



EDUCAÇÃO SEM BARREIRAS: A LUTA POR UMA ESCOLA PARA TODOS

GT 10: ENSINO, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Trabalho completo

Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso - Profei
(angelica.goncalves.ufmt.t4@gmail.com)

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos – Universidade Federal de Mato Grosso - Profei
(margaridabsantos@hotmail.com)

Maria Luzia Costa Marques – Universidade Federal de Mato Grosso - Profei
(lulusouza16@gmail.com)

Sebastiana Almeida Souza - Universidade Federal de Mato Grosso – Profei (sebastiana.souza@ufmt.br)

Resumo

A inclusão escolar de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) demanda atenção por parte de políticas públicas e também de ações docentes no ambiente escolar. A formação de professores é uma política importante para pensar o ensino escolar de qualidade e inclusivo; dentre as possibilidades de formações, temos o Ensino Colaborativo. Este texto objetiva discutir sobre a formação continuada dos professores da educação básica e sua contribuição para a prática colaborativa na educação inclusiva. Espera-se que a reflexão apresentada possa colaborar para pensar a proposta do Ensino Colaborativo na formação de professores no âmbito escolar inclusivo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Colaborativo. Formação Continuada

1 Introdução

São inúmeros os desafios dos professores contemporâneos; um deles é possibilitar, através de sua prática pedagógica, um aprendizado que contemple a diversidade existente no contexto escolar. Nesse sentido, sublinhamos a importância de promovermos reflexões acerca da educação inclusiva, sendo este um tema contemporâneo, abrangente, sobre o qual devemos nos debruçar. Temos consciência de que todos os grupos minoritários são de extrema relevância, mas, nesta discussão, privilegiamos a inclusão escolar de estudantes pertencentes ao grupo da Educação Especial.

Isso posto, este estudo indaga: de que modo a formação continuada dos professores da educação básica contribui para a prática colaborativa na educação inclusiva?

Para responder à problemática apresentada, temos por objetivo discutir sobre a formação continuada dos professores da educação básica, a fim de verificar se ela contribui para a prática colaborativa na educação inclusiva. Para tanto, este estudo tem origem nas observações realizadas pelas professoras pesquisadoras, que exercem a docência na área da educação



especial, e percebem o quanto tem sido desafiador implementar práticas inclusivas no contexto escolar.

O estudo ora apresentado está pautado na abordagem qualitativa que, de acordo com Silveira e Cordova (2009), é um tipo de pesquisa na qual os pesquisadores buscam analisar um fenômeno social de forma qualitativa e não se respaldam em dados quantitativos. Enquadra-se, também, como um estudo bibliográfico, cujos dados são obtidos através de outras produções científicas. Para discutir a Educação Inclusiva, nos apoiamos em autores como Santos e Paulino (2008) e Costa e Ianni (2018). Nóvoa (1999) serviu de embasamento para abordar a formação de professores e Capellini e Zerbato (2019) e Viralunga e Mendes (2023), fundamentaram as reflexões sobre o ensino colaborativo.

Primeiramente, discutimos acerca do desafio contemporâneo de constituir uma escola inclusiva onde todas as pessoas possuam direitos de aprendizagem. Em seguida, tratamos da temática da formação continuada e permanente como mecanismo essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Por fim, investigamos as contribuições do Ensino Colaborativo para a Educação Inclusiva, prática existente no Brasil e que tem sido apontada pelos pesquisadores como eficaz no âmbito da educação inclusiva.

2 O desafio contemporâneo da “escola para todos”

A ideia de “escola para todos” tem ganhado espaço, nas últimas décadas, nas pesquisas de estudiosos que buscam compreender os desafios que impedem as diferenças individuais subjetivas de caminharem juntas, rumo ao mesmo objetivo. Diante dessa constatação, compreendemos a escola como uma das etapas que podem potencializar a inclusão, e, além disso, um espaço que resgata valores culturais e proporciona um ambiente dinâmico e rico em competência no ensino diversificado.

Em vista disso, é preciso estabelecer a consolidação das implementações das políticas públicas educacionais que garantam o acesso e permanência de todos os estudantes. Nesta perspectiva, os desafios incluem a eliminação de barreiras arquitetônicas, a conscientização e a empatia, seja pelas adaptações curriculares, formação no processo de aprendizagem específicas, reflexão da prática e contexto educacional (Guijarro, 2005).

Em conformidade com Santos e Paulino (2008):

[...] a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todos e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes. Baseadas nestes ideais democráticos, as propostas inclusivas são

revolucionárias, pois almejam, incondicionalmente, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir (Santos, 2008, p. 12).

