

SABERES NECESSÁRIOS PARA O TRABALHO COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: (RE)PENSANDO O PAPEL DOCENTE.

Iure Coutre Gurgel¹
Ana Lúcia oliveira Aguiar²

RESUMO

A sociedade atual enfrenta uma série de avanços que sem dúvida, repercutem diretamente em todos os setores. A escola, certamente é um dos locais que mais recebe esses reflexos de mudanças, tendo em vista lidar com uma pluralidade de saberes e conhecimentos adversos de diferentes educandos. Nesse sentido, o propósito deste trabalho é o de refletir sobre a necessidade do educador possuir alguns saberes que são necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, para que dessa forma, possa desenvolver um trabalho que valorize o desenvolvimento de cada aluno. Para a construção deste trabalho o referencial teórico utilizado foi: Brasil (1995); Carvalho (2000); Mantoan (2003); Nóvoa (2007), Tardiff (2004), entre outros. A metodologia utilizada foi constituída de estudos bibliográficos, bem como investigação, envolvendo princípios da abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e observação não participante. Do estudo desenvolvido, sistematizamos e analisamos concepções de duas professoras participantes da pesquisa. Os resultados apontam que para a construção de práticas pedagógicas inclusivas é necessário que o professor possua uma pluralidade de saberes e gerencie seu processo de formação e autoformação. Então, acreditamos que refletir sobre a prática docente e desenvolver o processo formativo são elementos essenciais para a consolidação de uma sociedade mais humana e inclusiva.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The actual society faces a series of advances that without doubts reverberate directly in all the sectors. The school certainly is one of the locals that more receive these change reflection, in view of to get along with a plurality of knowledge and information adverse of different students. In this sense, the purpose of this work is reflect about the necessity of the educator possess some knowledge that are necessities to the development of inclusive pedagogical practices, for that this way, it cans developed a work that values the development of each pupil. For construction of this work the theoretical referential used was: Brasil (1995); Carvalho (2000); Mantoan (2003); Nóvoa (2007), Tardiff (2004), among others. The methodology used was constituted of bibliographic studies, as well as investigation, involved principles of the qualitative approach, semistructured interview and non-participant observation. Of the study developed, we systematize and analyse conceptions of two participants teachers of research. Results pointed that for the construction of inclusive pedagogical practices it is necessary that the teacher possess a plurality of knowledge and manage his formations process and self-formation. Then, we believe that reflect about the teacher practice and develop a formative process are essential elements for the consolidation of a more humane and inclusive society.

Key-words: Teacher Formation. Inclusion. Teachers Knowledge.

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

INICIANDO NOSSA REFLEXÃO

A sociedade contemporânea, desafiadora, complexa e em constante evolução presencia a transição de um novo paradigma da ciência, que caracteriza todos os segmentos da sociedade, o qual interfere diretamente na educação como um todo. Isso nos remete a refletir sobre a prática pedagógica bem como os saberes necessários que o educador deste século deve possuir para possibilitar a construção de práticas inclusivas na escola e que deverá formar cidadãos condizentes com as exigências da sociedade em consonância como o novo paradigma educacional.

Nessa perspectiva, o novo paradigma educacional é apoiado na proposta da Unesco, que ao recomendar a educação do século XXI, enfatiza a necessidade de preparar cidadãos para a vida, no âmbito da sua totalidade, visando transformar a sociedade em mais justa e solidária, e ressalta ser essencial que as práticas pedagógicas sejam apoiadas nos quatro pilares de aprendizagem apresentados por Delors (2001, p. 101) sobre a educação ao longo da vida, “aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer”. Corroborando estas propostas, Pimenta (1999, p. 23) esclarece que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Nesse propósito como defende Pimenta (1999), a construção dessa cidadania mundial requer também do professor além de conhecimentos acerca da tecnologia, saberes relacionados a inclusão, ao papel da escola para a construção de um espaço inclusivo e sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão.

Construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige do docente refletir sobre suas ações didático-pedagógicas e (re)dimensionar o seu trabalho analisando algumas questões necessárias para a melhoria deste trabalho. Dentre elas: Quem é o meu aluno? Qual o papel da escola inclusiva na sociedade atual? Quem é o professor que atua com crianças com algum tipo de deficiência? Que saberes são necessários para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas?

