

CULTURA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Guacira de Azambuja¹
Carmen Rosane Segatto e Souza²
Sílvia Maria de Oliveira Pavão³

Resumo

A presente pesquisa do tipo bibliográfica tem como objetivo discutir as peculiaridades dos processos formativos de professores de educação especial por meio de uma cultura educacional inclusiva. Constatou-se que existem especificidades que marcam a formação do professor de educação especial advindas do contexto educacional histórico marcado pela Política Nacional na Perspectiva Inclusiva. Tal perspectiva formativa sugere a existência de outros fatores que influenciaram e influenciam a educação especial e o professor que nela atua. Dentre os fatores associados a esse processo, está a cultura de educação inclusiva que se define como marco da formação do professor de educação especial. Conclui-se que para além de uma proposta desafiadora na formação do professor de educação especial, devem ser focalizadas questões da legislação e de uma política pública de formação geral que atenda as necessidades educacionais dos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; Professores; Gestão Educacional; Inclusão; Cultura

1 ENTENDENDO A FORMAÇÃO DOCENTE

O tema central desse artigo na área da educação é a formação do professor. Hoje, o cenário educacional com o qual se convive parece estar dominado por uma atmosfera de permanentes mudanças. As instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos professores, de modo geral, são afetadas pela rapidez com que se processam as mudanças

¹ Guacira de Azambuja. Rua Guilherme Rau, 35, Bairro Parque do Sol, Cep: 97095200. Santa Maria – RS. Fone: (055)32263430/ 99787699- guaciraazambuja@yahoo.com.br. Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

² Carmen Rosane Segatto e Souza. Rua Mário Quintana, 544. Parque residencial Amaral - Bairro Camobi - Santa Maria – CEP: 97110-751. (55) 32264256/ 99726820- carmenssmail@yahoo.com.br. Mestre em Educação. Professora do Centro Universitário Franciscano. UNIFRA.

³ Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Rua Portugal, 199. Bairro São João. Santa Maria, RS. CEP: 97030490. (55) 99786675. silviamariapavao@gmail.com. Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

ocorridas fora delas, e grande parte dessas mudanças parecem estar ligadas a esse descompasso entre as mudanças do mundo e a realidade escolar.

Não se pode negar que as instituições educacionais⁴ evoluíram ao longo dos séculos, mas essa evolução ocorreu sem que houvesse o rompimento das linhas de alguns conceitos já instalados desde a sua origem: “centralista, transmissora, seletora, individualista” (IMBERNÓN, 2006, p. 7). Torna-se difícil pensar uma possibilidade de renovação nas instituições educacionais, sem um novo conceito de profissionalização do docente, que rompa com as práticas do passado.

Discutir acerca da formação docente requer, a consideração de vários aspectos e elementos componentes desta formação. Ao referirmos a formação docente estamos nos voltando não só para os aspectos constituintes da formação formal específica a cada área do conhecimento, importante e expressiva na constituição dos saberes necessários à prática pedagógica, mas também àqueles que compõem e acompanham de modo informal todo o processo formativo do sujeito. Diante dessas questões surge a problemática: sob a égide de quais marcos culturais é construída a formação do professor de educação especial?

Destarte desse questionamento, nos deparamos com um atravessamento epistemológico e conceitual que decorre dos aspectos culturais que influenciam a formação docente, ou ainda, como a cultura efetivamente interfere na formação do professor de educação especial.

Entende-se por cultura nesse estudo o que diz Pérez Gómez (2001, p. 17), consiste no “conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas [...]”. Decorrente de uma construção social, a cultura se define dentro de um contexto espaço temporal definido.

De acordo com a dimensão posta pelo conceito de cultura pode-se fazer noção da não dissociação entre história de vida, cultura e formação docente. É por meio da cultura que os docentes revelam, nos diferentes períodos da trajetória profissional, o seu perfil, no que acreditam, o que é importante para eles, como se posicionam, seus hábitos, enfim mostram quem são e como atuam. Assim, ouvindo-se docentes, vai se conhecendo também a cultura docente que é entendida como “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim

⁴ Considera-se toda a instituição “que tem a função de educar”, ou seja, desde a que se encarrega das etapas iniciais até a universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente (IMBERNÓN, 2006, p. 07).

como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.164).