A reflexão dos autores acima evidencia o papel da educação inclusiva, mostrando que os direitos da sociedade, independentemente de suas características, são princípios que levaram à mudança dos paradigmas individualistas e predominantes de uma maioria, destacada na segunda metade do século XX (Costa; Ianni, 2018). Estas mudanças do reconhecimento das formas sociais ocorreram na era contemporânea e industrial. Vale ressaltar que, conforme essas autoras, as revolucionárias propostas das políticas inclusivas estão ganhando destaques até os dias atuais.

Em consonância com a Constituição Federativa 1988 (Brasil, 1988) e com os documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, de 1994, a educação inclusiva defende os direitos de todos estudantes e que “Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (Unesco, 1994, p. 33).

De acordo com Santos e Paulino (2008), a inclusão é um ato de humanidade e respeito, é compreender o outro na sua integridade e subjetividade. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) enfatiza a oferta de opções curriculares, ou seja, a inclusão do novo olhar pedagógico, o ensino nas diferentes habilidades que potencializam o sujeito estudantil. É o desprender daquilo que esteja descrito nos organizadores escolares, atentar-se às observações do nível que se encontra o desenvolvimento do estudante e traçar caminhos que levem ao conhecimento e pertencimento ao ambiente social da escola e fora dela.

A luta pela inclusão é um desafio constante e incessante, desde os números excedentes de estudantes dentro das salas de aulas às formas de avaliação e currículo padronizados. (Santos; Paulino, 2008). O que fazer diante de tais adversidades? No primeiro momento não há nivelamento:

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças. Para que ocorra, dois “tabus” da escola precisam ser revistos: o currículo e a avaliação (Santo; Paulino, 2008, p. 12, grifo dos autores).



Evidentemente, este cenário descrito pelos autores, ocasionalmente, é um processo de desprendimento, mesmo que as organizações curriculares estejam de acordo com a faixa etária ou por meio dos conceitos dos marcos do desenvolvimento. As diversas ciências que estudam a forma de aprender, compreendem a subjetividade dos processos cognitivos e a neurodiversidade do ser humano. Em suma, o autoconhecimento do contexto escolar de cada profissional docente deve almejar os valores morais e biossociais.

3 A formação continuada e permanente como mecanismo essencial para o desenvolvimento profissional do professor

Este tópico tem como objetivo analisar as formações continuadas, ressaltando a importância de ser permanente e dialogada pelos professores, fundamentada nos desafios e dificuldades enfrentadas diante do ofício de ser professor contemporâneo. Devem, também, fomentar experiências exitosas que se destaquem no âmbito escolar, pelos protagonistas existentes, num movimento de troca de experiências mobilizado pelos conhecimentos práticos e teóricos. Desse modo, o desenvolvimento profissional dos professores será possibilitado, aprimorando, inclusive, as competências inclusivas capazes de atender as demandas contemporâneas.

Todavia, as formações continuadas não vêm sendo eficazes e não estão surtindo efeitos práticos na prática pedagógica, conforme mostram estudos e pesquisas realizados. Em todo mundo, ocorrem transformações de forma avassaladora e rápida, sobretudo no que tange às tecnologias e demandas sociais, e a educação precisa acompanhar essas transformações. Nesse sentido, a formação continuada não se trata apenas de cursos ou treinamentos pontuais, mas de um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento. Ela envolve uma atualização constante de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, possibilitando que o professor ofereça um ensino mais eficaz e flexível às necessidades dos estudantes. Deste modo, a formação favorecerá a prática reflexiva dialógica, proporcionando autonomia aos professores.

Frente aos resultados pouco relevantes na prática pedagógica em sala de aula, trazidos pelas formações ofertadas aos professores, defendemos que estas deveriam possibilitar e ampliação de inúmeros recursos, como: o trabalho em equipe e com toda a comunidade envolvida, motivar o professor como pessoa de sua função, usar a tecnologia como aliada na comunicação com os envolvidos e outros. Os cursos de formações devem proporcionar conhecimento ao docente, para refletir sua prática e tornar-se criativo. “Os atos criativos trazem mudanças, mudam os alunos, os professores e as situações” (Nóvoa, 1999, p. 132).

