

**FORMAÇÃO DE PROFESORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATUAÇÃO EM
ESCOLAS INCLUSIVAS: PESQUISA E PRÁTICA**

Relma Urel Carbone Carneiro

**Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral**

Este trabalho é parte de um projeto que tem como objetivo geral implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a educação inclusiva. Para realização desse objetivo vem sendo desenvolvido paralelamente um estudo sobre formação de professores e um programa de formação em serviço em uma escola de educação infantil. O programa segue uma metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal. Foi realizado um mapeamento da rede de ensino infantil do município de Araraquara para obtenção de dados sobre os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nela existente, bem como, um levantamento das necessidades de formação em serviço a partir de um questionário. O programa de formação acontece quinzenalmente no horário de trabalho pedagógico coletivo e conta com a participação de 05 professoras. Os dados de um ano e meio do desenvolvimento do programa mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura, porém, mostram também uma avaliação positiva referente a criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionado por essa experiência, que vem contribuindo com a formação em serviço das professoras participantes e modificando práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos. Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação de professores. Educação infantil. Eixo 05: A Formação de professores na perspectiva da inclusão

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS: PESQUISA E PRÁTICA

Relma Urel Carbone Carneiro. FCL, CAr, SP.

Introdução

A educação brasileira tem discutido de forma mais efetiva a pouco mais de uma década um novo paradigma em que a escola, segmento social fundamental na formação humana, deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento. Esse paradigma recebe o adjetivo de novo porque historicamente a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda população brasileira. O movimento denominado de inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo estas impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar. Embora o “todos” seja abrangente e englobe uma variedade de segmentos, nesta pesquisa vamos nos ater a um segmento populacional específico, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação alunos alvo da educação especial, que por características distintas muitas vezes requerem da escola ações diferenciadas.

Referencial Teórico

A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão em que esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional.

O entendimento da proposta de educação inclusiva requer uma análise do modelo anterior com vistas a delimitar o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. A escola e a classe especial destinadas à educação do deficiente tinham como meta a normalização do sujeito de forma que o mesmo pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos normais, para então,

e só então, poderem ser integrados ao convívio comum, nesse caso a escola comum. Esse objetivo, além de negar a condição de diferença e estabelecer parâmetros homogêneos de desenvolvimento, como se isso fosse possível, descaracterizou o papel da escola enquanto instituição responsável pela formação das novas gerações a partir do conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo, e passou a ter como foco principal, e na maioria das vezes, único, a modificação do aluno com deficiência através da reabilitação de funções ou da habilitação para o desempenho de funções inexistentes em virtude da deficiência. Com essa atuação a escola contribuiu para o não desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência ficando os mesmos alijados dos processos de educação formal e, como era de se esperar, sem atingir a normalização, pois a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável. Morin (2011, p.49-50) apresenta de forma belíssima esse princípio.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Diante deste panorama a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhe-la, respeitá-la e acima de tudo valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Esta concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se re-organizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social. Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque de forma equitativa em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida. No entanto, para o cumprimento dessa meta há que se pensar na mudança de todo um sistema que até então desconsiderou as diferenças, de toda natureza, e criar, a partir do já estabelecido, uma nova concepção e um novo fazer.

Entre outros, mudar significa alterar, modificar, trocar, variar, transformar, sofrer alteração, modificação, deixar ou trocar uma coisa por outra ou ainda tornar-se diferente do que era. Para que a escola seja inclusiva, considerando a palavra inclusão como uma concepção e não como um ato, ela realmente precisa mudar.

A inclusão como um ato tem aos poucos acontecido na realidade educacional brasileira, sob a forma de matrícula de alunos com deficiência considerando, porém, que nem todos os tipos de deficiências estão sendo atendidos e não sem resistência por parte de algumas escolas ou de seus agentes. Ao considerar esse fato como um ato, me refiro ao fato de que a mudança necessária para que esse aluno com deficiência tenha as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que qualquer outro aluno sem deficiência, não tem acontecido de forma efetiva, por falta de entendimento do que significa tal ação. Desta forma a escola “inclui” sem mudar.

Considerando a inclusão como uma concepção diferente de entendimento da vida em sociedade, a tarefa escolar fica um pouco mais complexa. Em uma concepção de escola inclusiva o que está em jogo não é a matrícula de alunos com ou sem deficiência, mas sim, a abertura da escola para oferecer educação a todos os alunos. Essa escola ainda não faz parte da nossa realidade porque historicamente a escola não foi criada e nem desenvolvida para atender a todos, portanto, não sabemos fazer “inclusão”, pois como concepção implica em mudança de valores e atitudes.

