

Perspectiva Educacional Inclusiva: Problematizando o debate da formação, preparação e ação profissional

Wagner Silva Martins*
Cláudia Gomes**

*Inclusive Educational Perspective:
Discussing the debate training, preparation
and professional action*

*Licenciando do Curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas

**Professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG).

RESUMO: Com o objetivo de caracterizar a preparação e ação profissional dos professores frente à implementação do processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, este estudo contou com a participação de 27 professores de ensino fundamental do município de Alfenas (MG). Para a coleta de dados aplicou-se um questionário e os dados foram analisados quantitativamente. Como resultados pôde-se evidenciar que a maioria dos professores não recebeu nenhum tipo de preparação; nem lhe foram ofertados recursos, materiais e parcerias para a atuação; o que parece embasar os posicionamentos contrários a assumirem-se como responsáveis neste processo. Conclui-se que os avanços na temática da educação inclusiva no referido município depende de aproximações e parcerias necessárias entre os profissionais, com base na reflexão e reorganização das práticas pedagógicas mais comprometidas, críticas e efetivas para a construção de uma escola democrática.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; deficiências; professores.

ABSTRACT: *In order to characterize the preparation and professional behavior of teachers facing the implementation of the school inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders and giftedness process, this study had the participation of 27 primary school teachers from the city of Alfenas (MG). To collect data a questionnaire was applied and the data so analyzed quantitatively. As results, we show that most teachers did not receive any type of preparation; or her resources, materials and partnerships for action were offered; which seems contrary to base placements to meet them as responsible in this process. We conclude that advances the theme of inclusive education in the municipality depends approaches and partnerships needed between professionals, based on reflection and reorganization of the most committed, critical and effective for building a democratic school pedagogical practices.*

KEYWORDS: *inclusive education; deficiencies; teachers.*

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOS PRESSUPOSTOS POLÍTICOS À REESTRUTURAÇÃO DA REALIDADE ESCOLAR

A defesa política e legislativa do direito à escolarização sem discriminação no Brasil se torna efetiva com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a partir da proclamação dos postulados do compromisso em “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV); assim como ofertar “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

No entanto, as primeiras discussões concordantes e efetivas a uma política de atendimento educacional a ser oferecida à todos os alunos indistintamente, e com o objetivo de repensar a educação de qualidade para todos é inaugurada pelo documento de magnitude internacional denominado Declaração Mundial de Educação para Todos, consignada pela Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência, em 1990 (UNESCO, 1990, Art.3), que apresenta o avanço quanto a premissa da atenção especial aos alunos com deficiências, ao indicar a necessidade de “[...] medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Os impactos nacionais dos debates provocados pela Declaração Mundial de Educação para Todos são evidenciados no Plano Nacional de Educação - PNE (lei nº 10.172/1991) ao destacar que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, estabelecendo objetivos e metas a fim de que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, deveria ter como premissa a oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a formação docente qualificada, a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado (BRASIL, 1991).

No entanto, é com o aporte legal internacional, promulgado pela Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), que as discussões acerca do processo educacional inclusivo ganharam efetividade em nosso país, ao demandar que os governos adotassem o princípio de educação inclusiva,

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. (UNESCO, 1994, p. 6).

No entanto, o que tange as discussões legislativas nacionais, o marco legal e político para o Brasil, ocorre com a divulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que em seus artigos firma a necessidade de equidade ao atendimento educacional no ensino regular a todos os educandos e preconiza em seu Art. 3 (inciso I, II e IV) que os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência, com respeito à liberdade e apreço à tolerância, deverão ser as bases e os princípios da Educação no país.

Tais princípios são reafirmados mais recentemente pelo Decreto n. 6.571, promulgado em 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que busca avançar na operacionalização das ações educacionais a serem ofertadas aos alunos em processo de inclusão decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, pautados no seguinte princípio:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-

las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

Com base nesta resolução, pode-se verificar um quadro legislativo de incentivo total ao processo educacional inclusivo, ao garantir, não apenas a matrícula dos alunos no ensino regular, mas, propondo acessibilidade, física, arquitetônica, pedagógica e educação continuada, possibilitando que os princípios de acesso, permanência e desenvolvimento escolar efetivem-se, por meio da garantia de “[...] transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que auxiliem na eliminação das barreiras acadêmicas para esses alunos nos diferentes níveis acadêmicos (BRASIL, 2008)¹.

