

**FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPECTATIVAS E CONCEPÇÕES
SOBRE O PROGRAMA REDEFOR**

Renata Portela Rinaldi, Jose Gilberto Spasiani Rinaldi

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

O presente texto apresenta resultados de uma proposta de formação dos professores do Estado de São Paulo no âmbito do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”. Teve por objetivo mapear o perfil dos participantes, suas necessidades formativas quanto ao trabalho com os estudantes da educação especial, bem como a percepção deles sobre inclusão. Participaram desta investigação 1040 professores e gestores em exercício nas escolas públicas estaduais paulistas que concluíram a formação e que responderam ao questionário versando, entre outros, sobre aspectos do tema em estudo. A partir de uma análise estatística, os resultados indicam, quanto ao perfil dos participantes, algumas associações entre as respostas quando considerado o gênero (feminino e masculino) e faixa etária; gênero, cargo e tempo de trabalho; área de formação e cargo ocupado atualmente etc. Quanto às necessidades e expectativas há prevalência pelo aprimoramento do conhecimento profissional da docência com vistas a incluir o estudante da educação especial, visto que a formação inicial e as complementações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo são insuficientes para ensinar a todos os estudantes. Percebe-se que a percepção dos participantes sobre inclusão escolar as respostas parecem indicar o discurso “politicamente correto”.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EXPECTATIVAS E CONCEPÇÕES SOBRE O PROGRAMA REDEFOR

Renata Portela Rinaldi; José Gilberto Spasiani Rinaldi. UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia/Presidente Prudente. SEE-SP

INTRODUÇÃO

As mudanças da sociedade e o alcance do cumprimento dos direitos humanos, que entre eles, garante que o ser humano tem liberdade de expressão, de ir e vir e o acesso à educação tem trazido o conceito de inclusão para as questões sociais e, logo, educacionais.

Segundo sua etimologia, **inclusão**, do verbo incluir (do latim *includere*) significa conter em, compreender ou participar de. Masini (2009, s/p) defende que a partir de seu significado, “inclusão escolar diz respeito ao ato de incluir e à condição de o aluno sentir-se contido na escola, participando e contribuindo com seu potencial para projetos e programações da instituição”.

A proposta pedagógica nacional, e também a do estado de São Paulo, concorda com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (ONU, 1948) da qual derivam as outras leis que garantem o direito ao acesso à educação escolar. De acordo com os princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres de todas as idades, no mundo inteiro. Assume, portanto, características de uma educação inclusiva, uma vez que ao ressaltar “todos”, informa que estão contemplados nesta totalidade grupos discriminados da educação, para quem o esforço atual se direciona na tentativa de englobá-los, ou seja, incluir na escola aqueles que antes foram excluídos.

Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (KARAGIANNIS, et. al, 2007, p. 21).

Este conceito deriva da Declaração de Salamanca, escrita em 1994, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994), um marco importante na proposta de educação para todos, que concebe que as:

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] 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 especiais¹ devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. [...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, s/p.)

Oliveira, Omote e Giroto (2008) aponta que a construção de sistemas educacionais inclusivos exige uma transformação da escola e de suas práticas pedagógicas. Sanfelice (1989, p. 23) aborda que “uma escola igual para todos, em uma sociedade cuja clientela escolar é social e culturalmente distinta ou física e mentalmente diferenciada [...] será teoricamente democrática e na prática discriminadora”.

Mantoan (2005, p. 8) problematiza acerca dessas questões:

Tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo. Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007), ao relatar a experiência com a Escola da Ponte, referência em termos de experiências de educação inclusiva, afirmam:

As necessidades dos alunos variam muito. As escolas que querem ajudar todos os alunos a atingir seus objetivos acadêmicos em um nível mais alto de maturidade têm características especiais. Essas escolas adotam a inclusão,

estabelecendo, assim, um compromisso com cada aluno em particular. Enfatiza-se o ajuste do processo acadêmico às várias necessidades dos alunos, de modo que cada um deles possa estudar com seus colegas em uma sala de aula geral. Deve-se enfatizar que as soluções especiais que podem ser necessárias para um único aluno ou para um pequeno grupo de alunos geralmente são úteis para muitos ou até mesmo para a turma toda. Dessa maneira, pode-se achar soluções ajustando-se o currículo em vez de mudar os alunos de sala dentro da escola, de encaminhá-los a outros professores ou de separá-los de seus colegas de turma. O ajuste educacional deve ser realizado durante a preparação do currículo (*Op cit.*, p. 97-98).