Para responder a essas reflexões, nos reportamos em Tardif (2002, p. 39) ao afirmar que: “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e

seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A esse respeito, Pimenta (1999) traz uma importante contribuição ao dizer que nas práticas docentes contêm elementos essenciais, como a problematização, a experimentação metodológica, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade de solucioná-las. Portanto, é primordial o professor rever sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar, voltando –se principalmente para as práticas inclusivas em sala de aula, pois segundo Tardif (2002), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência, apresentado por Tardif (2002, p. 38), no qual enfatiza que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Essas constatações reportam-se principalmente para a função docente com o trabalho com a educação inclusiva, por sabermos que a escola inclusiva é aquela que acolhe e garante o sucesso do educando em desenvolver sua aprendizagem, para tanto, é fundamental a instituição como um todo, desenvolver um trabalho baseado na coletividade e no respeito as diferenças de cada um, acreditando assim, que toda criança é capaz de aprender.

O acolhimento de todas as crianças nas escolas é o princípio fundamental que orienta a Declaração de Salamanca(1994). É preciso a instituição acolher de maneira prazerosa e valorize as potencialidades de cada aprendiz, acreditando que todos, são capazes de aprender. Segundo este instrumento de relevância internacional,

As escolas devem ser o espaço em condições de assegurar a todas as crianças a possibilidade de aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou peculiaridades que possam diferenciá-las. Não importa se essas singularidades são de natureza física, intelectual, social, emocional, linguística, ou decorrem de qualquer outro fator.(Declaração de Salamanca,1994).

Dessa forma, como destaca a Declaração de Salamanca (1994), é preciso que a escola como um todo seja verdadeiramente acolhedora e potencializadora das diferenças e dos saberes desses educandos, voltando-se a atender as especificidades de cada aprendiz e realizar um trabalho que oportunize a todas os alunos desenvolver as suas

habilidades, mesmo que de forma, lenta, heterogênea, mas, que possa evoluir cognitivamente.

A proposta inclusiva, ao referir-se aos processos de construção de conhecimentos, tem como objetivo a formação de indivíduos críticos e autônomos. Dessa forma, para que se concretize esse objetivo, é necessário elucidar o papel dos educadores frente ao processo inclusivo, pois esses atuam ativamente no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos que compõem a sala de aula. Frente a essa perspectiva de inclusão escolar que diz respeito a todos os educandos, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (MANTOAN, 2003, p. 16).

No Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei n. 9.394/96) a educação especial passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Fazendo alusão à formação do corpo docente, a LDB/1996, em seu artigo 3º, recomenda que seja composto por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses professores nas salas comuns” (BRASIL, 1996).

Corroborando com os preceitos defendidos pela LDB (9394/96), concordamos a ideia de atuar em sala de aula apenas o docente que possui a formação básica específica para trabalhar com a docência, pois, reconhecemos que a formação é um dos elementos primordiais para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo.

Nessa perspectiva, a escola atual encontra em seu cotidiano inúmeros problemas que precisam ser solucionados diariamente, dentre esses problemas elencamos a necessidade do docente de reorganizar o seu trabalho, sua metodologia e sua concepção do que seja ensinar, aprender, avaliar e de quem e o aluno que dia a dia encontra-se no ambiente escolar. Behrens (2004) alerta que essa transformação está atrelada à opção paradigmática que cada professor faz. Esses aspectos são corroborados por Eyng (2007, p. 115) ao explicar que:

A ação docente implica a mobilização do tripé professor-aluno-conhecimento, sendo que este se organiza em função da visão de homem mundo na qual se apoia. Esses elementos se modificam em virtude do contexto sócio-histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica. Cada teoria ou paradigma possibilitará a

formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teológico).

Valorizando as ideias de Eynng (2007), ressaltamos ser de grande valia o desenvolvimento desse tripé professor-aluno-conhecimento, pois para que a concretização do conhecimento em sala de aula aconteça é preciso o educador realmente acreditar que todos os alunos são capazes de aprender, que embora possuam algum tipo de deficiência, mas esse problema não deve ser visto como fator que impeça do educando desenvolver seus conhecimentos, bem como para que aconteça a formação do indivíduo, é necessário que, a escola, de fato não só se comprometa com um ensino crítico, com a superação da mudança e qualidade, mas também que priorize discussões os quais elenquem os saberes dos docentes (TARDIF, 1991) para a prática inclusiva e bem como o exercício profissional da docência (PIMENTA, 2002) que possam contribuir no envolvimento do espaço escolar, das relações do processo de aprendizagem e da prática social.

Para tanto, acreditamos que a formação docente tem sido hoje, alvo de muitas reflexões e busca de mudanças acerca de contribuir para a formação crítico-reflexiva do educador, embora em algumas situações o professor possua a formação adequada a atuar no contexto educativo, mas, de certa forma, os conhecimentos construídos ao longo das formações continuadas não são postos em práticas, ocasionando assim, o distanciamento entre teoria-prática.

