

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Silvania Maria da Silva Gil, doutoranda em Educação, silvaniasilva.psico@gmail.com, Unisantos.

Desafios e perspectivas na formação de professores. Papel das universidades

Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior, de mestrado, intitulada “Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental” de caráter qualitativa e que tem como objetivo identificar os marcos das políticas públicas brasileiras no que toca à educação inclusiva e à formação de professores para atuar nesses ambientes educacionais. Percebe-se que as políticas brasileiras caminham alinhadas aos marcos internacionais e que a formação de professores precisa ocorrer nos bancos universitários e no interior das escolas, alinhando experiência e trabalho colaborativo.

Palavras-chave: políticas de inclusão; formação de professores; estudantes com deficiência.

Introdução

A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, não exclui e qualifica as novas gerações. (GATTI, 2013, p.53)

Gatti (2013) tenta, por meio dessa epígrafe, buscar qual o sentido da escola justa. A escola justa é aquela que lida com as diferenças, que respeita os estudantes e as aprendizagens que cada um carrega. Pensando na educação inclusiva, esse pressuposto de escola justa se adequa ao que diz o Capítulo III da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que garante o acesso aos níveis mais elevados de ensino de acordo com a capacidade de cada um.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, estabelece a proteção universal dos direitos humanos, constituindo como inalienável o fundamento à liberdade, à justiça e à paz no mundo. Dentro de seus trinta artigos, dedica-se, no artigo vinte e seis, aos cuidados com a Educação. Nela, preconiza-se que todos têm direito à educação e que dela emerge o favorecimento à compreensão, à tolerância e à amizade. Na busca de fundamentação da justiça, da tolerância e do direito à educação, em 2006, foi promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006). Neste instrumento as

pessoas com deficiência esquadriavam a efetivação de seu direito à justiça, à tolerância e à educação por meio da expressão de seu desejo de plena participação na sociedade e em igualdade de oportunidades.

Charlton (1998), a partir do lema “nada sobre nós sem nós” que é parte do título de seu livro, conta quando ouviu a primeira vez a expressão: "Nada sobre nós, sem nós", na África do Sul. Sendo o primeiro livro na literatura sobre deficiências, oferece um panorama teórico da opressão à deficiência, apresentando semelhanças e diferenças entre racismo, sexismo e colonialismo. Charlton entrevistou, durante 10 anos, vários ativistas ao redor do mundo. O "Nada sobre nós, sem nós" expressa a convicção das pessoas com deficiência de que elas sabem o que é melhor para elas e foi adotado como o lema da Convenção.

Objetivos

Neste contexto histórico, o Brasil vem acompanhando esses marcos e tem trabalhado em construções de legislações próprias, que garantam os direitos das pessoas com deficiência e, em especial, o direito à educação inclusiva.

Em 2009 o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com valor de emenda constitucional, buscando, dessa forma, garantir melhores condições de vida às pessoas que apresentam alguma deficiência.

Tendo em vista estas considerações, este artigo tem como objetivo identificar os aspectos políticos e culturais, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que regulam as práticas dos professores nas escolas comuns. E, nesta perspectiva, de início, descrevemos a fundamentação da política e seus marcos legais e em um segundo momento, discutimos algumas questões sobre a formação de professores para atuação nas salas regulares e nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

Método

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa maior intitulada “Representações Sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental” (GIL, 2020), e tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Foram utilizadas técnicas de observação de aulas em uma escola de tempo integral; aplicação de questionário, teste de evocação e entrevistas. A análise de conteúdo foi desenvolvida de acordo com Bardin (1977).

Dando visibilidade ao desejo de uma agenda transformadora da UNESCO, Almeida e Abdalla (2017, p.6), no Informe final para a Oficina Regional de Educação para a América

Latina e o Caribe (OREALC-UNESCO Santiago), intitulada “Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e das Pedagogias para Inclusão”, recomendam que a democratização do ensino, no contexto da educação inclusiva, deve ser construída em três etapas:

I) o acesso à educação, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; II) o acesso à educação de qualidade, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores; III) e a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um sistema de educação que possa considerar as necessidades individuais dos estudantes. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e ao apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p.6)

As recomendações ditadas pelas autoras caminham no sentido da criação de ambientes educacionais inclusivos, em que se eliminem as barreiras tanto arquitetônicas quanto atitudinais, previstas na definição de deficiência da Convenção, como impeditivas de participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

A partir de 2008, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2009 - Decreto n. 6949), o governo brasileiro implanta, como política pública, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008).

O objetivo principal da Política é assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas classes comuns. Nesta perspectiva a educação especial passa a ser incluída na proposta pedagógica da escola, atuando de forma conjunta no ensino comum e no atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Além disso, é importante que o direito esteja grafado na lei, pois, como afirma Caiado (2009, p.332):

[...] em países marcados com tão grandes desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população que é pobre, ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade [...]. Assim, entende-se que o discurso legal cumpre um papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam denunciadas e quiçá alteradas.

Assim, para a implementação da Política, foram criadas as seguintes diretrizes:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades;

A Educação Especial realiza o Atendimento Educacional Especializado que tem como função a orientação e a organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminação das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes. Disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva. Esse atendimento deve estar articulado a proposta pedagógica da escola;

O Atendimento Educacional Especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao do estudante;

A educação inclusiva se inicia na educação infantil, onde se tem as bases necessárias para o desenvolvimento global da criança;

As ações da educação especial possibilitam a ampliação das oportunidades de escolarização e formação para os estudantes da educação e jovens e adultos e da educação profissional;

A educação especial deve assegurar recursos, serviços e atendimento educacional especializado na educação indígena, do campo e quilombola;

A transversalidade da educação especial no ensino superior se efetiva por meios de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizarem instrutor de Libras, tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete, monitor ou cuidador para alunos que necessitem de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção. (BRASIL, 2010)

A implementação dessas diretrizes ocorre desde que esses serviços sejam oferecidos ao longo de todo processo de escolarização, articulados à proposta pedagógica da escola comum. O objetivo, disposto no documento, é garantir a educação, que é um direito humano e fundamental, e que precisa ser colocada à disposição de todos os seres humanos. Conclui-se, portanto, que as pessoas com deficiência também têm esse direito.