Assim, segundo Almeida, Mendes e Toyoda (2011), as diferentes resoluções apontam para a compreensão de uma nova estruturação das ações pedagógicas, a ser desenvolvida e aplicada pelos docentes em suas ações profissionais. Neste sentido, um dos modelos promissores de atuação é a parceria de trabalho entre os profissionais da educação especial e do ensino regular, definido como ensino colaborativo (MENDES, 2006), que possibilita a parceria direta entre os professores e caracteriza uma ação educacional inclusiva para além de uma prática isolada e individual.

No entanto, o que se percebe, é que o embate decorrente da contradição entre o legalmente imposto e divulgado (pelas legislações e regulamentos educacionais) e o realmente possível (estruturação física, organizacional e humana das instituições escolares) delimita e amordaça as propostas de inclusão escolar, ao empregar ações cada vez mais descomprometidas, distantes das realidades sociais dos alunos, seus familiares e professores (MANTOAN, 2001).

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES E INDEFINIÇÕES PROFISSIONAIS

Dentre as principais causas do distanciamento entre a intenção e a realidade educacional em nosso país, podem ser destacados os seguintes

pontos: a manutenção das formas hierarquizadas e pouco democráticas das ações políticas e interventivas; a desconsideração da história daqueles que vivem o dia a dia da escola; a implantação das ações sem a articulação com a infraestrutura necessária; o desconhecimento dos sujeitos e agentes envolvidos das reais finalidades das propostas implementadas (SOUZA, 2006).

A política educacional inclusiva tem como propósito fundamental assumir e aceitar as diferenças humanas, modernizando e evoluindo as práticas educacionais, para que possam ser adaptadas a todas as necessidades dos alunos, ao invés de se adaptar a criança às ações pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. A democracia da educação só pode ser refletida em sistemas educacionais que apresentam como meta oferecer qualidade de ensino a todos os seus alunos, indistintamente, não aplicando uma vertente exclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais, pois não se trata de uma educação especial para tais, mas, sim, para toda a sua clientela. No entanto, exige, constantemente, reformulações e novos posicionamentos, a modernização das metodologias de ensino, e essencialmente, o aperfeiçoamento das práticas docentes. Torna-se, portanto, uma inovação que implica atualização e reestruturação das condições educacionais das escolas brasileiras (MANTOAN, 2001).

Para Monteiro (2006) a educação tem o grande desafio de ressignificar suas práticas frente a uma realidade social e educacional excludente, pois a educação das crianças especiais é um infortúnio, como é também o da educação das classes populares, a educação rural, a das crianças de rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, ressaltando que, em todos esses grupos há um caráter que os diferencia, mas há também um fator comum que os torna parecidos: trata-se de grupos que, com certo equívoco, são tidos como minorias; minorias estas que sofrem de um processo semelhante de exclusão da educação.

Para tanto, mesmo frente aos distintos postulados legais e jurídicos que reafirmam o direito/dever do acesso, permanência e desenvolvimento escolar a todos os alunos, sabe-se que um dos requisitos essenciais para que as condições necessárias para que a inclusão escolar se efetive, e não se restrinja ao processo de aceitação deste grupo de alunos no ambiente escolar é a formação de professores. São esses profissionais que trabalharão diretamente com estes alunos e que precisam garantir sua inserção no processo de aprendizagem. Entretanto, Michels (2008), ao analisar diversos documentos internacionais,

destacou o papel preponderante dos professores na nova ideologia que baseia a educação inclusiva e salientou a falta de preparo dos professores brasileiros, sendo esta uma das grandes causas apontadas para o fracasso desta temática atualmente.