A tecnologia impõe ao profissional sua formação constante, direcionada de acordo com sua área de atuação e as necessidades dos envolvidos. A qualidade na educação é possível quando existe o investimento em políticas públicas educacionais, voltadas para a valorização total do professor. Ou seja, é repensar o profissional como ser humano, em todos os aspectos – emocional, psicológico, cognitivo, condições de trabalho e outros. As práticas pedagógicas de muitas escolas ainda não conseguiram acompanhar as transformações sociais e tecnológicas. O professor tem caminhado na contramão do desenvolvimento, confrontando-se com as complexidades existentes nas salas de aula, aonde é necessário um novo agir, ou seja, um fazer diferente das práticas tradicionais. “Não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino” (Freire, 1999, p. 2 *apud* Day, 2001, p. 47).

Paulo Freire (1996) salienta a importância do autoconhecimento do professor que atua hoje, reconhecendo-se como aprendiz de uma nova prática pedagógica, de um novo fazer pedagógico voltado às especificidades dos estudantes contemporâneos.

Os procedimentos metodológicos dos professores não estão conseguindo apreender as habilidades tecnológicas, sociais e intelectuais do contexto cultural. Ademais, as formações continuadas oferecidas aos professores não estão sendo vinculados com as suas necessidades, isso porque a teoria e a prática não estão viabilizando o desenvolvimento dos docentes e nem promovendo educação de qualidade.

O bom funcionamento do sistema de formação permanente dos profissionais deve garantir uma compreensão adequada dos objetivos e das reformas curriculares, visando, com um número suficiente de cursos de reciclagem, a desinformação e a insegurança dos professores perante as mudanças que se projetam (Nóvoa, 1999, p. 106).

Ainda para Nóvoa (1999), os programas de formações devem apresentar uma intencionalidade, conforme a necessidade de cada escola, vinculada ao currículo, com o propósito de promover um desenvolvimento capaz de projetar soluções exigidas pelas transformações existentes.

Ressaltamos que as formações requerem estudos que possibilitam envolvimento com o conhecimento peculiar de cada cenário escolar, através de trocas de experiências entre professores, dialogar com as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Para tanto, é necessário ouvir os relatos dos professores, suas percepções e perspectivas profissionais. No entanto, na maioria das vezes, essa formação é imposta pelos órgãos mantenedoras de educação, com temas

que eles julgam necessários, e, até mesmo, com os textos que devem ser lidos e discutidos nas formações.

Conforme Nóvoa (1999, p. 76), a formação tem que viabilizar desenvolvimento aos docentes. Nesse sentido o autor afirma que “as transformações dos professores só têm sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o crescimento profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativo”.

Sob esse enfoque, entendemos que a inovação profissional só se concretizará com a quebra de paradigmas em diferentes dimensões educacionais, começando pela rede organizacional da escola e o próprio professor, que necessita atuar com competência para suprir as necessidades atuais de sala de aula. Competência essa que é construída ao longo da carreira, com conhecimento, partilha de experiências com os pares e fortalecimento das redes de apoio, como famílias e instituições formadoras, como as universidades. Enfim, o professor deve atuar como um profissional pesquisador. “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47)

Na atuação do professor na contemporaneidade não cabem mais procedimentos didáticos “sob medida”, pautados na ideia de transmitir, depositar conhecimento com método técnico sem reflexão de suas ações. Na perspectiva contemporânea faz-se necessário que o professor haja com destreza, seja criativo, tenha intencionalidade, autonomia, para dar conta dessa demanda. É necessário, portanto, construir um novo cenário na educação, o que requer do professor assumir-se como pesquisador, pois “ensinar é mais que um ofício, é uma ciência educacional” (Day, 1999, p. 48). O professor contemporâneo deve ser aquele que aproveita todas as situações para analisar sua prática, sejam experiências de fracassos ou de sucesso, é aquele que enxerga possibilidades de crescimento profissional nas dificuldades existentes em sala de aula; isso só é possível dentro de uma condição de busca e reflexão de seus atos. Deste modo, as transformações se estenderão pela valorização, dando voz às experiências e autonomia, “A imagem libertadora do professor investigador deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas as atividades pedagógicas na sala de aula. É preciso enfrentar as questões do poder na educação, não aceitando uma limitação do papel do professor” (Nóvoa, 1999, p. 31).

Assim o professor se tornará um profissional transformador capaz de mediar o conhecimento de forma acessível e inclusiva. Ele assumirá o compromisso de adotar práticas pedagógicas que contemplem as necessidades dos estudantes. A formação permanente não deve ser vista como um ponto de chegada, mas como uma jornada contínua de crescimento, em que o desenvolvimento profissional e pessoal do professor caminham juntos para garantir uma educação equitativa.



