

Formação de docentes da educação profissional para atuarem em classes inclusivas: relato de uma experiência

Aparecida Mata Abreu, Fernanda da

Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte/MG, Brasil
mataabreu@yahoo.com.br

Fernandes Marques, Stela Maria

Programa de Pós-graduação em Educação, Brasil

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência da autora adquirida durante a formação continuada em serviço de docentes que atuam em cursos de qualificação profissional em uma instituição de ensino do Estado de Minas Gerais. Para isso, se faz necessária uma reflexão quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, buscando reconhecer e valorizar a diversidade de nossos alunos e desfazer de preconceitos. Baseado nisso, foi ofertado uma formação continuada para o corpo técnico pedagógico desta instituição, com o objetivo de esclarecer as dúvidas de como lidar com as diversidades em um ambiente escolar, compreendendo o aluno com deficiência em suas singularidades. Além dos docentes dos cursos técnicos, de formação inicial continuada e de graduação, participaram da formação os supervisores pedagógicos de todas as unidades da instituição, com intuito de contribuir com a prática cotidiana dos profissionais em sala de aula. É indispensável observar as necessidades do aluno com deficiência em uma classe regular, principalmente de ensino profissionalizante, uma vez que temos como objetivo satisfazer suas necessidades educacionais e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento e proporcionar uma aprendizagem de fato significativa. Desta forma, não há como professor ministrar sua aula e não refletir sobre sua prática. Observou-se que, mesmo não possuindo formação específica sobre educação especial e ou inclusiva, na prática, os docentes e os supervisores pedagógicos adaptaram suas práticas visando atender aos alunos com deficiência, comprovando que uma prática inclusiva vai além dos conhecimentos teóricos, devendo partir, principalmente, da valorização e respeito às diversidades. O desenvolvimento deste trabalho permitiu uma reflexão quanto aos paradigmas ainda existentes quanto à inclusão dos alunos com deficiência nos cursos profissionalizantes. O respeito e a valorização às diferenças devem estar presentes no dia a dia para que a educação seja inclusiva verdadeiramente. Para incluir é preciso refletir, se permitir aprender com seus erros e se reinventar diariamente.

Abstract

The objective of this work is to present the experience of the author acquired during the continuous training in service of teachers who work in professional qualification courses in a teaching institution of the State of Minas Gerais. For this, it is necessary to reflect on the pedagogical practices developed in the classroom, seeking to recognize and value the diversity of our students and undo prejudices. Based on this, it was offered a continuous training for the pedagogical staff of this institution, with the purpose of clarifying the doubts about how to deal with the diversities in a school environment, understanding the student with disabilities in their singularities. In addition to the teaching staff of the technical courses, continuing initial training and graduation, the pedagogical supervisors of all units of the institution participated in the training, aiming to contribute to the daily practice of professionals in the classroom. It is indispensable to observe the needs of students with disabilities in a regular class, especially vocational education, since we aim to satisfy their educational needs and thus contribute to their development and provide a learning in fact meaningful. In this way, there is no way to teach your class and not reflect on your practice. It was observed that, even though they did not have specific training on special and / or inclusive education, in practice teachers and pedagogical supervisors adapted their practices to assist students with disabilities, proving that an inclusive practice goes beyond theoretical knowledge, mainly, of appreciation and respect for diversities. The development of this work allowed a reflection on the still existing paradigms regarding the inclusion of students with disabilities in professional courses. Respect for and appreciation of differences must be present every day for education to be truly inclusive. To include you must reflect, allow yourself to learn from your mistakes and reinvent yourself daily.

Palavras chave: Formação de professores; educação profissional; pessoas com deficiência.

Keywords: Teacher training; professional education; disabled people.