Segundo Jurdi (2004), a consideração de uma política educacional que visa a implementar a inclusão como uma forma de descrystalizar o insucesso e o fracasso a que muitos alunos estão submetidos parece se contrapor ao desafio de ressignificar esses alunos como indivíduos criativos e saudáveis. No entanto, não podemos desconsiderar os desafios vivenciados por esses profissionais, que assumem isoladamente sua prática inclusiva de trabalho.

De acordo com Angelucci (2002), pode ser evidenciada em seu estudo a percepção de ameaça e, conseqüentemente, a sensação de sufocamento que a implementação das propostas inclusivas está causando, ao se desconsiderar os limites e desafios dos próprios educadores, na consideração de sua prática profissional e de seus alunos.

A responsabilidade pelo processo de inclusão – vivida até então isoladamente pelos docentes – denota sentimentos de paralisação frente às possibilidades de novas representações, como por exemplo, que permitam a compreensão de processo educativo construído cotidianamente em consideração as necessidades e dificuldades vividas (LIMA, 2005).

Segundo Martinez (2005), é essa dimensão cultural, social e relacional da prática pedagógica, para além dos pressupostos técnicos e procedimentais, é que deve ser analisada como fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. A autora afirma que as propostas de inclusão possibilitam a revisão das práticas pedagógicas até então desenvolvidas em nossas escolas. Ainda neste sentido, Prietro (2003) ressalta que uma das condições dada aos professores para a atuação na proposta de inclusão trata-se do respeito e reconhecimento da diversidade dos alunos em seus aspectos sociais, culturais, físicos e psicológicos, devendo detectar e combater toda e qualquer forma de discriminação. Esta condição relaciona-se com os valores da sociedade democrática.

Ainda de acordo com Prietro (2003), a formação de professores capazes de atuar com a diversidade de alunos precisa enfatizar a discussão sobre o caráter educacional das ações pedagógicas de inclusão, superando o caráter assistencialista da mesma ou o modelo médico-pedagógico. É preciso que os cursos de formação focalizem a aprendizagem efetiva deste aluno e não apenas a sua inserção na comunidade escolar.

Desta forma, assim como nos propõem Sampaio e Sampaio (2009), não se trata apenas dos professores terem mais conhecimentos sobre deficiências ou como ensinar a esses alunos, mas, também, de criar espaços para que reflitam como são afetados por essa convivência. Portanto, indicamos que o acolhimento e a atenção dados à angústia dos professores que convivem com a diversidade, em suas mais variadas acepções, deve ser um aspecto fundamental desta qualificação.

Com isto não estamos defendendo a discussão da formação dos docentes no que se refere à preparação para o trabalho com os alunos em processo de inclusão escolar, no entanto, entendemos que esta ação não deve se resumir à apropriação de dinâmicas e práticas pedagógicas a serem implementadas em sala de aula, mas impulsionar um processo de construção e reconstrução cotidiana das relações pedagógicas e interações humanas.

Cabe ressaltar que não se trata de um processo de reconhecimento que apresente um quadro estático e imutável das características do aluno, como muitas vezes ocorre. Mas, sim, de um processo investigativo constante que elucide pontos de convergência e divergência entre as possibilidades dos alunos na vivência de sua necessidade especial, e as necessidades da instituição em promover o efetivo desenvolvimento humano, com vista às representações de que as necessidades especiais são configuradas no clima organizacional. Isso inclui as resistências pessoais e profissionais e os recursos e materiais adequados, entre outros (EMÍLIO, 2004; VIANA, 2005; CRESPO, 2005).

Neste sentido, segundo Arroyo (1998), entender a prática profissional dos professores nos patamares mais profundos, com a consideração de sua cidadania em sua ação humana, é condição central para a compreensão da proposta escolar inclusiva. Trata-se de uma ação de reconstrução, que possibilite a reflexão constante com o compromisso no tratamento da diversidade humana.

Com base nesses aspectos pode-se afirmar que não é possível considerar qualquer proposta de inclusão escolar sem levar em conta as especificidades dos professores – sua história, sua formação, suas pré-disposições para se engajar no processo. Como podemos pensar em professores inclusivos, quando eles próprios permanecem à margem das relações organizacionais, pedagógicas e políticas das instituições escolares?