As implicações desta cultura docente nos processos formativos se torna fator independente e autônomo das ações que podem ser intencionais, direcionadas ou não. Por isso, muitas vezes, encontramos respaldo para compreender e explicar determinados comportamentos e atitudes nas histórias de vida que são contadas pelos professores atualmente.

Esta investigação tem como objetivo discutir as peculiaridades dos processos formativos de professores de educação especial por meio de uma cultura educacional inclusiva. Ainda mostrar a discussão acerca da formação e da prática docente adentrando nas nuances que envolvem a questão dos marcos legais que orientam a formação, as exigências sociais e temporais de cada época e o modo como o professor, nesse caso da educação especial é envolvido nessa trama. Compreende-se nesse sentido, a cultura de formação docente tomando por base o paradigma educacional inclusivo, que é o marco representativo de uma cultura educacional na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008).

Reflexões e discussões sobre a formação docente e seus processos são recorrentes, atuais e necessários para o fazer pedagógico, diante do que decorre a pertinência desse estudo. Para tanto, recorreu-se a pesquisa bibliográfica, cuja seleção de método ocorreu por existirem muitas obras sobre o tema principal da investigação, estando em função disso, justificada a seleção metodológica, pois garante ao pesquisador maior abrangência dos dados a serem analisados quando estes já estão sistematizados pelo método científico, tal como Gil (2010) explica, a pesquisa bibliográfica guarda vantagens ao: “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p.45). Para proceder à análise dos achados bibliográficos, optou-se pela abordagem descritiva e analítica de conteúdo clássica, consoante com o ponto de vista de Bauer e Gaskell (2010).

Foram utilizados os seguintes autores que tratam da temática: Nóvoa (1995, 1995a), Correia (1999), Matos (1999), García (1999), Schon (2000), Tardif (2008), Arroyo (2010), entre outros. Ainda foram utilizados os principais marcos legais da educação especial, entendidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), pois é com ela e a partir dela que o sistema educacional gerou uma série de outras regulamentações e normativas para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

O artigo é apresentado em quatro partes, além dessa introdução ao tema. A primeira que discorre sobre a formação docente, tomando como elementos principais de descrição não somente a formação inicial, que caracteriza cada área de conhecimento, mas ao tratarmos da formação educacional na perspectiva inclusiva, abordamos a formação contínua, posto entendermos ser nessa formação contínua que se revelam os intervenientes de ações educacionais inclusivas, presentemente advindos das marcas culturais da história de vida dos professores. Uma segunda parte, discorre sobre o professor de educação especial, são descritos os principais movimentos históricos que motivaram o desenvolvimento do paradigma educacional inclusivo, a formação geral do professor, os sentidos aplicados no processo formativo do professor capacitado e professor especializado. Na terceira parte, nesse texto, são elencados contributos essenciais sobre cultura. Na última parte, a conclusão do estudo revela algumas possibilidades de formação e práticas inclusivas.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTÍNUA

Para discorrer sobre a formação de professores, foram selecionados os autores com notável representação na área, quais sejam: Nóvoa (1995), Matos (1999), Correia (1999). Entretanto, num primeiro momento é importante explicar que os autores Correia, Nóvoa, Matos são portugueses e, com exceção de Nóvoa – que investiga sobre os processos formativos da docência, os demais trabalham noutra dimensão da formação docente - a formação contínua - sendo esta última, uma das consequências do próprio processo histórico da formação de professores.

Sobre a formação contínua, ressalta-se que ela foi instituída em Portugal, a partir da crise do Estado em que nos anos 60 e 70 tornou-se, historicamente neste período, um direito dos professores devido a autonomia exercida pela profissão, ao contrário dos anos 80 e 90, que mostraram a formação contínua como um dever do educador, não só devido às possíveis implicações de controle sobre o trabalho docente como também em função das reformas de ensino. Situação não muito diferenciada da brasileira.

No desenvolvimento deste contexto educacional e político são muitas as consequências aos profissionais do ensino. Uma delas diz respeito ao sofrimento de uma visão sombria e duvidosa de suas atividades e, foi nesse sentido que “a formação contínua foi definida como um dispositivo de reposição das competências dos professores necessárias para

eles poderem fazer face à complexificação dos "mandatos" atribuídos à escola [...]” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 47).