Este é o desafio imposto à escola. Ela, que foi a instituição que por muitos anos classificou, destacou os melhores e reprovou os casos inadequados de continuar no processo, abre-se para uma nova visão, que engloba uma noção muito maior de aprendizagem. Torna-se urgente não mais justificar a existência dessa nova instituição escola, mas trabalhar para que ela consiga efetivamente cumprir o seu papel diante de seu alunado, que tem direito à educação e escolarização.

O que está em questão no ensino inclusivo não é se os estudantes devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a eles os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. As feições da escola, em tempos de grandes transformações sociais, estão mudando, e os professores “precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com estudantes acadêmica e socialmente diferentes”. (KARAGIANNIS, et. al, 2007, p. 25)

Assim, a inclusão requer mudanças estruturais no sistema de ensino e nas escolas: em seus profissionais, em sua organização, em sua visão. Este não é um processo fácil ou simples. Pelo contrário, é diverso e exige competência e esforços de todas as partes envolvidas: tanto a instituição se adéqua como o estudante participa de sua escolarização. Antunes (2008, p. 10) chama a atenção para a responsabilidade envolvida: “Uma coisa é aceitar a inclusão, outra bem diferente e, bem mais difícil é saber como fazê-la. Não existe maneira mais perversa de excluir que se buscar incluir sem conhecer meios e processos para bem fazê-los”.

É necessário conhecer, então, quais os caminhos foram trilhados para conceber a ideia atual de inclusão: quais os valores envolvidos, quais equívocos já foram superados e quais são os reais propósitos desse tipo de prática.

Nessa perspectiva, o presente texto apresenta e analisa o perfil, as concepções e expectativas sobre o trabalho com o estudante da educação especial nas salas regulares das escolas públicas do estado de São Paulo dos participantes de uma proposta de formação dos professores no âmbito do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa pautou-se numa perspectiva qualiquantitativa. A abordagem qualitativa é compreendida como um processo fundado na *reflexibilidade*, ou seja, “significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam a atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 130). A abordagem quantitativa, por sua vez, dá ênfase aos dados visíveis e concretos a serem descritos e explicados (MINAYO, 2002). Assim, foram utilizadas técnicas estatísticas como ferramenta de apoio à análise e interconexão sistemática dos dados.

Foram sujeitos da pesquisa 1040 participantes em exercício no sistema de ensino público paulista, sendo: 588 professores (P), 222 coordenadores pedagógicos (CP), 84 vice-diretores (VD), 56 supervisores de ensino (SD), 54 diretores (D), 25 professor coordenador de núcleo pedagógico (PCNP), 10 professor coordenador de núcleo pedagógico da educação especial (PCNP-EE), 1 professor interprete (PI).

Diante do exposto, apresentam-se os resultados do estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como uma análise introdutória do perfil dos participantes foram realizados alguns cruzamentos entre gênero [feminino/masculino] com faixa etária, tipo de cargo, tempo em que o profissional ocupa o referido cargo, bem como um cruzamento entre o cargo ocupado e a formação inicial [graduação].

Os gráficos 1, 2 e 3 estão proporcionalizados pela categoria sexo [gênero] e o gráfico 5 está proporcionalizado pela categoria área de formação inicial [graduação], sendo que todos esses gráficos estão cruzados com outras variáveis como faixa etária, tempo de cargo e cargo ocupado. Já no gráfico 4, há o cruzamento do cargo com a área de formação, contudo, para facilitar a análise foi utilizada a frequência e não a porcentagem.

No Gráfico 1, é possível observar que há uma porcentagem maior de mulheres numa faixa etária mais elevada (45 a 49 anos), enquanto que para o gênero masculino a maior porcentagem de profissionais em exercício está entre 30 a 34 anos.