Pensar em ações de formação e atuação profissional que insiram seus profissionais educadores em novas esferas de compreensão e vivência da proposta inclusiva, nas quais possam questionar, discordar, elaborar e criar ações de enfrentamento cotidiano, que embasem a autenticidade profissional de cada docente, é uma das considerações necessárias e centrais para a configuração de novos sentidos para a inclusão. Consideramos que somente por meio da vivência e experiência de novas ações e reações, não apenas produzidas e estipuladas pelas normas e deveres, costumes e regras da instituição, mas vividos como espaço de apropriação, reação e subversão, permitirá aos docentes novas formas de compreender e contemplar o agir docente inclusivo.

Com base nos pressupostos apresentados, este estudo lança como objetivo geral caracterizar a preparação e ação profissional dos professores no processo educacional inclusivo de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação nas escolas regulares, segundo a compreensão dos próprios docentes.

CENÁRIO DO ESTUDO

A fim de caracterizar a preparação e ação profissional dos professores da Rede Regular de Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais do município de Alfenas (MG) em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, neste estudo optou-se por um delineamento descritivo com abordagem quantitativa, com base na aplicação de questionários. Os dados obtidos garantiram a análise quantitativa por meio de provas de estatística descritiva com a utilização do software Statistical Package for the Social Science for Windows (SPSS).

PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Participaram do estudo 27 professores, sendo 26 do sexo feminino e 1 do masculino, com idades entre 24 e 55 anos. Em relação à formação acadêmica apenas 1 professor aponta possuir ensino superior incompleto, os demais possuem graduação completa e cursos de pós-graduação concluídos ou em andamento. Os professores são docentes no Ensino Fundamental da Rede Regular Pública em escolas municipais e estaduais do município de Alfenas,

ministrando aulas nas seguintes áreas de conhecimento: Pedagogia, História, Geografia e Matemática. Em relação ao tempo de serviço em seus respectivos cargos, 51,8% (N=14) da amostra atua de 01 a 10 anos e 18,5% (N=5) atuam há mais de 15 anos.

INSTRUMENTOS

Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário composto por perguntas objetivas que visam caracterizar: formação; atuação profissional; conhecimento da temática inclusiva; e preparação continuada para a inclusão escolar.

Os questionários foram entregues individualmente aos professores participantes do estudo e recolhidos após o prazo de uma semana. Ressalta-se que juntamente com os questionários foram entregues os termos de consentimento livre e esclarecido, a fim de firmar o compromisso ético do estudo.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos garantiram a análise quantitativa por meio de provas estatísticas descritivas e inferenciais com a utilização do software SPSS. Para esta última modalidade de análise estatística considerou-se como nível de significância o valor de $p=0,05$.

PROBLEMATIZANDO O DEBATE DA FORMAÇÃO, PREPARAÇÃO E AÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISES E DISCUSSÕES

A compreensão assumida pelas atuais resoluções que amparam a inclusão escolar – como uma ação política, cultural, social e pedagógica – visualizada pela defesa do direito à escolarização de todos os alunos indistintamente, lança como desafio central de análise a discussão da formação docente para a inclusão.

Dentre os elementos de análise quanto a preparação docente são contemplados os seguintes questionamentos: a preparação para lidar com alunos em processo de inclusão escolar; a compreensão da responsabilidade e competência docente para atuar no processo inclusivo; a realidade institucional vivenciada frente ao oferecimento de ações de apoio para a inclusão; e as discutidas e necessárias experiências de parceria profissional atreladas ao princípio educacional inclusivo (Tabela 1).