A esse respeito Pimenta (2002,p.16), explicita que os programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, visto que não a tomam, juntamente com a prática pedagógica escolar, nos seus contextos, impossibilitando, dessa forma, articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. A construção dessas novas práticas exige do educador por em jogo sua história de vida, formação, as vivências ao longo da docência, para que possa desempenhar sua prática com responsabilidade e eficácia.

Encontramos em Nóvoa (1997), o entendimento de que não é possível construir conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Nesta perspectiva, cabe indagar: como vem ocorrendo o processo de formação dos professores que atuam no sistema regular de ensino, com alunos com necessidades educacionais especiais?

Para responder a essa questão bem como refletir sobre outras indagações, entrevistamos duas educadoras de uma escola pública rural do município de Janduís/RN, onde contribuirão com o desenvolvimento do nosso trabalho. Para tanto, a denominaremos de Pa e Pe.

Inicialmente, indagamos as educadoras a respeito sobre o que sabiam em relação a aceitação da matrícula de alunos com algum tipo de deficiência. As mesmas respondem que:

Pa¹: hoje sabemos que é dever da escola receber todos os alunos com qualquer tipo de deficiência, etnia, gênero, enfim, é direito de toda criança brasileira hoje o acesso a uma educação pública de qualidade.

Pe: Sei que é direito da criança com qualquer tipo de deficiência a escola, mas e se o professor não souber lidar com esse aluno, como fica? Acho que é difícil.

Conforme destacam as professoras, é direito da criança com qualquer tipo de deficiência a escola pública de qualidade, mas sentimos no depoimento de uma das entrevistadas que a mesma diz ser um dever da escola em acolher a criança, mas e si o professor não souber trabalhar essa criança? Fica claro no discurso da educadora que seria preciso uma espécie de formação para o educador, esquecendo essa educadora que inicialmente seria preciso o professor conhecer esse aluno, suas limitações e como ocorre o processo de interação sem ala de aula, bem como sua história de vida.

Perguntadas sobre a que saberes seria necessários para o professor atuar em uma sala de aula inclusiva, as educadoras pontuam que:

Pa: Acredito que o professor tem que ter conhecimento de inclusão, acessibilidade e de metodologias para trabalhar com o aluno com algum tipo de deficiência, porque se não o trabalho fica muito difícil.

Pe: O professor hoje tem que dominar além das tecnologias conhecimentos voltados para a questão da inclusão, pois acredito que embora tenhamos os saberes da experiência, já que temos entre 20 e 25 anos de sala de aula, mas precisamos de sabermos o que é inclusão e como deve acontecer na prática.

As educadoras deixam claro a necessidade do professor em saber algum conhecimento sobre a inclusão, entretanto sentimos nas narrativas dessas docentes que só destacam a necessidade de um “curso de formação” e esquecem que a escola inclusiva é alicerçada diariamente, com as experiências vividas e construídas ao longo da docência.

Segundo Gauthier (1998), é importante pontuar que os saberes docentes se apoiam diretamente nas condições históricas e sociais em que a atuação profissional é

exercida. Por isso, refletir sobre o papel dos professores e suas implicações dentro do movimento de inclusão escolar das crianças com deficiências e sua inserção na escola regular trata-se de um processo fundamental dessa escola inclusiva, onde as estruturas a todo o momento se transformam a fim de que assegurem o direito de uma escola de qualidade a todos.

Enriquecendo as reflexões acerca da necessidade de saberes docentes necessários ao trabalho com a inclusão, nos reportamos a Tardiff(2002),quando diz que os saberes docentes são organizados em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esses aspectos são corroborados por Borges (2004, p. 260) quando diz que “os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários”. Porém, Tardif (2002) faz uma relevante distinção entre os saberes produzidos no âmbito da prática docente e os demais (que provêm das instituições formadoras ou dos programas curriculares), que são aplicados na prática. Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque no dizer de Tardif (2002, p. 39) ao explicitar:

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Assim, acreditamos que os saberes experiências como destaca Tardif (2002), são importantes para a construção da identidade e da formação profissional do educador, embora não necessite apenas deste saber, mas, o mesmo exerce grande contribuição para que o professor possa redimensionar sua prática pedagógica.

É salutar destacarmos as diferenças entre esses saberes elencados por Tardif (2002), haja visto que o educador deste século necessita de possuir amplos saberes para desenvolver sua prática pedagógica.