A produção gerada politicamente deste processo institucionalizador da formação contínua é a de descrédito profissional em que se enfatiza a falta de preparo e empenho dos docentes em solucionar problemas e dificuldades cotidianas que envolvem a profissão [docente]. Desse processo, Matos apud Correia (1999, p.60) faz algumas reflexões sobre a relação entre “os princípios invocados e a formação a desenvolver” como estruturadores do campo de formação. Ele lança essas reflexões como duas hipóteses complementares: a primeira se refere aos determinantes institucionais da formação expressos em objetivos que revelam as necessidades administrativas do sistema educacional em que a sua validação só será efetivada após o reconhecimento daqueles que estão em formação e ao serem absorvidos nos percursos formativo destes; a segunda, em complementação a primeira, a formação é definida “como um trabalho de transformação pessoal e social em função de um projecto de superação dos obstáculos, tendo em vista a construção de uma identidade sócio profissional auto reconhecida” (MATOS apud CORREIA, 1999, p. 60).

Esta concepção de formação fortalece a sua abrangência ao não se limitar aos aspectos formais, como os saberes específicos, nem aos informais, como as nuances culturais. Estes, ao perpassarem todos os processos da formação, permitem a existência e construção de representações e princípios de "qualificação humana, técnica e científica dos profissionais da educação" que são manifestados e construídos nos espaços e tempos da formação – mobilizados ou não no contexto da prática pedagógica (MATOS apud CORREIA, 1999, p.60). Por este motivo, se enfatiza a não linearidade entre formação e atuação, porém é indispensável à formação 'formal' "construir uma plataforma de racionalidade que confira a esses princípios o estatuto de referentes genéticos das práticas de formação" (MATOS apud CORREIA, 1999, p.60). No entanto, há necessidade que os princípios sejam postos em prática ou incorporados nos processos formativos para demonstrarem, assim, o seu reconhecimento sem desconsiderar que a formação deva "assumir o sujeito em formação como sujeito em situação" em que a finalidade da formação está em "assegurar o equilíbrio funcional entre o sujeito em situação e a situação do sujeito" (MATOS apud CORREIA, 1999, p. 61).

Entretanto, para assumir o sujeito em formação como sujeito em situação é preciso ter claro qual a concepção que os formadores têm, não só, de educação, mas também da sua profissão, pois a inter-relação existente entre os processos de formação e as práticas profissionais existentes é também decorrente de um caminho simbólico onde se encontram

vários registros de personificação dos processos formativos não se limitando a questão identitária, mas considerando, também, as marcas temporais e espaciais do próprio lugar da formação (NÓVOA, 1995, 1995a).

Dedicar um tempo, um espaço para refletir acerca da formação e da ação docente ainda é percebido como desafio para formadores de professores e para professores! Isso porque olhar a sua trajetória envolve, além da questão temporal e espacial, admitir sucessos e fracassos que emergem deste espaço e tempo.

3 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professor de Educação Especial faz parte de um processo maior do que simplesmente a preparação de profissionais para trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tal como previsto na legislação e atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). A preocupação com a formação desses professores faz parte de um processo que objetiva a formação de profissionais sob a perspectiva de uma sociedade inclusiva. Essa problemática não é recente e remete a um período inicial da década de 60. Ainda nessa época, muitas pessoas (deficientes, loucos, homossexuais, negros, latinos, e pessoas desfavorecidas econômica e culturalmente) eram excluídas. Foi por volta do ano de 1964, que a psicanalista francesa Maud Mannoni, trouxe grandes reformulações à maneira tradicional de se conceber a criança com deficiência mental, impulsionando mudanças para a educação especial. Ela fundamentou novas concepções sobre as crianças deficientes mentais, psicóticas, autistas, revelando o quanto a criança deficiente tem sido percebida de uma forma estigmatizada pela nossa cultura (MANNONI, 1999).

A partir desse momento, estabeleceu-se a luta pelos direitos da criança com deficiência mental e distúrbios emocionais. Em 1973, foi criado um órgão para cuidar de uma política educacional, o Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, que lançou em 1974, o primeiro documento oficial estatístico, listando todo o conjunto de funções docentes, escolas, instituições, que permanecem até nossos dias (JANNUZZI, 1999).