Tabela 1 – Preparo e ação profissional na educação inclusiva

Temáticas investigadas	Sim	Não
Preparação para trabalhar na educação inclusiva	2	24
Atuação com alunos na educação inclusiva	9	17
Conhecimento de estratégias pedagógicas para inclusão	6	10
Recebeu apoio para atuar n processo de inclusão escolar	3	20
Considera o apoio importante	14	0
Responsabilidade para atuar com alunos na educação inclusiva	10	13

A discussão do preparo para a atuação profissional na educação inclusiva exige que retomemos a análise dos dados de formação dos participantes da pesquisa. Como indicado anteriormente, 96,3% dos professores que responderam a questão quanto à formação acadêmica indica possuir formação superior concluída, ou pós-graduação (59,3%), dados estes que nos evidenciam um quadro formativo profissional adequado. No entanto, quando esta informação é atrelada à análise dos resultados em relação a terem recebido algum tipo de formação para atuação da educação inclusiva – especificamente no que se refere ao processo de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação –, pôde-se evidenciar que a maioria significativa dos professores (88,8%; N=27) disseram não ter recebido nenhum tipo de preparação e que portanto, não se consideraram aptos a trabalhar com esses alunos dentro das salas de aula. ($X^2_0=37,556_a$; $ngl=2$; $p=0,000$).

Estes resultados nos provocam ao menos duas problematizações importantes: a primeira delas está intimamente vinculada ao cenário específico do estudo. De acordo com dados disponibilizados em 2010 pelo Censo da Educação Especial no município de Alfenas, foram contabilizadas 640 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, distribuídas da seguinte forma: modalidade de educação especial, responsável por 64,8% (415) do número de matrículas com atendimento exclusivo nas escolas especiais (APAEs); modalidade de ensino regular, com 224 (35,0%) alunos matriculados; e apenas 1 (0,2%) aluno na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA (GOMES; BAZON, 2011).

Como visto, a descrição dos dados por modalidade escolar é ainda bastante significativa. O número de alunos matriculados na educação especial, assim como na modalidade de ensino regular, esfera na qual atuam os participantes do estudo, corresponde a apenas 35% do número de matrículas. Neste sentido, devemos considerar que mesmo que os professores contemplem algumas exigências à respeito da formação acadêmica, fato é que apontam não possuir preparo para o atendimento educacional aos alunos em processo de inclusão. Em nosso entendimento este fato pode contribuir sobremaneira para perpetuação do expressivo número de alunos encaminhados à modalidade de educação especial no município.

A segunda problematização se refere à análise dos dados em relação aos professores indicarem não possuir preparação profissional para atuar em sala de aulas com alunos em processo de inclusão. Neste sentido devemos ater-se à discussão quanto à qualidade dos cursos de formação oferecidos na temática da educação inclusiva. Se analisarmos o trajeto histórico dos postulados da educação inclusiva visualizamos que o debate já está presente nas temáticas legislativas há mais de 20 anos. No entanto, como pensar na efetivação da educação inclusiva em nossas escolas, se o debate parece ainda não estar presente no cotidiano delas, e principalmente nos temas e eixos de formação de nossos professores? É ainda com preocupação que evidenciamos que mesmo para os professores que apontam a realização de cursos sobre a temática – como por exemplo, curso de Pós-graduação em Educação Inclusiva e Ensino Especial –, o espaço formativo oferecido parece não contemplar efetivamente estudos e discussões necessárias.

Entendemos que não se trata apenas do oferecimento de cursos que discutam a legalidade do processo, mas, sim, que favoreçam o envolvimento profissional docente, inclusive com formatos e metodologias diversificadas (ALMEIDA; MENDES; TOYODA, 2011), para que isso possibilite a criticidade dos próprios docentes quanto as suas experiências formativas e de desenvolvimento profissional.

Defendemos que um amplo processo formativo que extrapole as considerações teóricas metodológicas na abordagem e estruturação das estratégias pedagógicas e avance na elaboração de novas formas de agir profissional – com o confronto das realidades vivenciadas pelos docentes –

pode garantir a efetivação das propostas educacionais inclusivas no município, com o desenvolvimento de um cenário diferenciado ao se ter como base os resultados de que somente 33,3% da amostra de participantes indicou ter vivenciado uma experiência profissional com alunos em processo de inclusão.