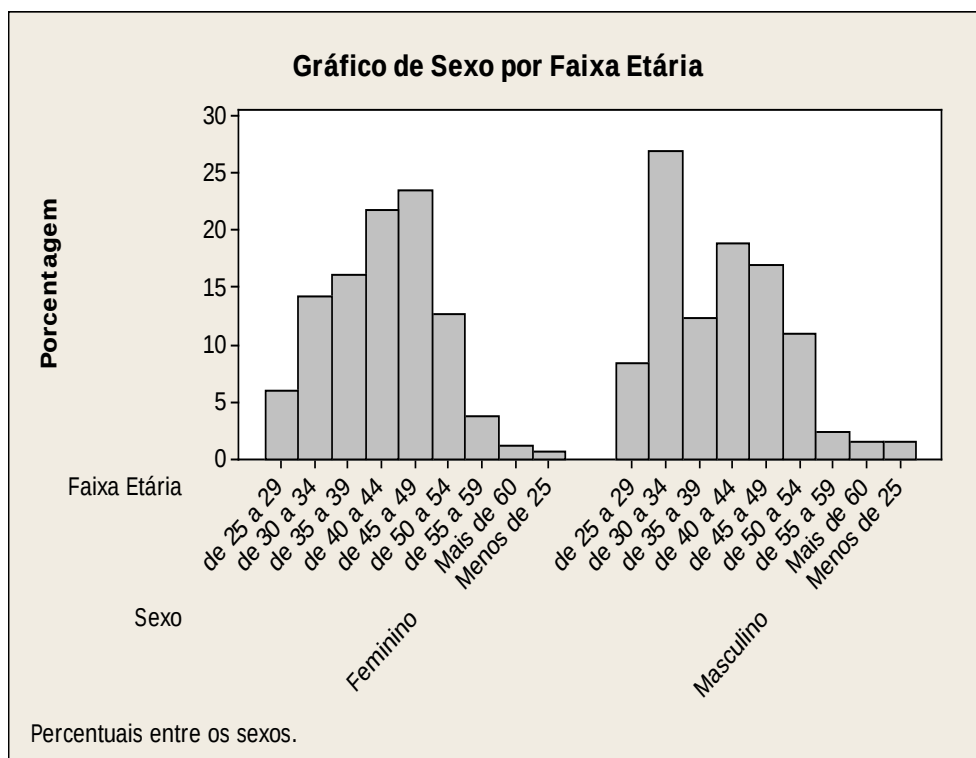


Gráfico 1- Gênero [sexo] por faixa etária.

O gráfico 2 evidencia a grande semelhança de distribuição no tempo de serviço dos participantes, feminino e masculino, no cargo em que ocupam no estado de São Paulo.

