatiza que:

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para chegar a isso, deve-se compreender o que se passa em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e a aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 73).

Para esse autor, em termos de direitos onde todos deverão ter oportunidade de estudar seja qual for sua origem ou classe social, essa pedagogia diferenciada então é racional no sentido de provocar as estruturas curriculares para uma transformação profunda visando o redimensionamento das desigualdades no tocante ao processo ensino aprendizagem que devem atender aos reais interesse dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Neste sentido, vale ressaltar que as reflexões e estudos acerca da prática pedagógica inclusiva, direcionada aos alunos com necessidades educativas especiais, se focalizam nas atividades e na convivência social entre os referidos alunos no ambiente

escolar abordando a dinamicidade do processo ensino aprendizagem na concepção da inclusão. Atividades estas que requerem a participação não só de professores, as de toda equipe pedagógica em conjunto com os familiares e grupos afins para juntos eliminar as desigualdades e conseqüentemente assegurar os direitos destes alunos de modo geral.

Na discussão sobre prática pedagógica inclusiva é importante salientar que toda equipe pedagógica e demais funcionários das escolas entendam, conheçam e compreendam de forma clara os alunos/as com os quais estão trabalhando. Desta forma, enfatiza-se que é essencial que todos esses atores sociais se questionem no sentido de saber quem são esses alunos/as? Qual o legado de conhecimento deles? Como eles/as estão aprendendo? Estão sendo atendidos/as de fato em suas necessidades? E ainda, será que há algo que eles/as querem aprender?

Acredita-se que o planejamento de uma prática pedagógica inclusiva aponta para a escola possíveis medidas para a eliminação ou redirecionamento das dificuldades que há no dia a dia do ambiente escolar como: infraestrutura, falta de material didático pedagógico, recursos instrumentais inadequados; diversas maneiras de comunicação, atividades programáticas fora da realidade, metodologias inadequadas entre outras.

Para essa finalidade, se argumenta que, a meta de uma prática pedagógica inclusiva percorre sempre do lado oposto da logicidade tenra, fixada na rotina do espaço escolar, que entrelaça paradigmas preponderantes de exemplos atitudes e práticas, desconectadas da realidade. Este raciocínio com certeza não atendem ou compensam as carências efetivas no tocante a educação e a formação destes alunos/as.

A questão chave desta discussão consiste no ato de apreender a prática pedagógica inclusiva, de forma a reprofundar no bojo do dia adia do ambiente escolar, para observar, comunicar-se com os demais e assimilar os reais elementos pessoais de seus relacionamentos e atitudes. Se observa aqui que, a prática pedagógica inclusiva pode compor períodos de intervenção entre alunos e professores, onde ambos estão comprometidos pelos ideais de caridade, respeito, colaboração e inclusão. Evidentemente, a prática pedagógica inclusiva é decorrência de inúmeras conexões do aprendizado dos atores sociais envolvidos na conjuntura do ambiente escolar.

Com efeito, a prática pedagógica inclusiva não encontra no bojo de um só componente dos afazeres pedagógicos, visto que a mesma está organizada pelas correspondências e inúmeras conexões, que constituem a escola.

A esse respeito, Ferreira assim se manifesta:

[...] É imprescindível que a instituição educacional fique mais atenta aos interesses, características, dificuldade e resistências apresentadas pelos alunos no dia a dia da Instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um (Ferreira, 2003, p.12).

No que se refere à prática pedagógica inclusiva, a autora ainda ressalta que os saberes conquistados, previamente, pelos alunos e a função do sistema de ensino, são essenciais para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos. Processo este que surge ao longo das atividades educativas no dia a dia da instituição escolar. Assim sendo compete ao docente, verificar e perceber as técnicas utilizadas pelos alunos, na luta contra os obstáculos, que são compulsórios nos ambientes formais.