Mesmo para o número irrisório de professores que indicam ter vivenciado a experiência profissional com alunos em processo de inclusão escolar, tal ação constituiu-se em uma prática, de forma geral, isolada e individual, sem que tenha sido recebido apoio dos demais profissionais, dentre eles do professor especializado² (51,85%; N=6; $X^2_0=41,440_a$; ngl= 2; p=0,000) ou auxílio para a elaboração das estratégias inclusivas (26%; N=7; $X^2_0=14,889_a$; ngl= 2;p=0,001).

Compreendemos que, para o sucesso da educação inclusiva, seja necessário avançar no que diz respeito a estratégias que minimizem as barreiras de aprendizagem, garantam a formação permanente e estabeleçam rede de apoio, para que as responsabilidades pela escolarização de alunos em processo de inclusão sejam compartilhadas (ALMEIDA; MENDES; TOYODA, 2011). Tais estratégias precisam possibilitar, acima de tudo, a configuração de uma formação sólida que proporcione ao professor (regular e especializado), situações de análise e reflexão sobre suas próprias condições de trabalho, suscitando novas possibilidades de mediação, com todos os envolvidos nesse processo.

Para Nóvoa (1992), o diálogo entre os professores é fundamental para solidificar saberes emergentes da prática profissional, porém, a criação de redes coletivas de trabalho também é um fator-chave de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Isso porque o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores perpassa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente; muitas vezes, a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica.

Questionamos, portanto, se a inexistência dos espaços construtivos e de formação para a educação inclusiva não é um dos motivos que vem favorecendo posturas irredutíveis profissionais quanto ao envolvimento e participação nas

ações educacionais de alunos em processo de inclusão nas escolas regulares, fortalecendo um cenário educacional que ainda é sustentado pela inserção de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento na educação especial, ou, ainda, uma cultura de que as ações pedagógicas inclusivas é uma tarefa exclusiva do professor regular?

Neste sentido, seja pela inexistência de preparação para a inclusão de alunos em processo de inclusão, seja pela fragilidade dos processos de formação profissional, a maioria dos professores não teve nenhum tipo de apoio para sua prática. Tais informações tornam-se de extrema relevância, dado o prejuízo que vem a acarretar ao processo inclusivo, visto que o professor é uma das principais fontes de ação e conhecimento para propiciar o desenvolvimento desses alunos, e se não receber a formação, o auxílio e a parceria necessária para atuar dentro das salas de aulas, o processo de inclusão de seus alunos não se concretiza.

Redirecionar o trajeto de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação por caminhos mais democráticos e inclusivos é atuar na efetivação e implementação de diretrizes e ações que possibilitem um atendimento educacional focado nas necessidades dos alunos. A elaboração de recursos pedagógicos, de acessibilidade, programas de extensão curricular, ensino de códigos e linguagens específicas de sinalização e comunicação, apoios técnicos e tecnológicos assistidos, dentre outros, são ações que possibilitam a plena participação dos alunos no processo educacional (BRASIL, 2008).

Entretanto, acreditamos que enquanto os docentes não definirem quais as suas reais atribuições no processo educacional de alunos em processo de inclusão escolar, espaços de formação e atuação na perspectiva inclusiva, estarão cada vez mais distantes da realidade escolar. Não podemos desconsiderar o fato alarmante de que apenas 37,03% da amostra dos professores participantes do estudo indica consonância com a afirmação, apontando que a responsabilidade pelo processo de inclusão de tais alunos é dos professores regulares, não havendo assim diferença significativa entre os posicionamentos dos entrevistados ($X^2_0=4,667$; $ngl=2$; $p=0,097$).

Segundo Nóvoa (1992), 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. Para o autor, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Afinal, estar em formação consiste em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade profissional.

Neste sentido, consideramos que mais preocupante do que a falta de preparação profissional para atuar com alunos em processo de inclusão escolar em suas salas de aulas, é o fato dos docentes atribuírem que não seria de sua responsabilidade e competência profissional o ensino dedicado a alunos em processo de inclusão escolar. Na defesa de que a inclusão escolar é condição primária para efetivar o direito indistintamente, de todos os alunos à escola, concordamos que este processo exige, constantemente, reformulações e novos posicionamentos, frente a modernização do ensino, e essencialmente, o aperfeiçoamento das práticas profissionais, porém ações que evidenciam necessariamente o envolvimento pessoal e profissional dos professores em questão.

