

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rodnei Pereira , Rodrigo Toledo

¹Centro Universitário Assunção – UNIFAI
Rua Afonso Celso, 671 / 711, Vila Mariana – SP
rodneipereira@uol.com.br

²Universidade Ibirapuera - UNIB

Resumo

O presente artigo discute a importância da formação continuada de professores para a afirmação das políticas de inclusão de deficientes nas escolas regulares. Reflete a necessidade de maior articulação entre o poder público, a comunidade acadêmica e a comunidade escolar, ressaltando a importância da atuação do coordenador pedagógico enquanto agente de formação continuada como alternativa para a construção de práticas inclusivas reais.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; deficiência; políticas públicas; coordenador pedagógico.

Abstract: This article discusses the importance of continuous training of teachers for the affirmation of political inclusion of disabled people in mainstream schools. Reflects the need for greater coordination among the government, the academic community and the school community, emphasizing the importance of acting as an agent of the pedagogical coordinator of continuing education as an alternative to building inclusive practices real.

Keywords: Inclusive education, disability, public policy, pedagogical coordinator.

Introdução

Este trabalho se debruça, por meio de um estudo bibliográfico, sobre a questão da inclusão de alunos com deficiências nas escolas regulares.

Na medida em que a escola se abriu para todos os alunos, no final do século XX, se universalizou, deu acesso às crianças de classes socioeconômicas que tinham pouco ou nenhum acesso à educação formal. Isso levou a uma organização escolar diferenciada com a divisão dos alunos em turmas, geralmente homogêneas.

Uma vez que o direito de acesso de qualquer criança ou jovem com deficiência à escola está assegurado, assistimos a uma crise da escola e do professorado no trato com esses alunos, todos juntos, nas salas de aula. É comum ouvir dos professores que não sabem o que fazer, recorrendo a toda sorte de atividade adaptadas, que não favorecem a real inclusão dos alunos com deficiência com qualidade.

Convém mencionar que a forte influência de pareceres médicos na educação de pessoas com deficiência é um dos aspectos que também vem se modificando. Até bem pouco tempo, o tipo de educação a ser oferecido era determinado por médicos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros, que ao emitirem laudos e relatórios, incluíam também o tipo de escola que a criança deveria frequentar.

Atualmente, isso ocorre com menos frequência, mesmo porque há um conjunto de leis que obrigam a escola a ocupar seu papel e assumir sua responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência. Contudo, há uma queixa do professorado que afirma não saber o que fazer com alunos naquelas condições, por falta de formação.

Diante disso, discutiremos a seguir, o papel da formação continuada frente ao desafio de escola se tornar um espaço legítimo de educação para todos.

1. Inclusão: Condicionantes históricos e legais

É recente, no Brasil, a oficialização dos discursos inclusivos em documentos oficiais. Somente na Constituição de 1988, com a afirmação de que a educação de deficientes deve ser feita preferencialmente na rede pública

de ensino, é que a inclusão destas pessoas nas escolas começou a ser gestada, ao menos, no nível dos debates.

Vale lembrar que o mesmo documento fez menção à integração social, preparação para o trabalho e à adaptação dos espaços da cidade, o que atualmente denominamos acessibilidade, em seu artigo 227.

De acordo com Laplane (2006a) formulação de políticas públicas para a inclusão ocorreram paulatinamente, tendo em vista que decorrida mais de uma década da Constituição Federal de 1988, somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases referendou o princípio de atendimento para deficientes na rede regular de ensino e recomendou a oferta de serviços de apoio especializados em cada escola.

Depois disso, com a participação do Brasil na Conferência de Jontiem e no Fórum Mundial de Dacar, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes para a Educação Inclusiva, ambos de 2001, alicerçados na Declaração de Salamanca, reforçaram a mesma idéia.

Porém, é perceptível que não ainda não atingimos a inclusão efetiva de todas as crianças na escola pública, garantindo o sucesso escolar de cada aluno independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (Brasil, 2004, p. 9 apud Laplane, 2006, p. 707).

Nesse sentido, propomo-nos a discutir a formação continuada de professores no âmbito da escola frente à educação inclusiva.

2. Inclusão na Escola: concepções

Atualmente, não se pode negar que a escola demonstra-se simpática à discussão da inclusão, mas é perceptível que ainda há muito que avançar, seja pelos casos de preconceitos entre alunos, sobre os quais a escola ainda não atua de maneira eficaz, pedagogicamente falando, seja pela recusa de matrículas de crianças com deficiências consideradas “mais severas”, muitas vezes por parte da direção escolar e da coordenação pedagógica.