Voltando no conceito de mudança, para que a escola se torne realmente inclusiva precisa fazer diferente, ou seja, se transformar seguindo outra direção. O fato é que essa transformação tem que acontecer no processo, pois não dá para zerar e começar de novo. Lima (2005, p. 90), comenta que esta dificuldade de transformação da escola que está aí, em uma escola inclusiva, pode ser comparada a uma conexão no meio de uma viagem. No entanto, não é como descer de um avião com destino certo e entrar num segundo avião com outro destino definido, mas sim uma alteração de rota dentro do mesmo avião, com a mesma tripulação, mas sem que a torre de controle possa dar indicações claras e precisas para onde devemos seguir.

Sabemos no entanto, que essa mudança implica necessariamente em garantia de acesso, permanência e desenvolvimento de todos os indivíduos na escola. Esse “todos” engloba a diversidade existente na sociedade sem distinção de nenhuma natureza, conforme os termos da lei. Por isso uma escola inclusiva, enquanto concepção não é uma escola que matricula alunos com deficiência, mas sim uma escola em que alunos com quaisquer características, sejam elas físicas, raciais, étnicas, religiosas, sociais, econômicas, psicológicas, mentais, etc, além de garantia de acesso, permanência e desenvolvimento, tenham suas diferenças valorizadas como meio de promoção de uma sociedade equitativa.

A transformação necessária na escola passa, entre outros fatores como políticos, sociais, econômicos, pela mudança de concepção dos atores educacionais, a saber, gestão, professores, comunidade. Diante da necessidade de atendimento a esse novo paradigma que pressupõe o oferecimento de oportunidades iguais de ensino e aprendizagem para uma clientela diferenciada de alunos, o papel do professor ganha uma dimensão diferente. Embora o professor não seja o único responsável pelas mudanças necessárias, sua função ganha destaque uma vez que na escola é o responsável direto pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Desta forma a discussão sobre formação de professores, tanto inicial como em serviço é um imperativo.

Atualmente a discussão sobre o trabalho docente, sua profissionalização e formação tem sido amplamente debatidos em virtude das mudanças sociais e educacionais advindas deste novo contexto que exige do professor um trabalho crítico e transformador. Pensar o trabalho docente nesta perspectiva implica inicialmente em pensar sua formação e valorização. Qualquer mudança educacional exige, entre outros aspectos, reflexão, e o professor como elemento fundamental nesse processo não pode se abster de tal tarefa. As mudanças estruturais embora decorrentes de ações políticas e econômicas, portanto, condicionadas a interesses externos a escola, uma vez alcançadas tendem a permanecer como conquistas do processo de transformação social e educacional que estamos vivendo. As mudanças de concepções, porém, capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença enquanto elemento natural da constituição humana e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, são mudanças processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma.

A análise dos pressupostos necessários para construção de uma educação que seja inclusiva nos remete a vários aspectos, sendo o trabalho do professor, não só, elemento fundamental nessa análise. Estamos falando de um trabalho ainda não reconhecido socialmente, pelo menos de forma ampla, como um trabalho profissional, com todas as implicações que tal reconhecimento exige. Sacristan (1995, p.76), define profissionalidade como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Vemos no interior da escola uma segmentação da ação educativa como se o aluno fosse outro ao mudar de etapa, de ano, de série, de escola, de professor, etc. A profissionalização do trabalho docente pressupõe uma visão coletiva sobre um fenômeno que é processual, o desenvolvimento do aluno, exigindo ações interligadas entre todos os responsáveis pelo processo. Ao pensar em

um aluno com características diferentes na escola é preciso organizar a ação educativa de forma que suas especificidades sejam atendidas. Essa organização não pode ser responsabilidade só do professor, que sozinho tem que buscar respostas satisfatórias, muitas vezes sem elementos para essa busca. Neste contexto a retomada dos aspectos reflexivos do trabalho docente se faz necessária.

Ainda conforme Sacristan (1995, p.77), "... no desenvolvimento profissional, há que realizar acções em âmbitos diferentes. Acções e programas de formação têm de incidir, nos contextos em que a prática se configura em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores".