É importante destacar que, o ensino em um sistema regular é uma componente sustentação da educação estabelecida, que compreende orientações e regulamentos no tocante referentes a organização ou estrutura dos seguintes itens: noções de currículo, de aprendizagem, de ensino e de análise; reestruturação do período e ambiente escolar; e progresso pleno dos alunos. No que se refere a educação inclusiva, torna-se essencial que esse sistema exerça certas técnicas, que favoreçam atendimento adequado ao aluno com necessidades educacionais especiais. Enfatiza-se aqui que estas medidas irão intervir na prática pedagógica inclusiva.

Para as pesquisadoras Santos; Pereira; Melo (2009) a prática pedagógica inclusiva ocorre no fazer cotidiano educacional, o que exige o desenvolvimento de posturas éticas direcionadas, objetivamente, para o seu público alvo.

De acordo com as pesquisadoras supracitadas acerca desta reflexão, as instituições educacionais, onde práticas são ordenadas em ideais inclusivos, aderindo métodos claros e com objetivos de demonstrar e discorrer suas convicções junto à comunidade escolar.

A comunidade educacional esta que assume o processo de educar como um comprometimento ético e pessoal centrado no bem para todos, isto é, uma ação coletiva. Assim sendo a participação, colaboração e solidariedade serão promovidas e o processo ensino aprendizagem ganhará um novo revigoramento com a colaboração de todos os atores sociais envolvidos.

[...] Isso requer dos membros pró-inclusão de uma comunidade educacional muita criatividade, persistência e forte crença em seus princípios, ao mesmo tempo em que abertura suficiente para rever estes mesmos princípios, caso tornem-se obsoletos ou insignificantes à promoção da Inclusão naquele contexto (SANTOS; PEREIRA; MELO, 2009, p.21).

Do ponto de vista das autoras, a prática pedagógica inclusiva admite uma visão holística, que tem origem nos aspectos da prática docente individual e estende a cooperação concreta da instituição educacional. Aqui se pode dizer que existe uma diligência comunitária em busca harmonia de convicções e de ações docentes, em benefício da melhoria da educação de modo geral.

No entender de Santos:

Práticas de inclusão em educação são todas as ações dos educadores (professores, técnicos pedagógicos, gestores, funcionários...) que promovam a participação plena do aluno em seu processo educacional e na vida cotidiana da escola. Por participação plena queremos dizer o usufruto do aluno, qualquer que seja ele, daquilo que lhe é direito: ser educado na escola. E ser educado na escola, é sempre bom lembrar, significa aprender tanto conteúdos curriculares quanto a conviver com a comunidade escolar (SANTOS, 2010, p.1).

No entendimento de Santos (2010), “a prática pedagógica inclusiva está constituída de fazeres, ações, atitudes, planejamento das aulas, gerenciamento das atividades do cotidiano escolar, que atendem à diversidade”. Neste sentido, se observa que as práticas pedagógicas inclusivas exigem análises das bases, que apontam aos contextos da realidade sócio, política, cultural das quais enfatiza-se os seguintes aspectos: constituição de culturas de inclusão, aplicabilidade ou progressões de políticas de inclusão, bem como a harmonia das práticas. Aqui se observa ainda que cada aspecto direciona a um eixo que conduz para o desenvolvimento. Nas instituições educacionais, tais aspectos, objetiva o fortalecimento da autonomia do compromisso, da responsabilidade e capacidade de gerência das escolas e dos docentes.

Nessa perspectiva, Pires (2008) explicita ainda que:

As práticas pedagógicas inclusivas precisam assegurar o atendimento às diversidades, que exigem adaptações educativas, tendo em vista o perfil plural e singular dos alunos. Portanto, não podem ser construídas, apenas, sob os parâmetros de uma didática especial, pois precisam adotar os princípios básicos do ensino regular, mas tendo respeito pelas especificidades dos educandos. Pires (2008, p. 199)

A partir desta visão é desfeito certos aspectos das práticas escolares como: práxis uniformes sem respeitar as diferenças, ações normatizadas na maneira de refletir e praticar. Assim sendo, a análise da escola sobre os alunos e suas carências converge para fatos mais focados e práticos objetivando o desempenho escolar. Ainda existe a probabilidade de destruir a linguagem hegemônica dentro das escolas, onde os/as alunos/as se incubem primordialmente da responsabilidade pelo seu rebaixamento ou progresso escolar. Pode-se dizer ainda que a maneira como a escola ver a diferença já notifica uma referência funcional para o currículo e para ações de professores com menos exclusões.