Resultados

Dentro dessa perspectiva de conhecimento da legislação, é necessário buscar meios eficazes de levar a formação em Educação Inclusiva para dentro das unidades escolares, de forma que o professor tenha contempladas as suas angústias e incertezas no lidar diário com esses estudantes.

Prieto (2006, p.103) enfatiza, também, que “[...] a formação inicial dos professores precisaria assegurar no mínimo: 1º domínio teórico, em que a desigualdade não possa ser justificada por nenhuma condição; e 2º conhecimentos para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira marcada por tantos desajustes. Os profissionais precisam ter clareza do papel social da escola e de sua importância como semeadora da igualdade de direitos para todos e não só para alguns. Para os profissionais já em carreira, Prieto (2006) sugere a realização de encontros formativos, em que os professores possam construir alternativas para a escolarização de todos. A autora (2006)

afirma, ainda, que a dupla (tripla) jornada dos professores precisa ser combatida, para que tenham condições de se dedicarem a projetos e estudos.

Almeida e Abdalla (2017) complementam, afirmando que à escola caberia a luta contra a desigualdade social e que isto implicaria “[...] em estar atento às necessidades de cada aluno e dar mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas” (p. 6). Também destacam, como elementos importantes, que os professores tenham “[...] a disposição e a capacidade para trabalhar e colaborar com os outros; o que constitui um elemento essencial da inclusão, sobretudo quando se busca gerar espaços de construção coletiva em que cada um contribui com seus conhecimentos e habilidades” (p.7).

Mantoan (2006) justifica, também, que ainda existem poucos professores habilitados para a realização do AEE nas escolas comuns. E que esses profissionais são essenciais para garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Por outro lado, afirma que a formação precisa ocorrer no interior das escolas (2001), a partir das práticas e das trocas de experiência. Enfatiza que os docentes precisam dominar cada vez mais os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem. Ela insiste dizendo que a formação do professor não se esgota na graduação, o profissional precisa da formação continuada, que é uma auto formação, que acontece dentro do ambiente escolar (MANTOAN, 2001).

É a partir das trocas de experiências que vai se construindo uma rede de conhecimentos, em que se podem colocar dúvidas, inquietações e preocupações. O trabalho do professor precisa, então, ser colaborativo e coletivo, de modo que aprendam e ensinem

Para Mantoan (2006), o professor inclusivo é aquele que propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade, que foi rompida pelas formas segregadoras da escola especial e regular. Normatizar todos os estudantes não é um pressuposto da escola inclusiva. Na escola que inclui os alunos são respeitados em suas diferenças e em sua diversidade. São únicos, na capacidade de aprender, na capacidade de interagir com o grupo e na maneira de ver o mundo que os cerca.

Em uma sala inclusiva, os estudantes são valorizados em suas especificidades e características pessoais, pois são: estudantes com deficiência; estudantes carentes; estudantes que moram em áreas de risco; estudantes com famílias desestruturadas; e estudantes sem famílias.

Do ponto de vista da aplicação prática, cabe ao professor regente da turma pôr em prática uma nova forma de administrar a sala de aula. Carteiras enfileiradas, sistema de notas, destaque escolar, avaliações em larga escala, quantificação para aprovação são

instrumentos que não condizem com uma educação que atenda a todos os estudantes ou que abranja a turma toda.

Conclusão

Este artigo busca colaborar com as discussões que ocorrem na sala de aula e na formação de professores para atuarem em ambientes educacionais inclusivos, com o objetivo de descrever o caminho das políticas públicas brasileiras e de como isso afeta formação de professores.

Partindo desse contexto e dentro do que foi observado na sala de aula e na fala dos professores, pode-se pensar em dois aspectos. São eles: a evolução das políticas públicas brasileiras e a formação inicial e continuada de professores.

Sobre as políticas públicas adotadas no Brasil percebe-se que o país buscou adequar-se aos parâmetros internacionais, principalmente à Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, na tentativa de garantir a todas as pessoas com deficiência ambientes educacionais cada vez mais inclusivos ancorados na justiça social e no exercício do direito.

No tocante à formação de professores, foi percebido que só a elucidação no texto da política inclusiva não é garantia de inclusão. É preciso que os professores dominem seus conteúdos, que aprendam nos bancos universitários que nada justifica a desigualdade e que é preciso não reproduzi-la na sala de aula, e que o trabalho colaborativo no interior das escolas, aliado às suas experiências, é o caminho para a construção e consolidação de uma escola que seja cada vez mais acolhedora e capaz de lidar com as diferenças.

Por fim, acreditamos que políticas alinhadas ao direito de todos de estarem em ambientes inclusivos, aliadas a uma formação universitária mais humana, será capaz de transformar nossas escolas em escolas justas, que preguem a justiça social, que não excluam e que qualifiquem as novas gerações, como disse Gatti ao abrir esse artigo.

Bibliografia

- ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. Informe final para a OREALC/UNESCO. Brasil: UNESCO, 2017.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. *Revista Educação Especial*, v.22, n.35, 2009, p. 329-338.

CHARLTON, James. *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. California: University of California Press, 1998.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out/dez. 2013.

GIL, S. M. S. Representações Sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos. Santos: UNISANTOS, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2001.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas, ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. CDPD- Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas da educação. In: MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.