No que se refere aos alunos deficientes, o problema ainda é mais complexo, sobretudo porque ainda há um olhar para o deficiente como “especial”, denotando que é alguém que está fora da norma. O termo norma merece uma atenção cuidadosa.

De acordo com Abbagnano, 1998 norma é uma regra ou critério de juízo, que pode ser constituída por um caso concreto, modelo ou exemplo. [...] A norma distingue-se da lei porque pode ser isenta de caráter coercitivo. (p. 716).

Nossa legislação contemporânea recomenda o atendimento a crianças deficientes preferencialmente na rede regular de ensino, o que causa uma série de interpretações diferentes a respeito do atendimento às crianças deficientes.

Assim, a idéia de norma denota tanto o entendimento de algo pejorativo, que provoca um olhar cindido e engessado sobre crianças “normais” e “deficientes”, quanto demonstra uma confusão entre o que apresenta o texto legal, ou seja, o que estabelece a lei, e a efetiva prática do que ela determina. (Geglio, 2007, p. 119).

Por outro lado, no que se refere ao trabalho com crianças deficientes por parte das escolas,

nem sempre se trata de uma rejeição, mas de um sentimento de incapacidade, de não saber o que fazer nas circunstâncias em que não existem instalações adequadas, infra-estrutura e capacitação suficiente para dirimir as dúvidas e orientar os procedimentos de ação pedagógica. (idem, *ibid.*, p. 118).

Desta maneira, podemos perceber que há uma lacuna entre o normatizado e o vivido no cotidiano das escolas no que se refere à inclusão de crianças deficientes. Os documentos oficiais referem-se a práticas educativas que conduzam o sujeito à autonomia, à cidadania e a práticas integradoras ao mundo do trabalho, porém não podemos nos furtar de refletir acerca do sentido destas palavras no contexto da sociedade contemporânea.

Silva, 2006 afirma que

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, o padrão que direciona as ações humanas, constituindo-se num imperativo, numa necessidade racional, é a lógica do capital, do princípio da ação individual, coletiva e pública. É a partir dela que são reguladas as atividades humanas. Assim, a moral é pensada como capital social e como tal deve ser formada. São as relações de mercado, a lógica dos negócios, o desenvolvimento de competências adaptativo-competitivas que definem os parâmetros éticos de formação humana, que estabelecem o que é ser autônomo. (p. 647).

Nessa perspectiva, não podemos deixar de refletir a respeito do entendimento que temos a respeito da autonomia e da cidadania que a escola pretende ensinar. No que entendemos por autonomia valer-nos-emos da afirmação de Silva, 2007:

Ao contrário de muitas outras espécies de seres vivos, a autonomia do recém-nascido é igual a zero.

Com o passar dos anos esta autonomia, entendida como a capacidade de manter a própria vida mediante seus próprios esforços, parece aumentar e pode, por vezes, chegar a ser pensada como absoluta. Todavia, a idéia de uma independência total é puramente ilusória: dependemos inevitavelmente uns dos outros e não só para a sobrevivência biológica, mas também, e de forma importante, para a sobrevivência da nossa pessoa, que apresenta necessidades muito mais complexas do que meramente sobreviver fisicamente. (p. 197-198).

Assim, há questões mais profundas para as quais precisamos atentar. Promover práticas pedagógicas inclusivas para a inserção das vítimas dos preconceitos de etnia, gênero ou deficiências requer compreender o senso de cooperação necessário para a própria vida em sociedade. E a despeito da afirmação acima, convém lembrar que as relações humanas, para além das normas e das leis, está em vivenciar internamente a dignidade humana. (Silva, 2007).

Para o deficiente a vivência desta dignidade, dentro e fora da escola, é dificultada ainda pelo olhar de doença que depositamos sobre eles. E assim, o atendimento que lhes é ofertado é sempre baseado num ideal filantrópico (Januzzi, 2004) e de caridade.

Quando conseguem o acesso à escola, na maioria das vezes vivenciam experiências de integração, como pessoas que devem se adequar à dinâmica da escola, e sob a alegação de que são iguais aos outros alunos na condição de seres humanos, estes se podem se deparar novamente numa condição de exclusão.

A respeito disso convém mencionar a afirmação de Mantoan, ao referir-se à situação dos deficientes mentais na escola:

Não é comum à educação das pessoas com deficiência mental adaptar o objeto de aprendizagem às características do funcionamento mental que são próprias desses alunos. Eles

devem corresponder, como as pessoas normais de sua idade, às expectativas da escola, ou seja, de um meio cognitivo que não está previsto para eles e, muitas vezes, nem mesmo para seus pares, sem deficiências. Essa situação redundante, então, em fracasso escolar e traz conseqüências sobre a imagem social e a auto-estima dos educandos em geral e, principalmente, para os que apresentam déficit intelectual. (Mantoan, 1998, p. 3).