O fato dos docentes se posicionarem com certo descompromisso no processo de inclusão escolar ao indicarem que não é de sua responsabilidade atuar neste processo, pode apontar uma compreensão comum na perspectiva propositiva da inclusão. Esta, segundo Michels (2006), caracteriza-se por uma ausência de análises sociais e a instauração de modelos pré-definidos e explícitos de consideração do aluno, que ampara a realidade atual das escolas e corresponde às consequentes ações de exclusão.

Assim, como pensar ações de formação, de experiências, e de reflexão acerca da diversidade e da diferença, se os professores parecem atrelados a uma concepção limitada de suas próprias funções profissionais? Como avançarmos na construção de uma escola democrática, como firmado pelo compromisso de muitos dos documentos legais que fundamentam a educação inclusiva em nosso país, se na verdade o engajamento pessoal-profissional aponta para a direção contrária, que demarca inclusive que a escola regular não é um espaço para todo e qualquer aluno? (GOMES; BAZON; LOZANO, 2013).

Por outro lado, quando consideramos a falta de preparação para atuar com esses alunos em sala de aula, devemos considerar que a condição de isolamento que os professores indicam, pode ser o motivo para o posicionamento de não responsabilizar-se pelo processo de inclusão escolar. Para Silva (2006), o que deve ser compreendido é que quando os professores indicam suas dificuldades e necessidades, podem também estar chamando a atenção para a sua condição de isolamento profissional, com a inexistência de apoio institucional e organizacional em relação à organização das práticas e ações pedagógicas efetivamente inclusivas (GOMES; SOUZA, 2012).

Discutir a responsabilidade e competência dos professores regulares em dedicar e qualificar suas ações educacionais aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, é antes de tudo rever a organização da equipe pedagógica, dentro de espaços de interlocução, inclusive questionando os espaços sociais institucionalizados, que os predestinam ao isolamento e sofrimento profissional. Tal realidade nos alerta para a necessária compreensão de que propostas inclusivas dependem de que as escolas se tornem inclusivas em relação a seus alunos e professores, como sujeitos em permanente desenvolvimento (GOMES; SOUZA, 2012).

Com isto não desconsideramos a necessidade do reconhecimento do déficit científico e a precariedade conceitual dos atuais programas de formação de professores. No entanto, defendemos, assim como Nóvoa (1992), que as reflexões devem extrapolar as fragmentações tradicionais (componente científica e componente pedagógica, disciplinas teóricas e disciplinas metodológicas, etc.), propondo novas maneiras de pensar o impasse da formação de professores, sem que se confundam os processos: “formar” e “formar-se”, e com a compreensão de que a coerência da atividade educativa nem sempre é paralela com as dinâmicas próprias da formação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Ao investigar e caracterizar a preparação e ação profissional dos professores da Rede Regular de Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais do município de Alfenas (MG) em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e

superdotação, não nos propomos a quaisquer generalizações. Apenas buscamos entender as concepções dos informantes da pesquisa sobre o processo formativo, bem como suas experiências em relação à temática da educação inclusiva.

Com base nos resultados apresentados em relação à formação acadêmica, pôde-se apontar que mesmo possuindo uma formação inicial e continuada satisfatória na perspectiva acadêmica profissional – do ponto de vista da atuação prática –, essa formação não favorece efetivamente o processo de inclusão escolar.

Já em relação à preparação e ação profissional, o que parece deflagrado é que os professores, de modo geral, ainda atuam isoladamente com os alunos em processo de inclusão escolar. Tal situação fragiliza a compreensão da proposta inclusiva, assim como favorece posicionamentos de insegurança e despreparo por parte dos profissionais, que podem estar sendo deflagrados também pelos preocupantes posicionamentos de não considerarem de sua responsabilidade e competência a atuação com tais alunos.