<http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.081>



INTRODUÇÃO

A escolha por esse tema surgiu pela necessidade de discutir o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e a sua preparação para receber estes alunos, buscando uma educação de qualidade e realmente inclusiva. Tendo sua fundamentação na concepção de direitos humanos, uma educação inclusiva deve proporcionar não apenas o ingresso, mas também a permanência do aluno na escola, sem qualquer forma de discriminação. Para isso, se faz necessário uma reflexão quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, buscando reconhecer e valorizar a diversidade de dos alunos matriculados e desfazer de preconceitos. A perspectiva da inclusão já é um assunto que vem sendo discutido há algum tempo (BRASIL, 1988*; BRASIL, 1996*; ONU, 1948*; entre outros), porém o desenvolvimento de ações inclusivas caminha a estreitos passos. A escola vive o desafio de ser uma para todos, de não reproduzir no âmbito escolar o movimento tão premente em nossos tempos de homogeneização dos seres, de abafamento das singularidades e das diferenças. Na medida em que avança o processo de inclusão, também avança a discussão sobre a reconstrução das práticas dessas escolas, a fim de atenderem realmente às necessidades educacionais de todos os alunos. Embora o discurso da Educação Inclusiva seja um paradigma que se apresenta para a educação no século XXI, visando à formação integral da pessoa humana para a convivência e o entendimento das diferenças, na prática há ainda um misto de medo e preconceito que interferem, direta ou indiretamente, nas práticas pedagógicas da escola.

A preocupação com a inclusão social de pessoas com deficiência é notória, nos campos político, social, econômico, tanto que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) elaborou o documento: Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho: Repertório de recomendações práticas da OIT (2006) para orientar às instituições quanto a gestão da inserção produtiva das pessoas com deficiência. Entretanto, não basta ter o acesso ao emprego garantido pela cota se não tiver uma preparação destas pessoas para a permanência no mercado de trabalho. Nesse sentido, uma ação que deveria ser inclusiva pode se tornar excludente. Como, então, preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho se as escolas ainda se julgam despreparadas para uma educação inclusiva real? Qual a responsabilidade da escola nesse processo? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu capítulo V, artigo 59, reafirma esse direito garantindo atendimento educacional para o trabalho às pessoas com deficiência, visando sua qualificação à inserção no mercado de trabalho. Além disso, cabe à Educação oportunizar, a todos os cidadãos, o acesso ao conjunto de saberes produzidos pela humanidade, e a utilização desses saberes tanto para a compreensão dos processos sociais, como para capacitar-se profissionalmente. Somente assim, as pessoas poderão alcançar, com dignidade e consciência crítica, condições de participar do debate social de ideias, dos processos decisórios, e do sistema produtivo. E ao poder isso alcançar, estarão se apropriando de uma auto imagem e auto estima positivas, bases fundamentais para o exercício da cidadania (NAMBU2003, p.7). A expansão da educação profissional tem início na primeira fase do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja primeira proposta foi elaborada com vistas à adequação da modalidade em relação à necessidade de desenvolvimento econômico nacional e à redução das desigualdades sociais. (OLIVEIRA; AMARAL, 2005). Vários programas despontaram a partir de então, como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Escola de Fábrica e Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Brasil Profissionalizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Baseados nessas mudanças sociais foi proposta uma formação para o corpo técnico-pedagógico (orientadores de cursos e supervisores pedagógicos) de uma instituição de educação profissional do estado de Minas Gerais, com o objetivo de prepará-los para lidar com as diversidades dentro da escola e compreender o aluno em suas singularidades. A formação alicerçou-se na metodologia da pesquisa ação participativa (THIOLLENT, 1985), por esta representar “[...] um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação” (ELLIOTT, 1997, p.17). Optou-se pela formação da equipe técnico-pedagógica na própria instituição, com uma capacitação voltada ao perfil dos alunos desta instituição, por acreditar que esse formato de capacitação “além de contribuir com a reflexão e a (re)organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar.” (FLÓRIDE; STEINLE, 2008, p.3). A educação transformadora que