Essas palavras não devem servir para culpabilizar a escola e tampouco as políticas públicas, mas convidam a refletir sobre os abismos ainda existentes na educação inclusiva e sobre os quais precisamos investigar para fazer valer o papel da escola enquanto espaço de criticidade e democracia e para a construção de práticas pedagógicas que possam atender aos deficientes de diferentes naturezas e todos os que vivenciam a exclusão em todas as suas manifestações.

Isso posto, entendemos que para além das normas e das leis, os debates sobre a educação inclusiva precisam estar fortemente presentes dentro da escola.

A esse respeito, Glat e Nogueira, 2003 afirmaram que as políticas públicas para a inclusão precisam ser concretizadas na forma de programas de formação e acompanhamento contínuo dos profissionais da educação, temática que abordaremos a seguir.

3. O papel do coordenador pedagógico frente à formação continuada dos professores

O atendimento adequado aos deficientes na escola pública requer, além da devida atenção por parte do poder público em oferecer atendimento adequado no que se refere ao espaço arquitetônico, infraestrutura, materiais e recursos humanos especializados, a atenção constante da equipe escolar na mediação da inter-relação entre todos os que lá convivem cotidianamente.

Neste século XXI, diante dos discursos de denúncia da baixa qualidade da educação básica amplamente difundida pelos meios de comunicação de massa e atestada pelos mais diferentes sistemas de avaliação do ensino do país, muitas pesquisas e políticas governamentais tem se ocupado da problemática da formação deficitária de professores.

Diante desse cenário, a emergência da concepção que o coordenador tem como principal função a formação

continuada de professores ganhou força. Além desta função, caberia a ele mediar as relações interpessoais, mobilizar a equipe escolar na construção do projeto político pedagógico, mediar as relações escola-comunidade, intervir nas situações de fracasso escolar e na questão da inclusão (Almeida e Placco, 2006).

Muitos estudos afirmam que o coordenador pedagógico tem um importante papel a desempenhar, sendo o principal responsável pela formação contínua dos professores. (Batista, 2001; Bruno, 1998; Christov, 1998, 2000, 2001, 2003; Clementi, 2001; Fusari, 2000; Garrido, 2000; Geglio, 2003; Matte, 1998, 2000; Orsolon, 2001; Placco e Silva, 2000; Souza, 2001; Torres, 2001).

Este papel revela-se complexo e desafiador, pois significa mediar, nos dias de hoje, as representações e a falta de conhecimento dos professores no desenvolvimento de estratégias didáticas para os deficientes.

Essa afirmação não isenta o poder público de cumprir com o seu papel, sobretudo porque há um entendimento de cumprir o “mínimo social” no atendimento à população, a despeito da afirmação abaixo:

Há, nas sociedades capitalistas recentes, um nexos entre ética pública e formação humana cuja análise mostra os fundamentos morais na concepção de “mínimo social”, termo que indica o que cada pessoa necessita para ser considerada moralmente competente: autônoma. Esse mínimo define o que a sociedade deve proporcionar a todos, sem o qual uma pessoa perderia a capacidade de se inserir dignamente na vida coletiva, diga-se, no mercado. A concepção de mínimo social restringe o âmbito de ação do poder público. (Silva, 2006, p. 647).

Assim, ainda que nos limitemos a discutir o papel do coordenador frente às práticas inclusivas na escola, esclarecemos que essa discussão traz, em seu bojo, a responsabilidade do poder público a respeito dessas mesmas questões.

Referimo-nos acima a respeito da atuação do coordenador pedagógico enquanto um mediador de estratégias didáticas na educação das pessoas deficientes. O conceito de estratégia didática, aqui, está para além da elaboração de um currículo ou elaboração de atividades que garantam o acesso ao conhecimento por parte destes alunos, embora este aspecto não possa ser negado.

Principalmente porque o “saber o que fazer” com estes alunos é um fator que traz muitas angústias para os professores. Isso significa para o coordenador pedagógico, ter que lidar com a própria falta de conhecimento, sobretudo pela ausência destes saberes nos processos de formação inicial ou até mesmo continuada deste profissional.

Esse fato demonstra uma lacuna existente para futuras investigações e convida-nos a refletir sobre um espaço profícuo para pesquisas e numa mobilização necessária por parte da comunidade científica e do poder público.

Para além do “saber fazer”, nossa intenção é demonstrar que o coordenador pedagógico pode contribuir enormemente, uma vez que é um mediador de grupos.