No entanto, foi, em 1975, que os Estados Unidos da América instituíram a primeira lei pública de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A Lei Pública n. 94-142 de 1975 – O ato de educação a todas as crianças com deficiência, e, segundo Salvia e Ysseldyke (1991, p. 43), tinha objetivos que garantiam a prestação dos serviços de educação especial,

estabeleciam a “administração transparente e procedimentos e requisitos de auditoria para a educação especial em todos os níveis do governo [...]”, e ainda providenciavam recursos financeiros para que a educação fosse garantida aos alunos com deficiência.

Essas discussões, da década de 60 e 70, continuam a ser levantadas atualmente tanto pela Educação Especial, como pela Educação Regular e, desde a promulgação do Parecer nº. 252/69, que regulamentou o Curso de Pedagogia, e o de nº. 295, que regulamentou a formação de professores para a Educação Especial, essa passou a ser incumbência do ensino superior. Porém, somente com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.393 de 20 de dezembro de 1996, no Capítulo V, inciso III do artigo 59, é que ficou estabelecido que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Outro fato de suma importância na valorização das pessoas com necessidades especiais e na formação de professores, foi a aprovação, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), cujos princípios norteadores de acordo com Goffredo são: “o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância de escolas para todos e a formação de professores” (1999, p. 29).

Seguindo a cronologia dos fatos históricos e ao se tratar do reconhecimento e da formação do professor de Educação Especial, para a qual a Declaração de Salamanca chamou a atenção, a Resolução CNE n.02, de 11.09.2001, no seu Artigo 18, §1º, estabelece diferenças entre o professor capacitado e o professor especializado. No primeiro caso, é considerado professor capacitado “para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial”. Na mesma Resolução, §2º, é descrito que os professores especializados em educação especial são “aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas”, entre outros quesitos relativos a atuação do professor em relação direta com o professor da classe

comum, justamente para que possa existir uma real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994).

Percebe-se, por meio dessa resolução, que se mantém um modelo de relação entre a educação regular e a Educação Especial, que se caracteriza por indicar duas linhas de formação: uma para a educação regular, e outra, paralela, de Educação Especial, o que leva a um entendimento da existência de um sistema dualista de ensino, podendo manter os preconceitos e em consequência a exclusão.

Para Ferreira (1999, p.140), essa concepção poderia ser discutida, pois argumenta que a formação inicial dos professores para a área da educação especial está apoiada no paradigma da diversidade, o que sugere “a formação de especialistas, na formação continuada, como busca de desenvolvimento profissional, quando, então, o docente pode vir a se tornar um especialista em cegueira, surdez ou outra categoria que origine necessidades especiais”. Em consideração a essa questão é que os professores de educação especial devem manter uma interatividade com o ensino regular.

Nessa perspectiva, o professor de Educação Especial necessita de uma formação generalista, tornando-se um profissional polivalente, capaz de atuar com as famílias, trabalhar juntamente com as coordenações, trabalhar com o ensino regular, além de atuar com os alunos, segundo a necessidade educacional que se apresentar. Tenha-se em vista que, quando se fala em inclusão, fala-se do atendimento a esses alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), junto ao sistema regular de ensino e que eles, com suas deficiências, são alunos como todos os outros.

O projeto político-pedagógico de formação inicial do professor para a Educação Especial deve, segundo Ferreira (1999), propor-se a capacitar o professor para participar de forma efetiva na elaboração, implementação e avaliação de projetos pedagógicos das unidades escolares nas quais atua, como uma condição para o exercício profissional consciente e comprometido com o processo de ensino, até como uma possibilidade de superar, romper com uma prática especificamente fundamentada nas dificuldades dos alunos, e não para as suas reais possibilidades de sucesso.

Para Bueno (1999, p. 153), a formação de professores para a Educação Especial e a qualificação do ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de se alcançar uma educação inclusiva efetiva, exige, pelo menos, dois tipos de formação profissional: “[...] dos professores do ensino regular para uma formação básica, [...] dos professores especializados nas diferentes deficiências”, quer seja para o atendimento direto a

essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Este pensamento é compartilhado e evidenciado por Ferreira (1999, p. 146), sobre a formação de professores, “a questão de que conhecimentos ou competências, oriundas da área da educação especial, são imprescindíveis aos professores em geral”.