Para Pires (2008, p. 199),

Quando se pensa e se fala em prática pedagógica, se faz referência ao currículo, aos conteúdos, às metodologias e ao conhecimento das especificidades de cada aluno, considerando ainda, como uma realidade não menos significativa, as diversas fases de desenvolvimento e níveis de escolaridade dos alunos: todos esses fatores ou elementos se imbricam, influem uns nos outros, e demandam respostas concretas ao atendimento educativo das necessidades das crianças.

Refletir sobre a prática pedagógica inclusiva, é sem dúvida refletir e analisar o que acontece de fato na modalidade da educação infantil. Em conformidade com os estudos desenvolvidos por Machado; Lima; Pimentel (2010), na educação infantil, as práticas inclusivas assumem perspectivas excludentes. A educação, como direito de todos, está

distante de ser materializada, uma vez que o acesso é dificultado no espaço escolar, o currículo e a prática docente não contribuem, de forma plena, para a inclusão de crianças pequenas com deficiência no processo escolar.

Com respeito a esse discurso se observa que as práticas inclusivas no tocante o currículo, os métodos, técnicas e convívio entre professores e alunos com necessidades educativas especiais na educação infantil, infelizmente ainda apresenta insatisfação, pois o fato de a criança está na escola inserida na escola não significa que ela está recendo a educação devida, muito menos sendo incluída como aponta a legalidade.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva necessita de uma sistematização que esteja em conformidade com o nível de desempenho das crianças, desde sua entrada na vida escolar. Em todos os níveis de ensino, os alunos precisam de mecanismos, materiais didáticos e pedagógicos que possam favorecer o processo ensino aprendizagem, bem como sua convivência com os demais no ambiente escolar.

Desta forma, a prática pedagógica inclusiva precisa:

[...] garantir um trabalho em conjunto de envolver todos no processo: sistema de ensino, profissionais da educação, especialistas, usuários da escola pública e a sociedade, a fim de assegurar tanto o acesso dessas crianças quanto sua aprendizagem. E isso não se faz somente com boa vontade, mas com uma política engajada, comprometida com a educação de qualidade para todos (MACHADO; LIMA; PIMENTEL, 2010, p. 75).

No que se refere a viabilização da inclusão de crianças desde sua entrada no convívio escolar e ao longo de sua formação, é de fundamental importância que as ações práticas estejam voltadas para seu objetivo peculiar, desse modo, a composição de currículo, a seleção de recursos didáticos/pedagógicos, a ambientação escolar, bem como a cautela com o convívio entre as pessoas devem ser planejadas em conformidade com as convicções da educação especial/inclusiva.

Segundo Mendes (2010), a escola inclusiva, iniciada na creche, requer o aprimoramento da prática docente com base na introdução de novas estratégias de ensino. Assim, os professores poderão garantir de modo mais substancial, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares diferenciados e adaptados a todos os alunos. Compete ao professor, inserir, no planejamento de suas ações diárias, estratégias que possam responder as singularidades das crianças.

Em síntese, é preciso pensar com urgência uma prática pedagógica inclusiva que se resinifique a prestação real do tripé do processo ensino-aprendizagem que são: interventor, ator social da aprendizagem e diversidade de saberes. Este tripé precisa ser criativo, dialógico e que aconteça ao longo da vida destes atores que estão inseridos e envolvidos em uma realidade sócio, cultural, histórica e politicamente sinalizada por diferentes interesses e pelas convicções preponderantes. Desta maneira se faz mister compreender a prática e conseqüentemente analisar averiguar as condições da infraestrutura ambiente escolar em todas as dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou desenvolver um estudo reflexivo acerca da percepção dos professores em relação à formação continuada na perspectiva da educação inclusiva em suas práticas pedagógicas na sala de aula com os estudantes de 1º e 2º período no CMEI Umberto Calderaro Filho situado à cidade de Manaus no decorrer do ano de 2019 a 2020.