proporciona a inclusão de pessoas com deficiência. Ao retomarmos historicamente a educação das pessoas com deficiência, é possível identificar sua total exclusão social até o século XVIII, onde a questão da deficiência estava atrelada ao misticismo e à imperfeição. No Brasil, apenas no século XIX foi possível perceber uma inclinação contra o processo de exclusão das pessoas com deficiência, quando iniciaram a escolarização de crianças cegas e, posteriormente, surdas. De acordo com a pesquisa “Retratos da Deficiência no Brasil” (NERI, 2003), as pessoas com deficiência, em média, possuem um ano de atraso na vida escolar, ao se comparar com pessoas sem deficiência. Assim, mesmo a educação sendo um direito imprescindível para o desenvolvimento humano (BRASIL, 1988), percebe-se que seu acesso e permanência às pessoas com deficiência ainda está longe de atender às diversidades, contrariando a finalidade da educação básica prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, onde “educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). A formação profissional, também conforme a LDB, não se limitará às escolas, mas também ao ambiente de trabalho. Isso poderá derrubar uma das barreiras que impedem a promoção da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho: a ausência ou formação profissional precária. Sendo assim, não cabe à formação profissional apenas a transmissão de conteúdos técnicos, mas a preparação do aluno para uma vida produtiva plena. Nesse contexto, cabe ao do professor para a efetivação da inclusão na educação profissional, então, ir além ao proposto no plano de ensino, ou seja, apenas a transmissão de informações. Deve-se preparar para a vida, para o mercado, que só será possível quando se conhecer esse aluno e suas expectativas.

1. A EXPERIÊNCIA

1.1. O professor reflexivo e sua atuação para uma sala de aula inclusiva

Com as novas demandas sociais, de uma sociedade mais equitativa, a escola tem que repensar suas práticas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos. Desta forma, não há como professor ministrar sua aula e não refletir sobre sua prática. Por muito tempo a formação dos professores se pautou em uma imagem homogênea de alunos, separando-os entre os que aprendem e os que não aprendem, caracterizando assim, uma única forma de inteligência dividindo, assim, a educação de quem aprendia às escolas regulares e quem não aprendia às escolas especiais. Tal divisão trouxe aos professores do ensino regular a impressão de não estarem preparados a lidarem com essa diversidade que agora invade as salas de aulas. Mantoan (2003), destaca que uma formação voltada à inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares deve levar o professor à uma reflexão sobre como ocorre esse processo e quais as práticas pedagógicas contribuem para esse processo. Através dessa reflexão, o professor ressignificará seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem não apenas dos alunos com deficiência, mas de todos os seus alunos, pois compreenderá a heterogeneidade de sua sala de aula. O professor reflexivo deve buscar refletir sobre sua prática diariamente, independente de se encontrar em uma situação de insegurança ou angústia. Se o faz somente nesses momentos, não se pode considerá-lo como reflexivo (PERRENOUD, 2002). A reflexão se dá no dia a dia, pois sempre tempos o que modificar ou melhorar. Também, a prática reflexiva deve se constituir como prática coletiva (PIMENTA; GHEDIN, 2002), através do diálogo com os demais docentes, permitindo um apoio coletivo e uma compreensão mais ampla quanto às questões pedagógicas inerentes a escola. Sendo assim, Nóvoa (1992) compreende o espaço escolar onde o professor está inserido como melhor local para a sua formação. Partindo dessa compreensão, pode-se identificar a escola como formadora não apenas dos alunos, mas de todos os envolvidos, e com isso, ao trabalhar a formação de professores reflexivos em seus espaços de trabalho oportunizar os debates e reflexões sobre assuntos inerentes às suas práticas e realidade, uma vez que, “muitos professores aderem às teorias que conferem sentido ao seu modo usual de agir na sala de aula, não as teorias que lhe são trazidas de fora” (LIBÂNEO, 2005, p.67).