Esse conhecimento é fundamental para que a compreensão das questões relativas à formação e a prática do professor de Educação Especial, já inseridas nas instituições de ensino, seja o ponto de partida para a mudança.

Bueno (1999, p.162) ainda pontua que por um lado o processo educacional inclusivo, “exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas [...]”, pois tais perspectivas são fortemente influenciadas tradicional e culturalmente centradas nessas mesmas características.

Tem-se que o professor de Educação Especial, formado e capacitado para atender a diversidade do contexto educacional, pode constituir-se em um elo crítico da cadeia entre a intenção explícita na perspectiva da inclusão e a realidade da educação inclusiva a ser construída, pois ele é, antes de tudo, professor (OMOTE, 2003).

Parece que o sistema de ensino necessita de professores preparados para a docência comprometida com a diminuição gradativa da exclusão escolar e que possuam conhecimentos necessários para a absorção de alunos com necessidades educacionais especiais.

Isso leva a crer que o modelo atual de formação de professores em geral pode ser repensado para que o desenvolvimento profissional desses futuros professores, com olhos para trabalhar com a diversidade, realmente se concretize. A concretização dessa realidade pode ser alcançada por meio de ações de políticas públicas, aliadas ao comprometimento profissional docente. Instaura-se a partir disso uma cultura de formação docente com olhos voltados a atenção da diversidade, da diferença e sua inclusão. Notavelmente o impacto que a inclusão causa no meio escolar, nas instituições especializadas, nos pais de alunos com e sem necessidades educacionais especiais, desencadeia dúvidas que podem dificultar a efetivação de ações inclusivas, o que gera a necessidade de ressignificação paradigmática, vindo ao encontro do que foi abordado anteriormente sobre o desenvolvimento de uma cultura inclusiva.

A cultura inclusiva implica no repensar permanente e não momentâneo ou transitório sobre questões tais como: as relações educacionais, a estrutura escolar e a formação docente,

destacando-se nesse último os conteúdos selecionados e práticas existentes nas escolas, haja vista que, é muito comum de acordo com Arroyo (2010, p. 151) “[...] as ondas e modas de inovação nas escolas, ondas que morrem na areia do cotidiano escolar e no legalismo com que são tratados escolas e seus docentes”.

Pontua-se que com a finalidade de compreender e respeitar as incertezas e singularidades existentes nos acontecimentos da prática que Schön (2000) trabalha com a teoria do profissional reflexivo, o que pode favorecer a mudança de paradigmas educacionais, tanto na formação inicial como na formação contínua.

Na maioria das vezes, a formação contínua é entendida como um sistema que visa solucionar problemas encontrados na prática pedagógica ou então, como uma simples requalificação dos docentes e seus contextos de trabalho. É justamente nesse sentido que muitos não percebem a importância da formação contínua que está em favorecer o desenvolvimento global nas relações de trabalho docente.

Assim, a formação contínua pode ser considerada como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos.

García (1999, p.21) ao discorrer sobre teorias da formação diz que “o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. [...]”. Os professores podem a partir de um processo de formação contínua, alcançar os objetivos de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Dessa forma, evidencia-se a complexidade da atividade docente, pois esta não se limita a questão da instrução, ela envolve e contribui para a formação da personalidade, do espírito crítico e político dos indivíduos tanto no que se refere a sua dimensão individual, a sua relação consigo mesmo, quanto à sua dimensão coletiva.

Nesse sentido, a preocupação com a formação docente não pode se restringir somente aqueles que serão professores, pois assim como noutras e para outras profissões, se pretende assegurar não só a competência profissional, mas "um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos" (GARCÍA, 1999, p. 19).

De acordo com Tardif (2008, p. 64) “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da

sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, dos lugares de formação, [...]”.

García (1999, p.21), ainda diz que uma ação de formação "corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança". Constatam-se desse modo alguns indicadores que nos remetem à compreensão dos fatores culturais que produzem e constituem os professores.

