

A Formação de Professores no Contexto da Inclusão¹ Mônica Pereira dos Santos²

Introdução

A educação encontra-se perante um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que configuram a base das necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que, dependendo de como sejam vistas pela instituição educacional e seu entorno, podem nos colocar em situações de desvantagem.

Este desafio da escola está conferido no fato de que toda pessoa tem direito à educação porque

“a educação é elemento constitutivo da pessoa e (...) deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (Plano Nacional de Educação, 2000).

Inserida nesta premissa, as instituições educacionais organizam-se para validar estratégias que contemplem a formação global do aluno, tendo como suporte de seu trabalho o processo ensino-aprendizagem humano. A garantia da aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados), facilita a inclusão dos mesmos num contexto maior. Para tanto, a escola precisa considerar as práticas da nossa sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral; e, suas relações através de sua ação no mundo.

¹ Artigo parcialmente baseado no documento-guia (não publicado) intitulado “Construindo a Inclusão em Sala de Aula”, elaborado pela autora em conjunto com Luciane Porto Frazão, para a Secretaria Nacional de Educação Especial/MEC, em agosto de 2002.

² Profa. Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ; Pesquisadora em Educação Inclusiva.

Entretanto, é bastante freqüente encontrarmos queixas lastimáveis de alunos a respeito da prática pedagógica de professores, ou ainda, a respeito da forma excludente, preconceituosa e seletiva do sistema educacional no que diz respeito a vários aspectos: avaliação, cotidiano pedagógico propriamente dito, relação professor-aluno, relação entre profissionais, etc..., caracterizando práticas bastante desiguais; por vezes, abuso de “autoridade” (esta, com o agravante de nem sempre ser legitimada), e assim por diante.

Diante deste quadro, surgem perguntas que não querem calar: Como formar profissionais democráticos, se seus próprios mestres nem sempre lhes servem de exemplo? Como garantir uma sociedade democrática quando a situação escolar dos futuros cidadãos, situação esta que constitui enorme parte de suas vidas e, portanto, de sua formação como seres humanos, não lhes permite viver, na própria pele, com um mínimo de consistência, essas próprias relações democráticas? Como formar um profissional que contemple e respeite as diferenças e diversidade do mundo se ele mesmo nem sempre teve as suas diferenças e sua diversidade contemplada ou, o que é pior, respeitada? E no caso daqueles cujas diferenças são ainda mais visíveis ou que necessitam de considerações especiais? Quantos de nossos educadores são, de fato, preparados para essa proposta?

O presente artigo pretende provocar um repensar e levantar um debate inicial a respeito de nossa própria prática como educadores a partir dos princípios de uma educação inclusiva. Para tanto, partiremos de uma breve apresentação sobre o que seja inclusão, entendida não como uma nova metodologia, mas sim em seu sentido político, mais amplo, como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes.

Feitas essas considerações, de cunho mais teórico, levantaremos, em seguida, questões de ordem mais prática e cotidiana sobre as quais poderíamos nos perguntar, nos questionar, em nosso fazer pedagógico cotidiano e, quem sabe, verificarmos até que ponto nos

enquadramos neste fazer democrático, se é que nos enquadramos. E, a partir daí, decidirmos: que rumo queremos tomar?

Inclusão

Desde a sua oficialização, em meados da década de 90, este termo tem sido bastante polêmico. Ora tratam-no como se fosse continuidade do processo de integração vivido por deficientes especialmente a partir da década de 70, ora percebem-no como um conceito à parte, em si mesmo imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para um certo segmento da população apenas.

É neste segundo sentido que o tratamos neste artigo. Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Em educação, a inclusão chegou para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da educação de qualidade como um direito de *todos*. Este princípio foi oficialmente formalizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem, na Conferência de Jomtiem, Tailândia, em 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por Comissões Internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações sobre o estado de arte da educação nos países em geral, especialmente no que diz respeito à garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos sistemas educacionais.

Em outras palavras, o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões: tanto as que se percebem com facilidade como

aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que alguém em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato sendo excluído.

Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de *todo e qualquer* aluno, as atitudes de uma instituição educacional inclusiva enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – em *qualquer* instituição de ensino, de *qualquer* nível educacional. É neste sentido que falar em inclusão em educação implica também em avaliar os aspectos que constituem barreiras para que o processo ensino-aprendizagem transcorra sem riscos de exclusões, em todos os níveis de ensino.