1.2. O desenvolvimento metodológico da formação

Participaram dessa formação noventa e oito colaboradores, entre supervisores pedagógicos e orientadores de quarenta e quatro escolas de uma instituição de formação profissional do estado de Minas Gerais, entre os meses de agosto e setembro de 2015 e teve a duração de oito horas. A necessidade pela capacitação foi definida pelo setor de educação inclusiva da instituição, baseando-se nas demandas recebidas das Unidades de Ensino. A partir dessa demanda, realizou-se o levantamento bibliográfico que contribuiu para o desenvolvimento dos conteúdos da capacitação docente. A formação inicial que se tinha era de que os orientadores, embora não tivessem uma formação específica sobre o tema, já trabalhavam com alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Assim, optou-se por trabalhar não apenas as legislações, as nomenclaturas, mas desmistificar algumas informações adquiridas pelo senso comum como, por exemplo, que todo aluno surdo é mudo ou que todo cego utiliza o código braile em suas atividades. Buscou-se trabalhar com o modelo de formação continuada em serviço, onde “práticas de formação docente que ocorrem justapostas à experiência do ofício e no próprio local de trabalho” (MOURA, 2009, p.159). Para isso, optou-se realizar uma prática colaborativa reflexiva, onde toda a equipe contribuiu para o desenvolvimento do grupo. Quebrar paradigmas e desmistificar estereótipos era o principal objetivo dessa formação, pois estaríamos diante de pessoas que já demonstravam dificuldades em aceitar o diferente. Assim, decidiu-se trabalhar os seguintes temas: Caracterizando Inclusão e Educação Inclusiva, onde trabalhou-se a diferença entre inclusão e integração e caracterizou-se as práticas necessárias à uma educação inclusiva; Legislação, apresentando os marcos legais acerca da educação especial e da perspectiva da educação inclusiva no Brasil; Atitudes que Incluem, que foi dividida em duas fases: na teórica, trabalhou-se os tipos de deficiências e dicas de convivências gerais; e prática, onde os participantes puderam vivenciar, de forma mais superficial, os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência; e Atividade coletiva: construção de um Plano de Intervenção.

1.3. Relato da Experiência

Iniciou-se a formação identificando a expectativa dos participantes, onde observou-se suas angústia e preocupação, não apenas quanto ao recebimento, mas também quanto ao desenvolvimento de seus alunos com deficiência. Expressões como “sair daqui pronto”, “não estamos preparados”, “não tenho formação” e “como faço com esse aluno” estiveram presentes em todas as oito regionais. No entanto, ao longo das discussões viu-se diluir boa parte dessa preocupação, uma vez que os participantes conseguiram atrelar a teoria apresentada com a realidade de suas escolas e refletirem sobre suas práticas. “Ação-reflexão da prática escolar é a maneira mais eficaz de dar continuidade à formação dos professores” (ARAUJO; SOUZA, 2000, p.9). Todos os participantes possuíam, no mínimo, graduação. Entretanto, apenas nove informaram que tiveram disciplinas que tratavam acerca da temática educação inclusiva na graduação ou pós-graduação. Além disso, a grande maioria dos orientadores não possui formação pedagógica, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 02/97, que aborda a necessidade de haver programas especiais de formação pedagógica, para atuarem em classes da educação profissional. Ao se contextualizar a educação inclusiva, apresentando os aportes teóricos sobre a caracterização da pessoa com deficiência e de uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2009), legislação sobre a inclusão educacional (BRASIL, 1989; 1996; 2000; 2005; UNESCO, 1994) e atual realidade da instituição, apresentando a quantidade de alunos com deficiência matriculados em cada regional, identificou-se que grande maioria desconhecia os marcos históricos da educação inclusiva, principalmente acerca da obrigatoriedade da matrícula (BRASIL, 1989). Além disso, o desconhecimento se dava quanto às nomenclaturas vigentes, se “portador de deficiência”, “pessoa com necessidades especiais”, “pessoa deficiente” e “pessoa com deficiência”. Foi trabalhado o percurso histórico-social destas nomenclaturas, associando às políticas públicas à época. Na capacitação utilizou-se uma abordagem colaborativa-participativa, embasada na metodologia da pesquisa ação participativa (THIOLLENT, 1985), onde após a apresentação dos aportes teóricos pelos formadores, desenvolveu-se com orientadores e supervisores pedagógicos um plano de intervenção para atender as especificidades de seus alunos se, posteriormente, também participaram de uma atividade que simulava múltiplas deficiências. Outra questão discutida relacionava-se às múltiplas