Nesta perspectiva, desenvolvemos um trabalho em uma escola com objetivo de paralelamente a uma pesquisa sobre formação de professores, desenvolver um programa de formação em serviço. O programa tem mostrado de forma clara os limites que a escola possui no sentido de propiciar formação em serviço para sua equipe de forma geral e para o professor especificamente. A denominação Programa de Formação em Serviço se dá em virtude de ser uma proposta abrangente de formação que desenvolve não somente aspectos teóricos como em um curso, mas estudos de casos reais dos professores, criação de espaço de reflexão por parte das professoras de seu trabalho enquanto profissionais, de suas práticas pedagógicas, de suas concepções sobre o papel da escola e de todos os elementos envolvidos nessa atuação. A complementação "em serviço" sugere a formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação.

Como foi possível constatar parte dos professores não têm um tempo estabelecido em sua jornada de trabalho para "pensar" o seu trabalho. Esse pensar, se estruturado em tempo e espaços apropriados, possibilitaria condições de reflexão individual e coletiva sobre a ação docente. Autores como Tardif (2012), defendem a partir de pesquisas realizadas com professores, que os saberes docentes são construídos em grande medida no exercício prático da profissão e na possibilidade de interação com pares na troca coletiva. Nóvoa (1995), fala que contrariamente a outras organizações a escola dedica muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. Moita (2000), pondera que ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. A construção de uma escola inclusiva pressupõe a reorganização de seus tempos e espaços de forma a garantir ao professor condições efetivas de reflexão sobre sua ação, a partir de sua prática, ou seja, na escola onde essa prática acontece a partir do estudo do seu aluno real. No grupo de professoras

participantes do programa de formação uma relata que fez uma especialização em educação especial mas que os conteúdos tratados de forma unicamente teórica não a auxiliam na resolução de problemas práticos. A escola precisa criar condições para que todos os professores tenham possibilidade de ter esse tempo e espaço para ação reflexiva sobre sua atuação, bem como, estruturar esse tempo e espaço de forma produtiva. Alguns professores têm essas condições através do horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, porém não conseguem iniciar esse processo sem ajuda intencional em virtude de uma cultura já estabelecida de utilização desse tempo e espaço unicamente para realização de tarefas secundárias como, organização de materiais, correção de cadernos, montagem de festas, etc. A utilização desse tempo e espaço para reflexão e planejamento sistemático da ação docente precisa ser efetivada.

A ação pedagógica na educação infantil ainda é cercada de concepções advindas do início dessa escolarização em que a escola tinha um caráter assistencialista e sua função era cuidar da criança para mãe trabalhar. O planejamento das ações pedagógicas para as crianças de faixas etárias menores é muitas vezes negligenciado no trabalho do professor. Essa realidade pôde ser vista na fala de uma das professoras no momento de organização da periodicidade do programa: *"por mim pode ser semanal pois trabalho com os pequenos, elas que têm crianças da quinta etapa é que precisam do tempo para planejar as atividades"*. Essa fala demonstra de forma clara a necessidade de re-pensar o papel da educação infantil em uma sociedade em que a criança cada vez mais chega a escola mais precocemente, muitas vezes com meses de vida e com uma carga horária integral. A função educativa da educação infantil é um aspecto a ser refletido pelos atores e autores educacionais no sentido de superar a visão de escola assistencialista e promover uma concepção de escola como segmento de formação das novas gerações. A presença de alunos com necessidades variadas, muitas vezes advindas de deficiências, solicita muitas vezes, adaptações na ação docente que precisam ser construídas. Conforme Moita (2000, p. 137) "As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras". Não existe uma pedagogia ou uma didática específica e pronta para tais alunos, o que existe é uma condição diferente que precisa ser vivenciada em todas as suas esferas, com condições de tempo, espaço e interlocução para refletir em todos os condicionantes que essa situação apresenta. A escola só se tornará efetivamente inclusiva na medida em que reorganizar seu trabalho a partir de sua realidade, considerando o que é necessário para que todos e cada um de seus alunos aprendam. Essa "nova" postura pede formação. A ação reflexiva com o caráter de transformação não acontece espontaneamente, é necessário que haja uma formação capaz de alertar o sujeito para essa prática. Conforme Perrenoud (2002), a formação para uma prática reflexiva abrange

pesquisa, exercício de saber analisar - casos reais - e um procedimento clínico global. A formação teórica é válida, mas não suficiente, o sujeito tem que relacionar teoria e prática e teoria e prática e conseguir transpor a teoria para atuação na realidade e a partir da realidade produzir teoria.

Estamos falando de algo processual, que requer mudança de concepções em um universo com vários atores, onde nem sempre a mudança é bem vinda. A construção de uma educação inclusiva passa pela ação intencional de querer a mudança para além das conjunturas e alternâncias políticas. A formação para uma postura reflexiva muitas vezes esbarra em aspectos burocráticos e políticos que também precisam ser superados e modificados. O trabalho realizado até aqui tem mostrado que isso é possível quando os professores, não só, têm possibilidade a partir de tempo e espaço definidos, de refletir, trocar com pares, analisar sua prática, pensar e re-pensar caminhos.