Deste modo, a construção de práticas inclusivas requer antes do “saber fazer”, um entendimento maior do que espera de uma escola denominada inclusiva. Silva, 2007 afirma:

o que caracteriza uma genuína relação educativa é a mudança de uma situação na qual o educador propicia ao educando realizar um percurso que tem um ponto de partida, um ponto de chegada e um caminho que será percorrido com a adesão voluntária do educando. (p. 203).

Nessa direção, é preciso que a escola construa coletivamente a sua identidade educativa no que se refere às práticas inclusivas, tendo clareza de sua concepção sobre a diversidade e sobre a deficiência e o tratamento que procurará dar a elas. Isso oferece um norte às práticas pedagógicas e fortalece o grupo na medida em que passa a enxergar a todos que compõem a escola como sujeitos.

Essa afirmação aproxima-se da noção de sujeito coletivo, apontada por Silva, 2007:

Um sujeito coletivo é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum. Apresentam um mesmo juízo sobre a realidade e percebem-se integrados a um mesmo “nós-ético”, isto é, a um conjunto de comportamentos validados pelo grupo e que condiciona o agir individual de cada participante do grupo. [...] O exame de sujeitos coletivos concretos revela a existência de um itinerário formativo em suas histórias o que permite extrair uma pedagogia e identificar procedimentos possíveis para quem busca a constituição desses sujeitos. (p. 206-207)

Considerações Finais

Para que a escola se tome mais inclusiva, é fundamental que ela assuma, definitivamente, que a experiência da escolarização, além de ser um direito, é uma necessidade de desenvolvimento humano para a pessoa com deficiência.

Como discutimos ao longo deste trabalho, nas últimas décadas, afloraram novos paradigmas em relação à atenção às pessoas com deficiência, envolvendo o aparecimento de leis e decretos sobre políticas de inclusão, direitos, mudanças na organização e funcionamento das escolas.

Também em relação aos direitos, fortalecimento e divulgação dos conhecimentos construídos, pesquisas, discussões, reflexões em âmbito nacional e internacional, cujos resultados, considerações, recomendações vêm ampliando consciências.

Ansiamos por uma escola inclusiva, que garanta um lugar a quem chega e a quem virá, que tenha condições adequadas para que todos possam aprender. Um lugar hospitaleiro, capaz de dar oportunidades, de oferecer espaços de segurança para que a aprendizagem seja um instrumento que permita às crianças com deficiência continuar crescendo.

A intenção deste artigo foi lançar luzes sobre a inclusão na perspectiva da formação continuada do professor e na atuação do coordenador pedagógico.

Defendemos que o coordenador pedagógico, enquanto agente de formação na escola, pode e deve contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas reais, sobretudo se favorecer uma relação participativa com seu grupo de profissionais, fortalecendo, enquanto agentes ativos da cultura, a construção da dignidade de todos aqueles que frequentam a escola, e por consequência influenciar as políticas públicas.

Para concluir é importante afirmar que temos consciência de que a complexidade do assunto permite apenas uma aproximação com ele. Esperamos que diferentes áreas do conhecimento possam continuar dialogando e ofereçam munição para a elaboração de novas perguntas sobre a temática. Afinal, as respostas não existem, senão na própria busca delas.

6. Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo, Loyola, 1998.
- _____. O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança. São Paulo, Loyola, 2001.
- _____. O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola. São Paulo, Loyola, 2003.
- _____. O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade. São Paulo, Loyola, 2006.
- _____. O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação. São Paulo, Loyola, 2008.
- _____. O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo, Loyola, 2010.
- ALMEIDA, L.R.; BRUNO, E.B.G.; CHRISTOV, L.H.S. O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo, Loyola, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade. A Busca por Segurança no Mundo Atual. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.
- GEGLIO, Paulo César. O Coordenador Pedagógico e a Questão da Inclusão. In: Almeida, L. R. e Placco, V. M. N. S. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade. São Paulo, Loyola, 2007.
- GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. Disponível em <<http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202003/08.pdf>>. Acesso em 01/02/2013.
- JANUZZI, Gilberta de Martino. A Educação do Deficiente no Brasil. Dos Primórdios ao Início do Século XXI. Campinas, Autores Associados, 2004.
- LAPLANE, Adriana. Uma Análise das Condições para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial Educação: Políticas Públicas Afirmativas e Emergentes, 2006.
- SILVA, Jair Militão da. De Paciente a Sujeito, Passando por Cliente. In: Moreno, L. V.A. e Rosito, M. M. B. O Sujeito na Educação e na Saúde. Desafios da Contemporaneidade. São Paulo, Centro Universitário São Camilo/Loyola, 2007.
- SILVA, Sidney Reinaldo da. Ética Pública e Formação Humana. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial Educação: Políticas Públicas Afirmativas e Emergentes, 2006.