A mesma exigiu bastante esforço para que lográssemos á absorver dos documentos históricos, análise versada de autores que se dedicam aos estudos investigativos acerca da educação inclusiva, bem como dos procedimentos das formações dos profissionais da educação, e ainda análise efetuadas em teses e dissertações, com o propósito de abordar adequadamente os materiais de base que foram obtidos com a investigação. Já que estamos implicando a cooperação destes profissionais que atuam cotidianamente no trabalho docente e que precisam obter vez e voz para manifestar-se no tocante ás práticas que os implicam ininterruptamente, tais como os processos formativos oferecidos pela SEMED Manaus.

Com relação ao objeto de estudo desta pesquisa e dos objetivos propostos parece oportuno fazer uma análise das abordagens referentes a formação do educador na perspectiva da educação inclusiva no Plano Municipal de Educação do município de Manaus, de 2015 a 2025, no projeto Político Pedagógico da escola trabalhada, e das falas dos professores entrevistados.

No que concerne nosso primeiro objetivo, que visa descrever como a SEMED/Am desenvolve as formações continuadas visando a potencialização da educação inclusiva para professores que atuam na educação infantil, podemos constatar que as formações são realizadas em encontros e palestras fora do ambiente dos professores com duração mínima de 4h00. Falta coerência em relação ao Plano Municipal com as práticas de formação que são desenvolvidas junto aos professores da educação infantil. O mesmo só apresenta a constatação do que está prescrito no plano nacional de educação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano Municipal de educação e entrevista dos professores nos permitem afirmar que as formações estão caracterizadas por meio de palestras, oficinas, cursos de curta duração, em espaços alheios ao ambiente escolar e os assessores responsáveis pelas formações não estão devidamente preparados para trabalharem com a temática da educação inclusiva.

No tocante ao segundo objetivo que consiste Explicitar de que maneira se organizam as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva desenvolvidas pelo Plano Municipal de educação da SEMED/Am, no período de 2015 a 2025, a análise do estudo realizado no referido Plano Municipal de educação de Manaus revelou que a política de formação de inclusão está vinculada as demais políticas sociais, desta forma, percebe-se que a SEMED ainda não apresenta uma política de educação inclusiva voltada para a formação específica dos professores que atuam na educação infantil com crianças com ou sem necessidades especiais. Se limitando apenas a cursos e

palestras de curta duração o que não garante uma capacitação sólida desses profissionais.

O referido plano municipal de educação ainda se limita a apresentar o que está prescrito no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - Educação Especial, em seu Art. 5º § 2º e incisos III e IV que como entre seus objetivos a “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” e “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”.

Em face do que está exposto na Lei 9394/96, a SEMED Manaus oferece aos profissionais da educação formação em caráter de continuidade através de encontros presenciais com módulos e oficinas distribuídos anualmente na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. É notório que muito já se avançou em relação a formação destes profissionais, mas ainda há carência de uma verdadeira política pública de formação para estes profissionais tanto na modalidade comum, quanto na educação especial/inclusiva.

No fortalecimento e concretização deste processo, a SEMED Manaus apresenta o Complexo Municipal de Educação Especial como referência para atendimento e orientação às instituições escolares, professores e comunidades. Sendo este Complexo um dos principais meios pelos quais os professores recebem formações e orientações acerca da inclusão e das especificidades das crianças por eles atendidas.

Quanto à análise do PPP, observou-se que a escola não apresenta uma proposta pedagógica no que se refere ao atendimento específico das crianças que apresentam necessidades especiais, ao serem mencionadas, limitava-se a quantidade de alunos atendidos, e o tipo de deficiência.