Os saberes da formação profissional são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Tardif (2002) explica que os saberes profissionais correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores e que estes, durante o processo de formação

¹ As professoras entrevistadas em nossa pesquisa serão designadas por Pa (para a educadora 1 e Pe para a educadora 2).

acadêmica, entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica dos docentes.

Já os saberes disciplinares são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação (inicial ou continuada) dos professores. De acordo com Tardif (2002, p. 38), “os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Há também os curriculares que se apresentam nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores durante o percurso de sua carreira se apropriam e aprendem a aplicá-los. Esses saberes, segundo Tardif (2002, p. 38), “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita”, por isso, é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber proveniente de fontes variadas, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no âmbito de sua prática profissional, que de certa forma transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes. Esses aspectos são contemplados nas palavras de Cunha (2002) ao dizer que os bons professores manifestam inúmeras habilidades que são a principal fonte de conhecimento sistematizado, o qual é confirmado por Saviani (2003, p.14) quando diz que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] no qual configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global”.

Assim, defendemos a ideia de Nóvoa (2001. P.14) quando afirma que, “mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”. Para ocorrer o processo de auto formação, o educador precisa compreender que o processo de ensinar ultrapassa o repasse de conhecimentos. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Tardif (2004), ao mencionar que a função do educador não se aplica somente ao repasse de conteúdos produzidos pelos outros. No exercício de sua profissão, o educador elabora seus próprios saberes, dando sentido à sua experiência.

Mantoan (2003, p. 81) relata que as reflexões e a busca de teorias e práticas embasadas nas potencialidades humanas ocorrem nas situações cotidianas que desestabilizam o trabalho em sala de aula, sendo que “esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.” A autora enfatiza a necessidade de instrumentos concretos para a formação dos educadores que atuam no contexto inclusivo. Ainda segundo Mantoan (2003, p. 81), “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.”.

Para Nóvoa (1997, p.70) “a formação continuada deve ajudar na mudança educacional, e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional e numa organização escolar.” Rodrigues (2006) chama a atenção para que o processo de educação continuada aconteça em serviço para ser válido, isto é, diretamente ligado à sua prática profissional, de forma que possa avaliar, intervir e reavaliar, contando com a supervisão de uma equipe de apoio.

Então, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar é necessário que o educador além de possuir uma pluralidade de saberes também se faz necessário refletir sobre suas ações, fazer intervenções e buscar desenvolver inúmeras alternativas que contribuam para a melhoria da prática educacional inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das grandes mudanças ocorridas no cenário educacional principalmente na área da educação inclusiva, mas, ainda precisamos nos voltar para o contexto escolar e buscar desenvolver alternativas que favoreçam além da inserção, a permanência de todos os educandos, caminhando para a construção de uma educação pública de qualidade.

Embora necessite de uma pluralidade de saberes para poder desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, mas, além desses saberes também é preciso o educador valorizar seu processo de autoformação, através de conversas com outros educadores com o propósito de trocar experiências, como também através das formações continuadas para que dessa forma, o professor consiga enfrentar as dificuldades impostas no dia a dia.

Assim compreendemos que a inclusão escolar ocorre quando o educador compreende as diferenças que compõem a sala de aula e propicia situações desafiadoras

para que ocorra a aprendizagem, acreditando ser possível sim, remover as barreiras que impede qualquer educando de se desenvolver e interagir com outras crianças.

Então, acreditamos que a inclusão escolar é possível a partir do momento em que o educador compreende as diferenças existentes em sala de aula, desafiando e aproveitando as possibilidades e o aprendizado que essas diferenças proporcionam e a partir dessa situação construa um novo cenário de educação capaz de reconhecer e valorizar as particularidades de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRASIL.[Lei Darcy Ribeiro, 1996]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** – Porto Alegre: Mediação, 2004.152 p.
Conferência Nacional da Educação Básica- Documento Final. - Brasília: Ministério da Educação, 2008. 90p.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

GAUTHIER, Clermont Et. Al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2 ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Tradução de Windyzyz Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artmed, 2003

MONTEIRO, Ana Maria Fereira da Costa. **Professores:** entre saberes e práticas.Educação& sociedade, Campinas. nº74, p. 121-155, abril/2001.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, Cecília Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, abr.2001, n. 74.

PIMENTA , S . G .**Formação de Professores:** Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos – O Imperativo da Qualidade. UNESCO, Editora Moderna. Brasil. 2005a.

_____. Declaração de Salamanca. UNESCO, 1994.