Barreiras

Dada a amplitude do tema e nossos interesses neste artigo – focalizar os aspectos educacionais –, discutiremos as barreiras à aprendizagem através de quatro eixos temáticos: cultura institucional, currículo, prática pedagógica e avaliação. Cabe lembrar que as barreiras não se resumem a estes quatro aspectos, e que todos eles estão profundamente intrincados, ficando quase impossível separá-los quando se trata de uma análise contextual. No entanto, tal esforço didático faz-se necessário por ora, para que possamos vislumbrar com mais clareza como as barreiras tendem a ser formadas no contexto educacional.

Cultura Institucional

Entendemos por “cultura institucional” o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição. Sua cultura representa, neste sentido, tudo aquilo que expressa (palavras, documentos, práticas...) o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe (Booth & Ainscow, 1998). Se falamos de uma escola, referimo-nos, em outras palavras, à visão de educação e educando que esta mesma propõe, à visão de mundo, enfim, com a qual tal instituição pensa estar contribuindo.

Assim sendo, é inevitável que o movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional numa cultura orientada pela e para a inclusão envolva todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas, tais como pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo.

Uma cultura institucional inclusiva parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e quaisquer problemas ali ocorridos são da responsabilidade de todos, e não apenas de uma pessoa ou de um ou outro segmento da comunidade escolar. O que, por sua vez, nos remete à questão da gestão da instituição.

Estudos internacionais (Fullan, 1992) mostram que quanto mais centralizada for a gestão de uma instituição, quanto menos participativa, e quanto menos flexível em relação aos imprevistos, mais riscos de provocar exclusões ela tende a sofrer. Isto porque, ao se falar em inclusão, um dos componentes essenciais ao seu sucesso, como tem sido marcado ao longo deste artigo, é a participação de todos.

Caberia, neste sentido, às escolas e seus membros, perguntarem-se: Como acontece a gestão em nossa Instituição? Ela contempla a participação de todos? Que estratégias podem, ou precisam, ser criadas para que a gestão de nossa Instituição seja o mais participativa possível?

Currículo

Entendemos por currículo, para fins do presente artigo, “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (Silva, 1995, p. 184). Desta maneira, currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar a ser ensinado na escola, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que compõem o processo ensino-aprendizagem como um todo. É Silva (1995) mais uma vez quem nos inspira ao dizer que

Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

“o currículo (...) está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato (...) funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação” (p.184)

A organização do currículo torna-se, portanto, de crucial importância na medida em que ainda vivemos uma cultura escolar que em geral assume como ponto de referência para sua boa qualidade a quantidade de matérias e conteúdos excessivos e desprovidos de significação, aplicados aos alunos e exigidos nas avaliações. Os alunos chegam à escola para depararem-se com ensinamentos que em nada ou pouco conseguem ser associados à sua vida “lá fora”, e a aprendizagem, conseqüentemente, torna-se sem significado. Pouco se questiona a validade de tantos conteúdos a uma formação cívica e cidadã verdadeiramente crítica. Menos ainda questionamos a utilidade dos mesmos à nossa vida cotidiana.

Uma instituição educacional ressignificada dentro do paradigma inclusivo necessita compreender, portanto, que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais... Esta instituição ressignificada admite a necessidade de se promover uma ruptura com o “conteudismo”, ou seja, com a postura que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade. E uma vez promovida esta ruptura, esta instituição admite que é preciso contemplar, em sua proposta educacional, uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura da instituição educacional como um todo.

Prática Pedagógica

A atuação efetiva de uma educação de qualidade para *todos*, como já foi citado, depende de gestos e atitudes na prática relacionada às crenças (culturas) e posturas políticas do educador. Para compreender a ação do educador é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes aspectos:

- Qual a concepção que o educador tem e que se expressa em seus atos?

- Que conteúdo ele espera que o aluno aprenda?
- Que concepção tem o educador a respeito do processo ensino-aprendizagem?
- Qual a concepção do educador sobre como deve ser o ensino?