A referida escola quando cita a questão da educação inclusiva refere-se apenas aos direitos do aluno à educação, acesso à matrícula sem nenhum tipo de discriminação. Infelizmente esta instituição educacional ainda se configura com base ao modelo clínico, dando ênfase a deficiência do aluno, logo não se percebeu um planejamento individualizado para os alunos de acordo com suas especificidades, singularidades e ainda não apresentou planejamento quanto ao processo de avaliação ou adequações ao currículo.

Foi identificada ainda a falta de uma proposta de formação continuada para os professores, no âmbito regula/inclusivo visando uma maior articulação entre os seguintes profissionais: professores, área da saúde, serviço social e equipe pedagógica como um todo.

Quanto ao terceiro objetivo que consiste em analisar as propostas de formação continuada de professores para a educação inclusiva desenvolvidas pelo Plano Municipal de Educação da SEMED/Am, no período de 2015 a 2025, foi constatado que o mesmo só ressalta a quantificação de alunos matriculados e os direitos e asseguridades contidos na legislação, nas demais políticas públicas e Plano Nacional de Educação.

É notório aí que ainda há fragilidades em relação as propostas de formação continuada na perspectiva inclusiva no referido Plano e exige dos atores sociais envolvidos neste processo tomar atitudes e lutar por formação específica e condições dignas para desenvolver suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Aqui enfatizo a fala das professoras já que muitas vezes são silenciadas e não participam das estruturas organizacionais das propostas de formação. Para elas, a educação inclusiva é apresentada apenas em forma de diálogo em algumas disciplinas em sua formação inicial e que este diálogo não foi nem continua sendo suficiente para suprir as necessidades e desafios enfrentados em sala de aula com estas crianças. Foi ressaltado ainda que na grade curricular a educação inclusiva enfatizava apenas teorias e o que elas precisam é de “oficinas práticas” para que no mínimo tenham a possibilidade de trabalhar com um pouco de dignidade.

Em relação as formações no contexto inclusivo oferecidas pela SEMED, os professores relataram que são superficiais, fincadas no objetivo de quantificar e não de qualificar o educador. E indo mais além, “na Secretaria Municipal de Educação –SEMED desde o dia 13/01/2006, em geral se limita a micro cursos com duração de 4 horas em 3 a 4 encontros ao ano.

Somente no período de 2008 a 2009 a SEMED na gestão do Prefeito Amazonino Mendes foi ofertado pós-graduação para os professores com especialização em: Docência da Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Nos demais anos houveram outras pós-graduações ofertadas pela secretaria que não se estendeu aos professores que atuam em sala de aula”.

Ainda sobre essa Discussão os professores afirmam que: “Nós temos formação continuada, mas não voltada para educação inclusiva, quando tem, os professores que vão passar esta formação para conosco não estão atualizados e são de outras áreas. Eles vão para lá, ficam lendo o tempo todo e muitas das vezes nós que acrescentamos com nossas experiências a nossa vivência em sala de aula. Professores qualificados que entende bem sobre assunto de educação inclusiva, não teve. Nesses 12 anos que estou na SEMED, presenciei apenas uma vez um professor qualificado na área de educação inclusiva, com uma palestra de 4 horas, que foi aqui no João dos Santos Braga”.

A partir dos dados adquiridos com os documentos e com as falas dos professores pode se afirmar que as formações estão caracterizadas por meio de cursos de curta duração, palestras/diálogos e oficinas realizadas em espaços fora do seu ambiente escolar e que também não participam da elaboração dessas formações e que são todas organizadas e decididas por uma equipe da secretaria que na maioria das vezes não consultam os professores sobre as necessidades, desafios, angustias vividas pelos professores e que deveriam ser trabalhadas, refletidas e avaliadas nestas formações.

Em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de educação nº 2/2015 a formação continuada deve promover o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, a fim de que os professores possam refletir sobre sua prática profissional se aperfeiçoando e se qualificando (BRASIL, 2015b), no entanto para que esta realidade aconteça de fato os professores precisam estar em constante envolvimento nos processos de formação de modo geral, ou seja, participando ativamente de todas as

etapas do processo de formação do ensino aprendizagem que perpassa pelas avaliações, conteúdos e metodologias.