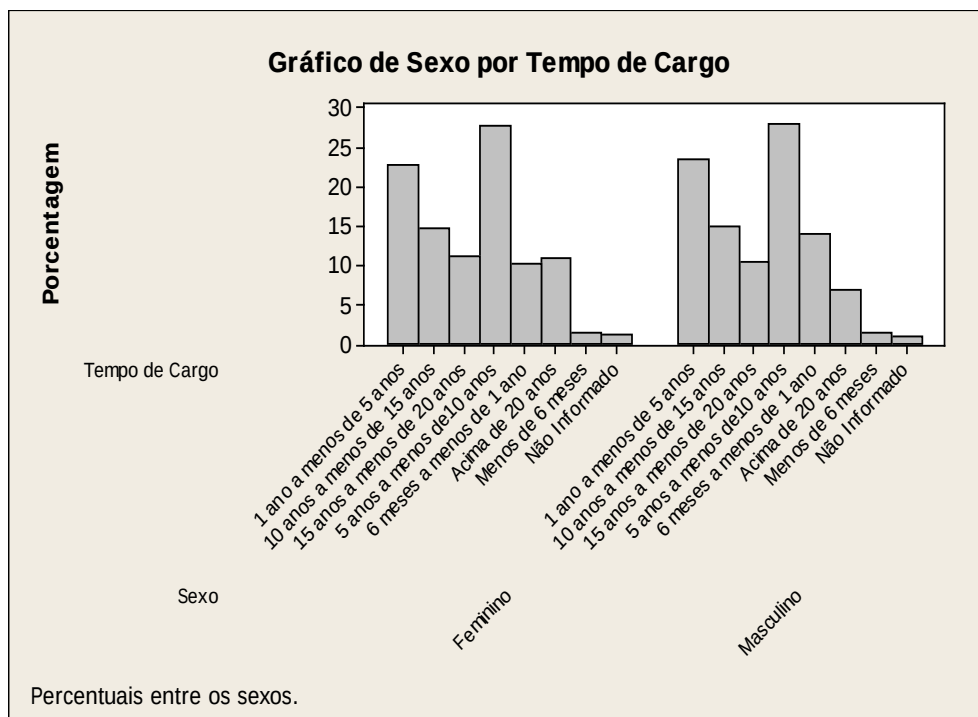


Gráfico 2- Gênero [sexo] por tempo em que ocupa o cargo.

O gráfico 3 evidencia que homens majoritariamente ocupam o cargo de professor (P). As mulheres, por sua vez, ocupam mais cargos de gestão tanto nas escolas (CP, D e VD) como nas Diretorias de Ensino (SE, PCNP e PCNP-EE). Ou seja, comparando-se os gráficos 2 e 3, o tempo de ocupação no cargo pode não ser um qualificador para a ocupação de cargos de gestão.

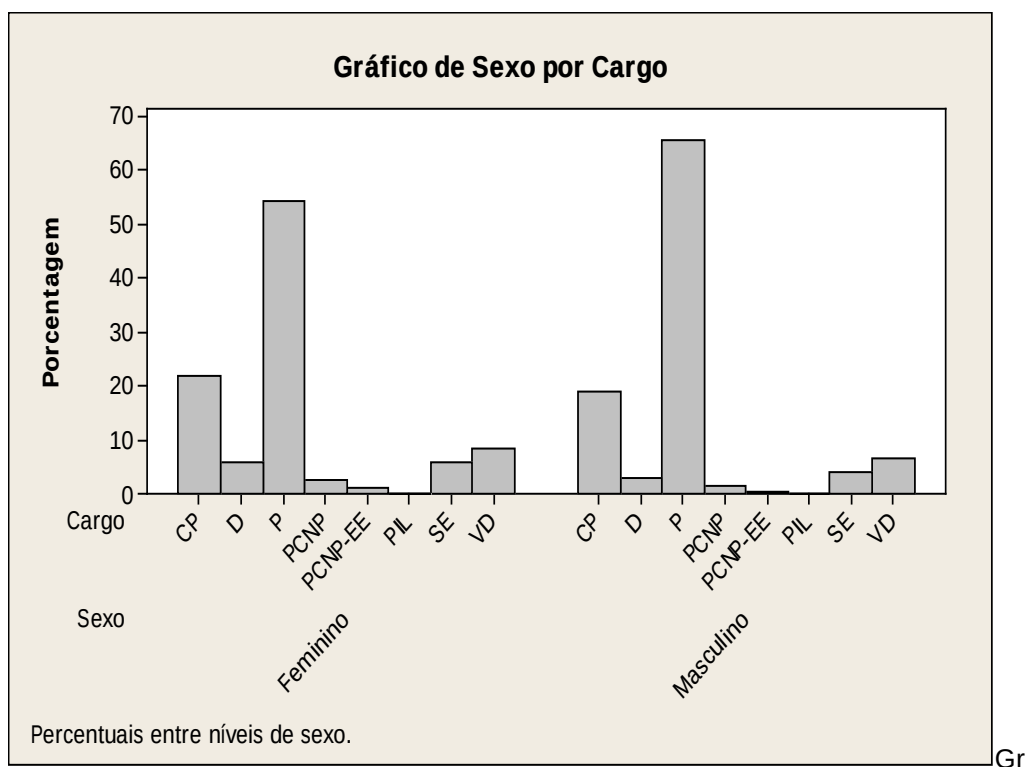


Gráfico 3 - Gênero [sexo] por cargo ocupado.

Os gráficos 1 e 3, podem apresentar um indicador de que as mulheres são profissionais mais experientes e que, por essa razão, ocupam proporcionalmente mais cargos de gestão do que os homens.