4 CULTURA: SABER E PRÁTICA DO PROFESSOR INCLUSIVO

Para entender a cultura docente é preciso conhecer no que ela se constitui. Pérez Gómez (2001, p. 164) diz que a cultura docente “constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição, do que denominamos estrutura de participação social e de estrutura de tarefas acadêmicas [...]”. Nisso se infere a definição dos métodos que são utilizados, nas relações interpessoais, nos processos de gestão escolar entre outros.

Essa constituição da cultura docente compõe uma estrutura de poder que envolve interesses que são manifestados em períodos de tempo e espaços distintos. Porém, o que se presencia na atualidade é a tensão demonstrada por professores na divergência não só dos interesses destes como também das exigências profissionais que lhe são realizadas pelo contexto do mercado de trabalho mutante.

Todos esses elementos se tornam parte dos processos formativos e da cultura docente por terem proporcionado aos professores "significado, abrigo e identidade aos docentes nas incertas e conflitantes condições de trabalho [...]" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

A cultura docente, como outra cultura, é flexível e passível de mudança. Para isso, é importante que os seus agentes, no caso os professores, manifestem um importante sentimento que é o desejo pela inovação. A importância desta inovação é refletida na qualidade da formação que os profissionais passam a realizar bem como à trajetória profissional dos docentes. Nas palavras do autor, "a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

As relações entre cultura, formação e qualidade educacional são intensas desde que se abram a processos de reflexão. Esta, por sua vez, quando estimulada passa a contribuir com a

formação reflexiva crítica, pois permite que o docente se veja de outras maneiras e em outras situações. Isso significa, também, que ele passa a permitir a possibilidade de intervenção crítica dos discentes, entendendo o ensinar/aprender como um momento de diálogo, em que o exercício da reflexão é priorizado.

A manifestação desta cultura docente reflexiva crítica possibilita que diálogos, não sem conflitos e até por causa deles, entre estudantes e professores permitam compreensões da cultura escolar por eles vivenciada.

O comportamento do professor é atravessado e produzido não só pela cultura docente, mas também pela cultura social⁵. O que reflete o comportamento do professor é, antes de tudo, o compromisso que este mantém por meio dos valores, ideologias, interesses com a estrutura social e política e com a formação dos educandos na sociedade de um modo geral. Esse comprometimento tem sua origem, muitas vezes, nos processos formativos por meio das influências e das incorporações das ações em conjunto com as demandas do contexto de atuação.

A cultura social e a cultura docente se interligam/entrelaçam no processo de atuação e formação docente, pois o modo como os professores concebem a sua prática profissional está indissociável ao que a cultura social vem instituindo no cotidiano, por meio da mídia principalmente, acerca do Ensino e demais atividades correlacionadas a este.

Atualmente há duas dimensões fundamentais na cultura docente que dizem respeito a forma e ao conteúdo. De acordo com Pérez Gómez (2001) o que diz respeito ao conteúdo da cultura docente são "os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos [...]"; já em relação a forma está "configurada pelos padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interação entre docentes" (p. 166).

Tanto conteúdo quanto forma são elementos da cultura docente e que podem apresentar características bem específicas conforme a função social que a escola assume em determinados tempos. Assim o que é assinalado, nesse sentido, hoje pode ser considerado em quatro itens que são: "o isolamento do docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional;

⁵ Cultura social "é a ideologia cotidiana que corresponde às condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade. Diferencia-se da cultura crítica porque os significados que se intercambiam nela não sofreram o contraste público, sistemático, crítico e reflexivo; ao contrário, se difundem e se assimilam seus conteúdos por via da sedução, da persuasão ou da imposição. É a ideologia que requer a condição pós-moderna da sociedade atual e que lhe serve de justificação e legitimidade" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 83).

ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.167).

Frente aos saberes mencionados é interessante investigar qual a relação estabelecida dos professores com os seus saberes de uma prática educacional inclusiva. Se é uma mera relação de transmissão ou de produção de saber e como ele trabalha com este saber na prática: impondo, legitimando-o no seu espaço e à sua função. Ou ainda, cumprindo com aquilo que é previsto nos marcos legais da educação especial (BRASIL, 2008) atendendo as prerrogativas de uma educação inclusiva.