Objetivos

O objetivo geral foi implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a educação inclusiva. Os objetivos específicos para realização do programa foram: 1- mapear a rede de ensino infantil do município de Araraquara para obtenção de dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais nela existente; 2- levantar as necessidades de formação em serviço com vistas à efetivação de um trabalho inclusivo; e 3- elaborar e implementar e avaliar uma proposta de formação em serviço em uma escola da rede.

Metodologia

O programa de formação acontece quinzenalmente no horário de trabalho pedagógico coletivo, conta com a participação de 05 professoras e segue uma metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal. A metodologia de pesquisa colaborativa envolve “[...] proporcionar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores” (IBIAPINA, 2008, p. 20), e além da formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores tem como objetivo também a co-produção de saberes. Desta forma, pesquisadores e docentes em interação, podem construir teoria sobre suas práticas profissionais quando negociam valores e crenças que embasam a compreensão da realidade vivida por eles e das escolhas feitas e também de entenderem as interpretações dos envolvidos. É o cruzamento dessas compreensões que produz a

prática colaborativa de pesquisa sustentada entre pesquisador e professores. Assim sendo, pesquisar colaborativamente impõe a necessidade de envolvimento entre pesquisadores e professores em ideais comuns em que o objetivo seja beneficiar a escola e o profissional docente, é também uma forma de envolver professores da escola e da universidade em projetos que encarem o desafio de contribuir com mudanças das práticas escolares e ainda de auxiliar para o desenvolvimento de seus participantes. Ao considerar que a prática de ensinar é um fenômeno concreto, parte-se do pressuposto que os conhecimentos são co-produzidos e que este está inserido num contexto sociopolítico mais amplo. Assim, a pesquisa colaborativa deve “dar conta da realidade microsocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreender a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto” (IBIAPINA, 2008, p. 26). Acredita-se com isso que pesquisas constituídas em processos colaborativos auxiliam tanto na parte teórica quanto nas práticas emancipatórias ao fortalecer a prática docente. Certamente pesquisas nessa perspectiva não são simples de serem realizadas se considerarmos que vivemos em uma sociedade contraditória e competitiva, porém, ao oferecer possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da colaboração e da reflexão as dificuldades são minimizadas.

Para efetivação da coleta de dados utilizamos a técnica de grupos focais. Segundo Powel e Single, apud Gatti (2005), grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas para discutir e comentar um tema, a partir de sua experiência profissional, sendo este o objeto da pesquisa, Segundo Gatti (2005, p.69) à:

(...) possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes.

Assim, utilização de grupos focais como meio de pesquisa permite extrair dos participantes atitudes e respostas no momento em que são oferecidas pelos informantes. Por meio dessa técnica o pesquisador lança uma pergunta disparadora, os participantes apresentam suas concepções, o pesquisador apresenta dados teóricos sobre o assunto, na sequência há o confronto entre as concepções apresentadas e a teoria e por fim o grupo propõe mudanças.

Além da ampliação de conhecimento e reflexão sobre cada tema levantado pelas professoras como de interesse, o programa se propôs a realizar estudos de caso dos alunos atendidos pelas mesmas, a partir de um modelo proposto por Imbernón (2010, p. 79). Para esse estudo as professoras apresentam um caso "problema", o pesquisador

propõe formas diferentes de recolher informações (estudo bibliográfico, dados da sala de aula para análise, anamnese adaptada, etc), fomenta uma discussão sobre os dados, o grupo reflete sobre propostas de mudanças na prática pedagógica e após a implantação das mudanças é feita uma análise do efeito das mesmas, e assim, há continuidade do processo de formação a partir da reflexão e da interação prática-teoria teoria-prática.

Todo o programa desenvolvido na escola conta a colaboração de alunos do curso de Pedagogia que atuam como auxiliares de pesquisa. A participação desses alunos tem também o objetivo de contribuir em sua formação possibilitando um contato direto com a prática pedagógica e com a perspectiva de uma formação reflexiva.