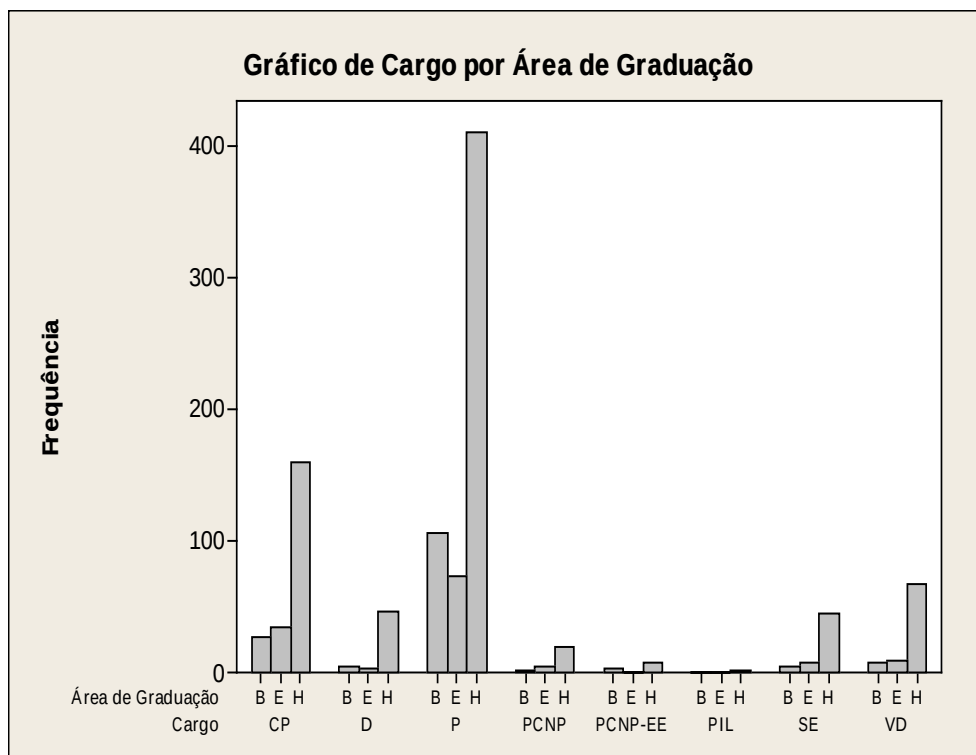


Gráfico 4 - Cargo ocupado por área de formação inicial.

No gráfico 4 é possível verificar, em todos os cargos, a maior frequência de profissionais formados na área de Humanas (H) do que nas demais áreas, Exatas (E) e Biológicas (B) respectivamente.

Por fim, o gráfico 5 representa o resultado de uma técnica denominada análise de correspondência, cujo objetivo é associar as categorias de duas ou mais variáveis aleatórias (no caso aqui apresentado, cargo ocupado juntamente com a área de formação). Como resultado desta análise é obtido um gráfico geralmente denominado como mapa de percepções, no qual se podem visualizar as categorias das duas variáveis (em cores diferentes) e permitindo estabelecer as associações pertinentes baseadas nas proximidades.