No reconhecimento da postura do educador, a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/escola mais inclusiva ou não. Assim, é no sentido da adoção de uma proposta curricular flexível que o preparo profissional torna-se essencial. O/a professor/a da instituição educacional inclusiva é dotado/a de características como:

- Criatividade – ele/a é capaz de planejar várias atividades para escolha por diferentes alunos de sua turma, caso uma mesma atividade não se adeque ao interesse ou estilo de aprendizagem de certos alunos. Afinal, ele/a reconhece que nenhuma turma é homogênea.
- Competência – ela/a está sempre atualizado/a, mantendo a postura de um eterno estudante, e incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.
- Experiência – este/a profissional oferece várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, pois reconhece que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência.
- Investigação – o/a professor/a está sempre preocupado/a em instigar em seus alunos a curiosidade e o prazer de descobrir.
- Crítica – o/a professor/a entende que é essencial que o conteúdo ensinado seja dotado de significação para a vida do aluno; de outra maneira, dificilmente a aprendizagem será passível de transferência para situações futuras e, conseqüentemente, dificilmente será considerada como efetivamente bem sucedida.
- Humildade – este/a professor/a reconhece que o saber não tem dono. Neste sentido, ele/a se dispõe, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca, por oposição ao que Paulo Freire chamaria de uma educação bancária, em que ao aluno caiba apenas receber os conteúdos, e ao/a professor/a caiba apenas “depositá-los” em suas cabeças. O poder é revisto, ressignificado também, e a

relação de poder passa a ser mútua, porque construída, democratizada, sobre outra base: a da troca.

Avaliação

Por fim, a avaliação, em consequência do que foi acima discutido, também é revista. Sua própria concepção deverá ser alterada. Ao invés de permanecermos na tradicional forma de vê-la como um produto a ser fornecido pelo aluno, fruto de uma suposta aprendizagem ao longo de cujo processo ele é comparado aos seus colegas e considerado acima ou abaixo do “normal”, ou “na média”, ele passa a ser co-agente da construção de seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, co-participante nos processos avaliativos – não só de si mesmo, como também do/a professor/a e do próprio processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a avaliação inclusiva é diversificada: são oferecidas várias oportunidades e formas diferentes do aluno mostrar como está se saindo ao longo do processo educacional. Se o aluno apresenta dificuldade em sua expressão escrita, por exemplo, a instituição educacional provê formas alternativas através das quais ele possa complementar sua expressão e mostrar o resultado de seu processo educacional (por exemplo, oralizando). Esta forma de avaliar possibilita que um processo de negociação entre aluno e professor se instaure na relação pedagógica, o que por sua vez apenas enriquece a experiência educacional de ambas as partes.

Em resumo, a avaliação deveria ter como ênfase o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, em que a mesma seja entendida como processo *permanente* de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades dos alunos e condições da instituição educacional para atender tais aspectos.

Considerações Finais: O Papel do Educador de *Todos* os Níveis de Ensino

Ao tratar, neste artigo, da responsabilidade fundamental dos educadores, referendamo-nos na questão profissional que emerge do contexto atual. Estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação não significa contemplar todas as especificidades dos

Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

comprometimentos oriundos das/os crianças/jovens que encontram barreiras em sua aprendizagem. Significa, sim, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem de seus alunos e respeitando suas necessidades. Significa, ainda, desenvolver, cotidianamente, a capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela e empenhando-se no próprio aperfeiçoamento profissional.

Desempenhar papel de tamanha responsabilidade confere uma tarefa que, por vezes, não é muito fácil. No entanto, é preciso que nós, educadores, nos desafieemos cotidianamente a repensar o que estamos fazendo para ajudar a superar barreiras à aprendizagem que qualquer aluno possa experimentar. De outra forma, como garantir essa democracia e cidadania por nós tão sonhadas e defendidas?

Bibliografia

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. (1998). **From them to US**. London, Routledge.

BRASIL. Ministério da Educação (2000) **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC

FULLAN, Michael G. (1992) **Successful School Improvement: the Implementation Perspective and Beyond**. Buckingham, Open University Press.

SANTOS, Mônica Pereira dos (1995) **Integration Policies in a Brazilian Southeastern Capital: Formulation, Implementation and Some Comparisons with Four Other European Countries**. Tese de Doutorado, Institute of Education, University of London.

SILVA, Tomás Tadeu. (1995) Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (eds) **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Vozes, cap. 8.

UNESCO (1990) **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – necessidades básicas de aprendizagem**. Paris, Unesco.