práticas pedagógicas relacionadas a um mesmo tipo de deficiência. O objetivo dessa atividade era despertar nos participantes a ideia de que, para se realizar uma prática realmente inclusiva, não pode ater-se apenas à deficiência, mas principalmente, no aluno e suas singularidades. Quanto à prática, trabalhou-se com duas atividades: na primeira, solicitou-se aos participantes a elaboração de um plano de intervenção pedagógico, onde os envolvidos se baseariam em alguma situação vivenciada em sua escola, informando a idade do aluno, o curso no qual ele se matriculou, as dificuldades que tiveram para tornar o curso acessível, informar se o aluno foi aprovado ou não e, caso não tivesse sido aprovado, relatar os motivos e quais as intervenções realizadas para atender às suas especificidades. Para isso, os participantes foram divididos em grupos aleatórios, com uma única regra: que cada grupo possuísse um supervisor pedagógico. Tal regra se deu para que os orientadores e supervisores pedagógicos, através desse trabalho coletivo, compreendessem que o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino profissional vai além da sala de aula, sendo uma responsabilidade de todos. A atividade durou cerca de uma hora e trinta minutos. Ao final da elaboração do plano, cada grupo elegeu um representante para apresentá-lo aos demais. As dificuldades relatadas estavam atreladas ao não conhecer as singularidades dos alunos, não se destacando dificuldades inerentes a (não) formação docente. Ao descreverem as intervenções, todos os relatos apontaram para o comprometimento dos envolvidos em se promover a inclusão destes alunos. Buscaram conhecer o aluno e suas especificidades através de contatos com a família e, principalmente com o próprio aluno. As apresentações mostraram que, embora a maioria dos participantes não tivesse uma formação específica para se trabalhar com pessoas com deficiência, suas práticas em sala de aula contribuíram para um desenvolvimento satisfatório dos alunos. Percebeu-se que a ausência da formação pedagógica conforme o Parecer CNE/CEB 02/97 não prejudicou as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Observou-se que o respeito e a valorização da diversidade suprimam as possíveis falhas causadas por essa ausência de formação. Em se tratando do atendimento especializado dos alunos com deficiência, cabe ressaltar que este deve acontecer em classes especiais somente quando não for possível incluir o aluno em classes comuns, graças às singularidades do aluno, não por falta de acessibilidade por opção da escola.