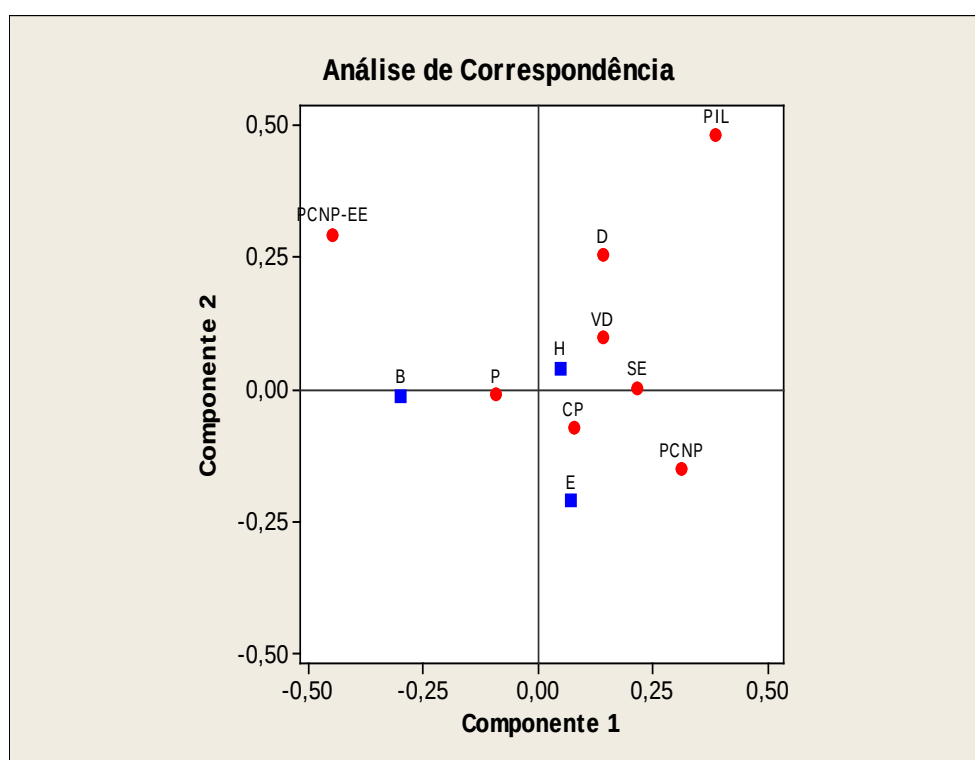


Gráfico 5 – Mapa de percepções cargo ocupado e área de formação.

Nota-se, ao se observar o gráfico 5, que o participante que ocupa o cargo de CP está associado mais às áreas de Humanas e Exatas, respectivamente. O PCNP, por sua vez, está mais associado à área de exatas. Enquanto que SE, VD e D estão mais associados à área de humanas. Percebe-se também que a área de biológicas encontra-se mais associada apenas ao cargo P.

As associações (proximidades) não devem ser entendidas com quantificação das categorias, mas à condição de que há um contingente (em

termos de frequência) maior que o esperado quando duas categorias estão próximas. Evidentemente, as maiores frequências, como visto anteriormente, estão na área de humanas, dizer que PCNP está mais próximo de E não significa que há uma frequência maior de PCNP na área de exatas (E), mas que há um número maior que o esperado, revelando um desequilíbrio que é representado pela associação. Da mesma forma, as categorias que estão distantes tem uma frequência menor do que a esperada, revelando pouca associação.

Quando se analisa a percepção dos participantes percebe-se um cuidado em ressaltar a relevância da inclusão, por exemplo, como nos relatos de P20, SE38 e PCNP148, respectivamente:

Pra mim, educação inclusiva é aquela que ensina sem excluir. É aquela que faz com que o indivíduo se sinta igual dentro de suas possibilidades. é aquela que garante o aprendizado para a vida. é aquela que garante que esse indivíduo seja autônomo e que ele seja um membro feliz na sociedade [P20].

Incluir dentro de um sistema educacional e social, alguém que estaria considerado fora deste, porém tem direitos a fazerem parte do mesmo e que devem ser inseridos para ocorrer o seu desenvolvimento intelectual e pessoal [SE38].

Inserir pessoas com deficiência num meio de pessoas consideradas "normais", onde todos se beneficiam dessa interação. A sociedade se adaptar a atender as necessidades dessas pessoas, defendendo o direito de todos a melhores condições, independente de serem deficientes ou não [PCNP148].

As respostas parecem estar em consonância com os dispositivos legais, diretrizes que guiam a educação nacional, estadual e com o texto da própria Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o que parece indicar uma preocupação com o discurso “politicamente correto”.

Contudo, ao considerarmos as necessidades indicadas pelos participantes nota-se os desafios enfrentados, tanto por professores quanto por gestores.