De acordo com os dados coletados pelos professores foi possível perceber também que os mesmos ainda não detêm o conhecimento real e aprofundado da essência dos documentos legais que respaldam a implementação de formações na perspectiva inclusiva. E aqui citamos como base de exemplo a proposta curricular da educação infantil e o próprio Plano Municipal de Educação.

Ressalta-se aqui que a maioria tem consciência de que o puro conhecimento do teor dos conteúdos prescritos em tais documentos, não vai contribuir com as mudanças que a realidade vivida requer, mas compreendem que quanto mais a equipe pedagógica e toda comunidade escolar se apropriar de formação sólida e continuada tanto na esfera comum, como na inclusiva, esta equipe e comunidade terá mais capacidade, possibilidade e fortalecimento e empoderamento para que de fato haja mudança e transformação desde a esfera estrutural, organizacional intra e extra escola.

Ainda sobre as falas dos professores no tocante as formações que participaram sobre a temática educação inclusiva e considerando suas práticas pedagógicas em seu ambiente de trabalho. Nossa análise das entrevistas identificou que apesar de atuarem em uma escola com número mínimo de alunos com necessidades especiais matriculados e com laudo, ambos os professores relatam ter muitas dificuldades para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dessas crianças.

Mediante tais dificuldades, eles almejam e lutam por formações mais sólidas e contextualizadas, e que considerem a participação, a opinião dos mesmos já que são eles que estão diretamente trabalhando com situações problemáticas diversas no que diz respeito as ações desenvolvidas com os alunos que tem necessidades especiais ou não.

Desta maneira, queremos deixar claro que o estudo e os resultados empreendidos de nenhuma forma pretendem culpar nem professores nem tampouco a Secretaria de Educação Municipal/SEMED pela fragilidade e escassez de formação continuada no tocante a educação inclusiva. No entanto se faz mister salientar que toda sociedade civil em um trabalho de consciência cidadã, coletivo e colaborativo tem responsabilidade no que diz respeito ao processo de formação continuada inclusiva e comum tanto de professores quanto de alunos.

Em síntese pode-se dizer que este trabalho conjunto poderá produzir frutos como a valorização dos profissionais da educação, uma maior organização em todos os aspectos para a formação continuada comum e inclusiva, favorecendo assim o acesso, a permanência, melhores condições e a progressão escolar a todos os alunos que participam da comunidade escolar com ou sem deficiência.

Ressalta-se aqui que este acesso seja sem restrição, rotulação e que estes alunos tenham uma permanência com participação ativa e relevante; e ainda que a aprovação e progressão escolar não sejam automáticas e sem o devido acompanhamento requerido pelos referidos alunos, levando em consideração suas particularidades, singularidades e habilidades.

Em face do exposto, e a partir da contextura elaborada até este momento, pretende-se com esta produção científica uma singela contribuição com outros possíveis trabalhos de pesquisas, que busquem realizar investigações em relação às questões no que concerne à formação continuada de professores que atuam na educação comum e inclusiva/especial.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF, 2015, 6 jul. 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).
- COMENIUS, *Estratégias e práticas em sala de aula inclusiva*. 2012. Disponível em: <http://www.irisproject.eu/teachersweb/pt/docs/tt_estrategias_e_praticas_wd_pt.pdf> Acesso em: 18 mai. 2020.
- CUNHA, André Luis da. *Formação inicial do professor de educação física e a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular*. Joinville: UNIVILLE, 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).
- _____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPED), Poços de Caldas, 2003.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em nov. de 2020.

LIMA P.A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eucinéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios e ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Universidade Federal de São Carlos/ São Carlos, v. 11 n. 33, p.387-559, set./dez. 2006.

Nóvoa, A. (Ed.). (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Portugal: Porto, 1992.

PESSOTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição à ciência. Marília, SP: ABPEE,

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, M. P. Práticas de inclusão em educação: dicas para professores. Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, M. P; PEREIRA, M.; MELO, S. C.(Orgs.).Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.