Outra temática que apareceu nas discussões dos planos de intervenção estava atrelada à avaliação dos alunos com deficiência e a utilização da certificação por terminalidade específica. Salientou-se na discussão que a avaliação possui três funções: a função diagnóstica, cujo objetivo é mostrar ao professor o seu ponto de partida, apontando a presença ou ausência de habilidades, bem como as dificuldades dos alunos; a função formativa que, como o próprio nome diz, está atrelada à formação de conceitos pelos alunos; e a função somativa, atrelada à aprovação ou reprovação do aluno ao próximo nível ou série. Em uma educação inclusiva, independente de o aluno possuir ou não uma deficiência, o professor não pode se abster de uma ou duas funções da avaliação. Deve-se avaliar todo o processo educacional do aluno. Se o professor ignora a função diagnóstica da avaliação, certamente não partirá do conhecimento inicial do aluno e, assim, sua prática poderá ter traços excludentes. Assim como, se o professor não avaliar todo o processo de desenvolvimento do aluno, não conseguirá observar se este existiu ou não. Quanto à questão da certificação por terminalidade específica, acreditou-se ser importante contextualizá-la para uma maior compreensão docente. A certificação por terminalidade específica é prevista na LDB, em seu artigo 59, onde presume que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com deficiência, além das adequações didático-metodológicas necessárias ao seu desenvolvimento, a certificação por terminalidade específica para a progressão de seus estudos. Nesse artigo, tal certificação cabe apenas ao ensino fundamental, não citando o ensino profissional. Entretanto, acredita-se ser viável uma certificação nesses moldes à educação profissional, desde que se leve em consideração as especificidades da formação para o mercado de trabalho. Após todas as discussões referentes aos planos de intervenção pedagógica apresentadas, iniciou-se a segunda atividade prática: “Com Vivência”, onde os participantes simularam possuir deficiências. Cada grupo de formação (com média de vinte e cinco participantes) foi dividido em dois subgrupos: um formado por pessoas que vivenciariam as deficiências (uma média de doze pessoas por grupo) e outro por pessoas sem deficiência. Foram trabalhadas as deficiências física (através do uso de cadeiras de rodas e imobilização dos membros inferiores ou superiores com o uso de réguas e fita adesiva), auditiva (através da utilização de tampões de ouvidos) e visual (através da venda dos olhos de alguns participantes, oportunizando a vivência de uma cegueira total ou baixa visão). Compreendeu-se que se fazia essencial a sensibilização do docente para compreender as singularidades de cada aluno, independente de se ter ou não uma deficiência, embora entenda-se a importância da



formação dos docentes para a promoção de uma educação inclusiva (SILVA E ARRUDA, 2014). Tal atividade se justificou, uma vez que: devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÈ, 1990, p. 149-150, apud NÓVOA, 1992). Assim, eles precisavam “sentir na pele”, mesmo que superficialmente, os desafios que as pessoas com deficiência enfrentam no dia a dia. Não houve uma escolha dos participantes que vivenciariam as deficiências. Apenas perguntou-se quem queria participar e os interessados se dirigiram à frente da sala. Na sensibilização, os participantes sem deficiência auxiliaram os que simulavam possuir uma deficiência durante um “passeio” pelas escolas e, posteriormente, no lanche da tarde. Os que vivenciaram as deficiências relataram as angústias sentidas em relação à dependência do outro para se realizar atividades simples, como descer ou subir escadas e se alimentar. Tal relato esteve presente no discurso de praticamente todos os que vivenciaram a cegueira. Além disso, tais participantes não conseguiam interagir com os demais durante o lanche. Ao serem questionados sobre a não interação, as respostas apontavam ao mal estar de não enxergarem seus colegas e não conseguirem, por esse motivo, interagirem. Além disso, disseram que, mesmo quanto tentava conversar, as pessoas sumiam e os deixavam “falando sozinhos”, trazendo uma sensação de desprezo. Os que não possuíam deficiência também relataram suas angústias quanto ao atendimento às necessidades dos colegas, chegando a expressar o sentimento de “deficiência” em não saber lidar em certas situações. Ao relacionarem essa vivência com as práticas desenvolvidas em sala de aula e relatadas nos planos de intervenção, os participantes compreenderam que somente a formação continuada não garante a preparação para inclusão na educação profissional. As experiências oportunizaram a reflexão de que essa preparação também se dá no dia a dia, na construção dos saberes com o outro, uma vez que o processo de ensino aprendizagem ocorre também através das interações (FREIRE, 1987). Ao final, os participantes puderam avaliar a formação em um todo, seu conteúdo, tempo e instrutor responsável. Noventa e cinco por cento avaliaram como Ótimo e Bom; três por cento como Regular e dois por cento como Ruim. Os que avaliaram como ótimo e Bom solicitaram a continuidade dessas discussões, seja presencialmente, seja virtualmente, através de fóruns e web conferências. Dentre os que avaliaram como Regular ou Ruim, apenas um justificou alegando que os temas abordados não sanaram suas dúvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar essa formação e executá-la trouxe uma reflexão de quanto ainda temos paradigmas a serem quebrados quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência. Apesar do discurso inicial o foco seria na não preparação docente para atuar em classes inclusivas, ao longo da formação todos os envolvidos compreenderam que, no dia a dia, o processo inclusivo já acontecia, talvez não com essa nomenclatura. O respeito e a valorização às diferenças devem estar presentes no dia a dia para que a educação seja inclusiva verdadeiramente. Para incluir é preciso refletir, se permitir aprender com seus erros e se reinventar diariamente. Quando se fala em educação inclusiva não há como limitar-se aos alunos, mas expandir a todos os envolvidos nesse processo, inclusive os professores. Proporcionar sua preparação ou contribuir para a reflexão da sua prática é também promover a inclusão desse professor, uma vez que a profissão docente não é estática, devendo se renovar diariamente. Embora a grande maioria dos orientadores de cursos tenha demonstrado o interesse em trabalhar com alunos com deficiência e compreender que o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem independente de se possuir ou não uma deficiência, há ainda aqueles que mantêm o discurso de que esse aluno “não faz parte do seu público”, apontando um certo desconforto em se trabalhar com essa diversidade e comprovando que o preconceito um obstáculo a ser superado (CROCHIK et al., 2013). Para que a inclusão das pessoas com deficiência ocorra de maneira eficiente, garantindo-as seu total desenvolvimento, se faz necessário ir além da sua inserção nas diversas esferas sociais. Deve-se conscientizar toda a sociedade sobre as potencialidades dessas pessoas, valorizando a diversidade humana e buscando abolir o estereótipo de “defeito”. A proposta de uma educação que contribua para uma sociedade inclusiva é fazer com todos convivam com as diferenças, respeitando-as e, a partir