Atualmente, a correspondência entre os saberes e as necessidades sociais postas pelo mercado de trabalho está nos dizendo que há um trincamento nessa relação, ou seja, não está havendo correspondência. E então se questiona: são os saberes que estão ultrapassados ou as necessidades culturais e econômicas resultantes da evolução da sociedade que acaba impondo esta situação?

Considerando o questionamento anterior, indaga-se mais um pouco sobre o que os professores fazem e qual a validade dos saberes experienciais? Analisando os saberes experienciais como saberes práticos - e não saberes da prática, ou seja, eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são parte constituinte enquanto prática docente- eles colaboram na formação das representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática pedagógica cotidiana em todas as suas dimensões. Dessa forma, eles constituem a cultura docente, pois são retraduzidos e submetidos às certezas cotidianas.

A partir do momento em que consideramos os saberes experienciais como constituintes da cultura docente, também se pode dizer que o professor é um sujeito sociocultural, pois ele se faz na construção dinâmica das experiências, vivências e dos saberes que circundam os espaços e os tempos nos quais ele usufrui e também é envolvido. Nesse trânsito, as singularidades e as processualidades humanas -docentes- produzem novas e potenciam outras representações acerca de si mesmo, sua história e de outros elementos que também compõem a profissão. No decurso das trajetórias, algumas representações se modificam ressignificando seu conteúdo, outras nem tanto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O docente como sujeito sociocultural vai se produzindo e expressando suas marcas nas relações sócio profissionais. Os significados atribuídos ao emaranhado das convivências e experiências vividas vão configurando o modo como ele vê, classifica e ordena a construção das relações e do espaço o qual se inclui. Desse modo, vai se instaurando a diversidade das redes simbólicas do ser e fazer docente em que a riqueza dos diferentes processos formativos colaboram com as diferenças culturais enquanto campo de (re) construção permanente das atuações.

Nesse processo há um elemento colaborador à riqueza da diversidade que é o tempo. O tempo é possibilitador das vivências em diferentes espaços e sujeitos em que cada um chega com a bagagem do passado com o intuito de recarregá-la para o futuro naquele tempo presente. Por fim, tem-se no tempo presente, o passado e o devir do futuro por meio de trajetórias que manifestam nas ações atuais o processo vivido.

Assim, os motivos para se insistir na ideia de que os docentes são sujeitos sócio culturais são muitos, mas todos se inscrevem na linha do tempo e do espaço das quais a trajetória percorrida demonstra a concretude e pluralidade das situações e proposições feitas por estes sujeitos que habitam outros lugares - que não só os profissionais - e assumem diferentes papéis sociais além do ser professor.

Vive-se num mundo que exige uma série de transformações da sociedade e, com isso, o olhar volta-se para a formação de professores, os quais são elementos fundamentais nesse cenário de mudanças. Estamos diante do desafio de formar professores inclusivos capazes de interagir em uma sociedade cada vez mais complexa, dinâmica e marcada pela atenção à diversidade e pelo desenvolvimento social e econômico dos novos tempos.

São depositadas, assim, esperanças de mudanças nas atividades do educador diante dessas novas contingências das relações educacionais, sociais, políticas e econômicas.

A formação de professores, precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e da formação contínua, também conhecida por formação do professor em serviço. É de fundamental importância ter-se claro que a formação do professor começa antes de sua formação acadêmica, daí algumas das influências culturais, e prossegue durante toda a sua atividade profissional. O que preocupa é o fato de que, na formação acadêmica, é passada uma concepção ideal do sistema educacional e, ao estream na profissão, os jovens professores deparam-se com uma situação desconhecida, sobretudo

para enfrentar condições de trabalho, algumas vezes difíceis, ocorrendo hesitações e, muitas vezes, recuos na sua atividade docente, provocando um reajuste nas expectativas e nas percepções anteriores.

Os processos formativos da docência possuem tamanha importância e influência à prática pedagógica devido as experiências profissionais vividas por profissionais experientes estarem carregadas de subjetividades que foram lhes constituindo/produzindo enquanto docentes nos diferentes tempos e espaços da formação, tal como foi exposto no processo histórico da formação docente geral, da formação do professor de educação especial e das repercussões da cultura na formação desse professor.