[...] o curso vai me dar a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre Educação Inclusiva; penso também que o curso irá me auxiliar na minha prática docente e que futuramente poderei ajudar, colegas de trabalho que não tiveram a oportunidade de cursar esta pós, com os conhecimentos adquiridos. Além disso, de poder ensinar a

L. que é super extrovertida e querida na escola, mas está no 6º ano e não aprende... [P127]

Minhas expectativas em relação ao curso são muitas, principalmente em como apoiar o professor em sala de aula ao trabalhar com essas crianças com necessidades especiais. Tive e tenho como gestora muita dificuldade, e o que observo é a total falta de capacitação por parte de todos os envolvidos da escola, em especial o professor que atua com a criança diariamente. Não culpo os profissionais, pois a falta de cursos é muito grande, principalmente pra nós gestores. Não temos acompanhamento de nenhum outro órgão, contamos apenas, quando muito, com a família. [D161]

Minhas expectativas é aprender mais sobre o Processo da Inclusão não só como meu enriquecimento, mas socializar com minha equipe escolar na busca de aprendizagens significativas. Fui PC em uma escola e tive um aluno com DV e um com DI. Agora como PCNP preciso buscar meios para ensinar os professores que terei sob minha responsabilidades e que tem alunos com DA e TGD... [PCNP436]

Mendes et.al (2011, p. 84) ressalta que estudos sobre a inclusão escolar apontam para o princípio de que “os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos”. Logo, vem se tornando necessário “estabelecer sistemas de colaboração e/ou cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio”. (*Op cit.*, p. 84).

Quando se fala em inclusão é primordial entender que para que ela ocorra é necessária a articulação entre várias esferas. Sabe-se que nem tudo fica a cargo do gestor, o professor da sala de aula regular normalmente apresentará maior dificuldade em relação ao conhecimento sobre o estudante da educação especial e o professor especializado, também, não poderá fornecer todas as respostas, já que a ideia inerente é que o estudante participe de uma experiência educativa similar a de seus colegas da classe. Dessa forma, todas essas esferas são imprescindíveis e interdependentes.

CONCLUSÕES

A partir dos dados apresentados verifica-se que aproximadamente 43% dos participantes estão fora da sala de aula e ocupam cargo de gestão. Ou seja, são responsáveis pela formação dos professores que atuam nas escolas públicas do estado de São Paulo. Significa dizer que tão importante quanto o investimento na formação de professores, aproximadamente 57%

dos participantes da pesquisa, é o investimento em iniciativas para a formação dos gestores, considerados aqui formadores de professores da educação básica.

Por essa razão é que o Programa REDEFOR/UNESP foi organizado visando atender às características dos cargos ocupados pelos profissionais, bem como articular o conteúdo do currículo às demandas do local de trabalho. Pois, para que a inclusão ocorra, mais do que um trabalho pedagógico adequado e sistematizado, é preciso reconhecer o perfil do público-alvo, um rigoroso e efetivo trabalho de colaboração para alcançar tal objetivo. A propósito, sem que as várias esferas do sistema de ensino paulista, que envolve a educação e a educação especial, estejam unidas não há como a escola regular sozinha chegar a esse modelo e prática de trabalho pedagógico adequado aos estudantes da educação especial. Assim, inclusão, pressupõe colaboração.

REFERENCIAS

ANTUNES, C. **Educação Inclusiva: disfunções cerebrais e a inclusão**. São Paulo: Esfera, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Infância de diferenças na escola. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano III. Nº 09. Nov.2005/Fev., 2005.

KARAGIANNIS, A. et al. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. LOPES, M. F. (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1999.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/11cndh/site/pndh/sis_int/onu/convencoes/Declaracao%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos-%201948.pdf>. Acesso em Jan. de 2014.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANDÍN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Cadernos CEDES**, n. 23. São Paulo: Cortez, 1989.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em Jan. de 2014.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em Jan. de 2014.

ⁱ Por necessidades educacionais especiais entende-se todas as diferenças citadas. Durante certo tempo, no Brasil, priorizou-se referir assim aos grupos minoritários, como as pessoas com deficiência, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, bem como crianças em situação de risco, entre outros casos. Atualmente, as diretrizes para a inclusão no Brasil estão empenhadas em atender da melhor forma seu público alvo, direcionando para ele os serviços da educação especial. Para tanto, optam por nomear os três primeiros grupos (pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento) de estudantes público alvo da educação especial (EPAEE). Contudo, devido à iniciativa se desenvolver no Sistema Público Paulista, neste trabalho, quando houver referência ao grupo de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, far-se-á opção pela nomenclatura usada no estado, a saber: **Estudantes da Educação Especial**. Em outros momentos, será mantida a expressão literal dos autores citados, devidamente contextualizada para não comprometer as análises.