4 As contribuições do Ensino Colaborativo para a Educação Inclusiva

A discussão promovida no tópico anterior nos permite perceber o quanto a formação continuada e permanente é importante para o desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos que a formação de professores é uma fonte para o empoderamento de sua prática pedagógica, pois os conhecimentos adquiridos nas formações são aplicados na prática na sala de aula.

Nesse mesmo viés, temos uma estratégia de organização do trabalho pedagógico entre docentes que favorece a Educação Inclusiva: o Ensino Colaborativo que, conforme Rabelo (2012), é considerado uma filosofia, pois, sendo um ato de decisão por parte dos professores em compartilhar sua prática com outro profissional na sala de aula, esta decisão implica no trabalho cooperativo e responsivo com o outro professor, passando de uma relação profissional para uma relação mais próxima e conjunta.

Como fica perceptível a definição de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para o colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula (Rabelo, 2012, p. 53).

Essa ação de trabalho pedagógico implica em conhecimento e clareza de papéis dos professores, mas também o desejo de compartilhar o espaço da sala de aula com o outro professor. Sabemos que muitos professores ainda possuem uma prática individualista, tornando a prática do Ensino Colaborativo desafiadora, pois “a colaboração não se dá por acaso, apenas juntando dois professores numa mesma sala de aula, pois se trata de um relacionamento adaptativo que leva tempo, uma vez que precisa ser construído” (Viralonga; Mendes, 2023, p. 54).

Notamos, cotidianamente, na fala de professores, o despreparo para atuar com propostas inclusivas voltadas a estudantes, Público-Alvo da Educação Especial. Por essa razão, então, defendemos o Ensino Colaborativo como uma alternativa de formação, de troca, pois o professor da sala comum possui saber voltado para a explicação do conteúdo curricular, enquanto o professor da Educação Inclusiva, abrange estratégias didáticas e flexibilizações

pensadas para promover o acesso aos conteúdos para os estudantes que apresentem essa necessidade.

Nessa troca, não há saber mais ou menos, mas uma relação horizontalizada entre os professores. Para Capellini e Zerbato (2019), esta é uma proposta de trabalho baseada na cooperação mútua entre o professor da sala comum e o da Educação Especial. Salientamos a relevância do trabalho colaborativo, porque essa parceria entre os dois profissionais acontece desde o planejamento, execução da aula até a avaliação, voltados para o contexto da sala de aula.

Rabelo (2012) assevera que essa cooperação entre o professor da sala comum e o da Educação Especial é uma prática que favorece efetivamente o processo da inclusão escolar, em dupla dimensão, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes na sala de aula como também no processo de formação permanente dos professores, por promover um espaço onde ambos compartilham conhecimentos pedagógicos e didáticos com objetivo de promoverem aprendizagem dos estudantes.

Diante do exposto, reforçamos a importância do Ensino Colaborativo para promover a Inclusão escolar, pois esta temática tem sido implementada e discutida por pesquisadores, o que comprova a efetividade do trabalho pedagógico desenvolvido nessa perspectiva.

5 Considerações finais

Neste estudo foram abordados, brevemente, os desafios do contexto escolar, incluindo o de uma escola para todos. Trata-se de um processo contínuo, em razão da sociedade heterogênea em que vivemos, constituída por valores subjetivos, que permeiam diversas áreas do processo evolutivo.

Nesse sentido, a formação docente é fundamental no atendimento à realidade escolar, propondo-se a responder as demandas do processo de aprendizagem. Em decorrência desses fatores, o conhecimento acerca da realidade é crucial na prática pedagógica inclusiva.

Dessa forma, este estudo, que teve como objetivo avaliar a contribuição da formação continuada dos professores da educação básica, analisou os conhecimentos construídos nesse ambiente, que possam contribuir na prática colaborativa na perspectiva inclusiva. Foi possível compreender que a interação e troca de conhecimento entre os professores concorre para a constituição de estratégias de organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, acreditamos que o compartilhamento dos anseios, dos desafios encontrados, proporcionado pelo trabalho



colaborativo, pode ajudar a elaborar mecanismos para a superação de lacunas no contexto educativo.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?**. São Paulo: Edicon 2019.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**. Editora UFABC, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953.pdf> . Acesso em 02 de out. 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. **MEC. Ministério da Educação. Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas Inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, p. 7-14, 2005.

VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2023.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas** (org.). 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SILVEIRA, D. T.; CODORVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. P. 31-42.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 de mar. de 2024