Pensar a educação, hoje, é pensar no processo inclusivo. A escola para vir a ser uma escola inclusiva incita mudanças, a estrutura para concretizar o processo inclusivo envolve além da formação de professores, tratada nesse artigo, de ações num âmbito mais amplo, de políticas públicas em consonância com os interesses dos agentes educacionais envolvidos diretamente com a inclusão social.

Nenhuma civilização, na história da humanidade, sobreviveu à exclusão, ao isolamento. Professores de Educação Especial são profissionais que têm muito a contribuir, desde que tenham a formação específica. Porém, se não possuem uma visão ampla do processo educacional, podem colaborar para a manutenção da estigmatização, o que impossibilitaria o avanço do processo para uma sociedade inclusiva. As representações sociais oriundas da cultura desses professores sobre sua formação, relacionamento e atuação podem ser consideradas responsáveis pela facilitação desse processo.

INCLUSIVE EDUCATION CULTURE: ESPECIAL EDUCATION AND THE FORMATIVE PROCESSES OF TEACHERS

Abstract

The article presents a bibliography research. Its objective is to discuss the formative processes particularities of especial educational teacher by an inclusive educational culture. It was found that exist specifities that mark the formation of special educational teacher. The sespecificities are origin of historical educational context mark by National Policy on Inclusive Perspective. This perspective suggest the existence of other factor that influenced and do influence the special education and the teachers in this area. Among the factors

associated to this process are: sociocultural variants, initial formation and the continuous formation. It's concluded that not just a challenging proposal in the formation of special educational teacher is enough to effectively attend the student's educational needs, it's necessary to focus in the special educational's laws and the development of public policies of general formation.

Keywords: Special Education; Teachers; Educational Management; Inclusion; Culture

CULTURA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LOS PROCESOS FORMATIVOS DE PROFESORES

Resumen

La presente pesquisa de tipo bibliográfica objetiva discutir las peculiaridades de los procesos formativos de profesores de educación especial por medio de una cultura educacional inclusiva. Se constató que existen especificidades que marcan la formación del profesor de educación especial advenidas del contexto educacional histórico marcado por la Política Nacional en la Perspectiva Inclusiva. Tal perspectiva formativa sugiere la existencia de otros factores que influenciaron e influyen la educación especial y el profesor que en ella actúa. Entre los factores asociados a ese proceso, está la cultura de educación inclusiva que se define como marco de la formación del profesor de educación especial. Se concluye que para más allá de una propuesta desafiadora en la formación del profesor de educación especial, deben ser focalizadas cuestiones de legislación y de una política pública de formación general que atienda las necesidades educacionales de los alumnos.

Palabras clave: Educación Especial; Profesores; Gestión Educacional; Inclusión; Cultura

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J.G.S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M.A.V., SILVA JÚNIOR, C.A. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p. 149-64.

CORREIA, José Alberto (Org.). **Formação de Professores:** da racionalidade instrumental à ação comunicacional. Porto: ASA, 1999. Cadernos Correio Pedagógico.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores.** Porto: Edições ASA, 2001.

FERREIRA, M.C.C. Construindo um projeto político pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M.A.V., SILVA JÚNIOR, C.A. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional.** São Paulo: Editora UNESP, v.2, p. 139-148, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFREDO, Vera L. F. S. De. Educação: direito de todos os brasileiros. In: **Salto para o futuro:** Educação Especial: tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JANNUZZI, G.S. de M. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M.A.V., SILVA JÚNIOR, C.A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional.** São Paulo: UNESP, v.2, p. 131-147, 1999.

MANNONI, Maud. **A criança retardada e a mãe.** 5. ed. Sao Paulo, SP : Martins Fontes, 1999.

MATOS, Manuel. A avaliação entre o trabalho e a reflexão In: CORREIA, José Alberto (Org). **Formação de Professores:** da racionalidade instrumental à ação comunicacional. Porto: ASA, 1999. Cadernos Correio Pedagógico.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

PÉREZ GOMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

SALVIA, J; YSSELDYKE, J. **Avaliação em educação especial e corretiva**. São Paulo: Manole, 1991.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Data de recebimento: 23/05/2012

Data de aceite: 27/08/2012