Consideramos que a realidade profissional vivenciada pelos docentes participantes do estudo – frente aos resultados que apontam que a maioria deles não recebe a oferta de auxílios e recursos para o processo de inclusão, assim como apenas um número reduzido de professores indica ter recebido apoio para a elaboração e construção de estratégias pedagógicas inclusivas – indica que as ações profissionais destes professores são firmadas ainda pelo isolamento e responsabilização individual, seja pelo sucesso ou pelo fracasso do processo educacional.

Diante do exposto, o cenário da educação inclusiva com a contemplação da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação no município de Alfenas, parece ainda depender da elaboração de ações profissionais atreladas à construção de uma escola democrática, que contemplem e efetivem as aproximações e parcerias necessárias entre os profissionais, sejam pelas ações de qualificação dos professores regulares, seja pelas ainda inexistentes práticas dos professores especiais.

Repensar ações consoantes e comprometidas com uma ação pedagógica mais crítica e construtiva exige trabalho em equipe, com base em ações de cooperação, que favoreçam a convivência e possibilitem encarar as transformações necessárias. Sabemos que discutir o processo de inclusão é

dimensionar o compromisso dos professores e demais profissionais para ações que possibilitem o acesso, a permanência e, essencialmente, o desenvolvimento de todos os alunos no espaço escolar regular, com projetos pedagógicos que ultrapassem as paredes da sala de aula, e se efetivem em ações pensadas e organizadas coletivamente para a efetivação de uma escola democrática.

NOTAS

1. Apesar de estarmos nos debruçando sobre o Decreto de 2008, em decorrência de sua relevância para o estabelecimento de ações inclusivas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, não podemos desconsiderar que todos esses avanços, podem vir a perder validade a partir de 2011, com a promulgação do Decreto 7.611 que vem gerando uma série de divergências na área. No artigo 4º deste novo documento encontramos a afirmação que o poder público estimulará o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, porém a legislação permite e assegura a dupla matrícula. Dessa forma o dispositivo legal pode gerar novamente ações segregadas que permitam o atendimento exclusivo destes alunos em escolas especiais.
2. Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev.** [online], n. 41, p. 80-93, 2011.

ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial:** apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARROYO, M. G. **Experiências de inovação educativa: currículo na prática da escola.** Porto Alegre/RS, 1998. (manuscrito).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 8.069/90)**. Publicada em Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990, p.13563.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip>>. Acesso em: 10 ab. 2001.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE)**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 03 maio 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 out. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011, seção 01. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

CRESPO, T. C. F. **Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos**: um estudo de caso. 2005. 79f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Instituto de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.

EMILIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso**: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. 2004. 265f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GOMES, C.; BAZON, F. V. M. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Alfenas: Análise preliminar do censo escolar. **Revista Intellectus**, n. 17, p. 62-78, 2010.

_____; _____; LOZANO, D. Atuação e concepções in/exclusivas de professores regulares nos município de Alfenas e Araras. **Revista Educação Unisinos** (no prelo, 2015).

_____; SOUZA, V. L. T. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão** (Impresso), v. 32, p. 1, 2012.

JURDI, A. P. S. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**: a atuação do terapeuta ocupacional. 2004. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, J. R. C. **A inclusão escolar**: da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED/FE/UNICAMP, 2001. (manuscrito).

MARTINEZ, A. M. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: _____. **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. São Paulo: Alínea, 2005. (pp. 95 –114).

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma curricular educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406 – 423, set./dez. 2006.

_____. Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. (pp. 205-247).

MONTEIRO, M. **Ressignificando a educação: a educação inclusiva para seres humanos especiais**. 2006. Disponível em:

<http://www.umcpes.com.br/centraldoaluno/arquivos/19_05_2012_180/ressignificando_a_educacao_a_educacao_inclusiva_para_seres_humanos_especiais_%28bloco_2_inclusao%29.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PRIETRO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003. (pp. 125-151).

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs). **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (pp. 229 – 243).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 20 set. 2001.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas**

em Educação Especial. Salamanca. 1994 Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso em: 17 set. 2001.

VIANA, F. M. G. **Política de Inclusão e a formação de professores.** 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Submetido em 18/02/2014

Aprovado em: 23/10/2014