Resultados parciais

O mapeamento da rede de ensino, primeiro objetivo específico do programa, se deu mediante a análise de planilhas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em que constavam os dados dos alunos atendidos pela educação especial, a saber, alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física e múltiplas), alunos com altas habilidades/superdotação e alunos com transtornos globais do desenvolvimento. O levantamento demonstrou que a educação infantil do referido município tinha 38 escolas com alunos da educação especial, totalizando 82 alunos matriculados, sendo 57 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, na faixa etária de 02 a 05 anos com os seguintes diagnósticos: transtorno invasivo do desenvolvimento, hidrocefalia, baixa visão, síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência física, paralisia cerebral, síndrome do 4X, síndrome do pterígio múltiplo, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo, deficiência múltipla (intelectual e física), alteração cromossômica 139, síndrome do 1º arco, deficiência múltipla (intelectual e auditiva), e surdez.

A análise da tabulação dos dados do questionário mostrou claramente a necessidade de mudanças tanto estruturais como na prática pedagógica para efetivação do que estamos entendendo por educação inclusiva, ou seja, uma educação que garanta ensino de qualidade para todos. Das cinco professoras participantes do programa só uma não tinha aluno com deficiência, embora as professoras relatem que têm alunos sem laudo mas que elas percebem dificuldades de aprendizagem. Elas referem que não receberam nenhuma informação prévia sobre as características dos alunos, suas especificidades, necessidade de adaptações etc. Sobre suas concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum apareceram respostas como: tenho dúvidas se é o lugar para ele estar, depende de infra-estrutura física, profissional capacitado, currículo adaptado, necessidade de atendimento educacional especializado, entre outras. Sobre temas de interesse para discussão no programa de formação os principais temas elencados foram: breve síntese das deficiências, sobre adaptação

curricular, avaliação, contato com as famílias, aspectos legais sobre inclusão, postura do educador, trabalho com a cobrança do sistema em termos de resultados (aprendizagem de conteúdos), sugestão de atividades, etc. Quando perguntado sobre a interação da criança deficiente com as outras crianças da classe elas foram unânimes em responder que a interação é normal, tranqüila, que percebem que a turma acolhe o deficiente de forma natural.

O programa tem se desenvolvido alternando discussões teóricas, estudo de caso e reflexão sobre a prática pedagógica com indicação de mudanças. Os dados de um ano e meio do desenvolvimento do programa mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura, porém, mostram também uma avaliação positiva referente a criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionado por essa experiência, que vem contribuindo com a formação em serviço das professoras participantes e modificando práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos.

Considerações finais

A formação em serviço do professor deve buscar uma mudança de sua prática com todos os alunos, de um trabalho homogeneizador para um trabalho pedagógico com recursos instrumentais e metodológicos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem compatíveis com as características individuais de cada aluno. O professor deve planejar o trabalho pedagógico de forma a garantir a cada aluno aquilo que lhe é peculiar e que lhe dará acesso ao currículo desenvolvido para classe toda. As novas demandas da educação inclusiva sugerem que a escola deva buscar novos caminhos para efetivar uma prática inovadora capaz de responder satisfatoriamente a todos os alunos. A imposição legal da educação inclusiva não vai por si só gerar escolas comuns capazes de responder as necessidades de todos os alunos, inclusive os com necessidades específicas, como num passe de mágica. Essa realidade requer, entre outros aspectos, mudanças no processo de formação de professores, para que os objetivos da escola inclusiva, não aquela que matricula alunos com deficiência, mas aquela que responde educacionalmente a todos os alunos de forma plena e com qualidade, sejam alcançados. A travessia do modelo de escola excludente para o modelo de educação inclusiva requer, entre outros aspectos, políticas de formação de professores capazes de responder as atuais demandas educacionais.

Os desafios atuais da educação brasileira estão pulverizados em várias vertentes. As mudanças necessárias implicam na elaboração de um novo paradigma capaz de

traduzir uma concepção diferente sobre a diversidade e o outro. No universo escolar, dentre vários outros aspectos fundamentais para consolidação desse novo paradigma, a formação em serviço do professor é um imperativo. A realidade tem nos mostrado que já assumimos o discurso politicamente correto no sentido da inclusão de alunos com necessidades variadas no ensino comum como um direito, no entanto, transformar o discurso em prática pedagógica inclusiva, que considere a ação de aprender, característica tipicamente humana, como algo que não cabe em padrões estabelecidos previamente e que independe de características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais etc, ainda é um caminho que temos que trilhar. Desta forma, trabalhos colaborativos na escola, que propiciem tempo e espaço de discussão, conhecimento, reflexão e mudanças são fundamentais.

Referências

- GATTI, B.A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. **Série Pesquisa em Educação**, vol. 10. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D., KREBS, R. e FREITAS, S. N. (orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. IN: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal. Porto Editora: 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal, Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal, Porto Editora, 1995.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.