daí, consigam compreender que todas corroboram para a universalidade humana (CROCHIK et al., 2013). Essa formação docente não pode ser considerada como encerrada, pois as discussões que acaloraram seu desenvolvimento abriram campos para sua continuidade. Os diálogos ao longo da formação proporcionaram um pensar quanto à ação docente para uma educação que atinja a todos. Assim como dizia Freire (2009, p.96) “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. Conhecer seu aluno e sua singularidade e construir seu conhecimento através das relações sociais estabelecidas em sala de aula, compreendendo que todos possuem limitações e potencialidades, fazem do docente um dos protagonistas do processo de formação desse aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, M.I.O.; OLIVEIRA, J. B. A. Prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. ENPeC. Florianópolis, 2009. Anais, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1098.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução 02, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol02.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- _____. Lei 7.853, 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- _____. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- CROCHIK, J.L. et al. Inclusão e discriminação na educação escolar. Campinas: Alínea, 2013.
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, C.M.C. et al. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos: para quê? São Paulo: Cortez, 2005.
- MANTOAN, M.T. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MOURA, E.P.G. Gestão do trabalho docente: o “dramático” uso de si. Educação em revista. n.33, p.157-169, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar.2017.
- NAMBU, T.S. Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1232542572Construindoxumxmercadoxdextrabalhoxi nclusivoxguiaxpraticoxparaxprofissionais1.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.
- NERI, M. et al. Retratos da deficiência no Brasil. FGV/ IBRE, CPS, 2003. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/deficiencia_br/PDF/PPD_P%C3%A1ginasIniciais.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2017.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.
- OLIVEIRA, M.A.M.; AMARAL, C.T. Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão? In: Reunião anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu. Anais. 2004. Disponível em: <<http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/modalidades-de-ensino/file/2282-politicas-publicas-contemporaneas-para-a-educacao-especial-inclusao-ou-exclusao?start=160>>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- PERRENOUD, P.A. Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, A.P.M.; ARRUDA, A.L.M.M. O papel do professor diante da inclusão escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.5, n.1, 2014. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paul_a.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.



THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1985.

UNESCO. A. Declaração de Salamanca. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE. UNESCO. Salamanca/Espanha: 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas - V Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

WACHELKE, J.F.R.; CAMARGO, B.V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. Revista Interamericana de Psicologia, v.41, n.3, p.379-390, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28441313>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

