

PERCEPÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Janaina S. A. Carneiro
PROPGPEC-CPII
Jana-geo@hotmail.com

Marcelle R. Moreira
Colégio Pedro II
cellycp2@yahoo.com.br

Kátia R. X. Da Silva
Colégio Pedro II/FCM-UERJ
katiarxsilva@globo.com

RESUMO:

Este estudo tem como objetivo investigar quais relações poderiam ser estabelecidas entre aprendizagem e inclusão, na visão de um grupo de estudantes de um curso de Pós-Graduação, a partir da seguinte questão: “como desenvolver a aprendizagem dos alunos numa perspectiva inclusiva?”. O trabalho caracteriza-se como qualitativo, descritivo e exploratório e foi realizado com 16 estudantes de um curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, oferecido por uma instituição de ensino federal no Rio de Janeiro. Para coletar os dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Dentre os resultados encontrados destaca-se que a abrangência conferida aos termos “educação inclusiva” e “aprendizagem” dificulta o planejamento das ações pró-inclusão, na medida em que há uma falta de clareza dos objetivos que se pretende alcançar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aprendizagem; Formação Continuada.

ABSTRACT:

The study aims to investigate the relationships that could be established between learning and inclusion, under a group view of students from a course of Graduate studies, from the following question: "How to develop students' learning in an inclusive perspective?" The work is characterized as a qualitative, descriptive, exploratory research, and was conducted taking samples from 16 students in a course of the Professional Practice Master of Elementary Education, offered by an institution of



federal education in Rio de Janeiro. To collect the data, the technique of content analysis from Bardin was used by the researchers. Among the findings, it is emphasized that the coverage afforded by the terms "inclusive education" and "learning" makes difficult the planning of pro-inclusion actions, insofar as there is a lack of clarity of objectives to be achieved by the teachers involved.

Keywords: Inclusive Education; Learning; Continuing Education

Introdução

As publicações recentes na área da Educação e diversos estudos em andamento mostram uma crescente preocupação não só em melhorar a qualidade da educação, mas em ampliar o acesso a uma educação de alta qualidade para todos os alunos (ZEICHNER, 2002). Na busca de soluções para a diminuição do fracasso escolar de um número significativo de estudantes – realidade que temos assistido em diversos segmentos da Educação Básica –, um dos pontos mais defendidos pelos recentes estudos é o investimento na formação do professor, apontado como peça chave para as transformações desejadas na educação.

É importante ressaltar que o investimento na formação (inicial e continuada) do professor, passa antes por uma crítica a essa formação. O que se deseja não é apenas oferecer mais cursos de licenciaturas objetivando a erradicação da figura dos professores *leigos*, entendidos aqui como “professores só com as séries iniciais, com o 1º grau quase completo ou com o 2º grau incompleto” (NICOLAU, 1991, p. 31), mas, sobretudo, mostra-se necessário repensar e reformular o currículo atual desses cursos.

As políticas neoliberais, fortalecedoras do sistema capitalista, têm grande influência na atual formação docente: primeiro porque a visão dicotômica intrínseca a essa ótica, entende como diferentes o pensar e o fazer, a teoria e a prática. Para a superação dessa perspectiva, Latour (2001) defende que a proposta não seria a de juntar esses dois pilares diferentes, mas deixar de fragmentar algo que é único. O autor compreende que “a diferença entre teoria e prática não é mais um dado do que a



diferença entre conteúdo e contexto, natureza e sociedade. O que se fez foi uma divisão. Mais exatamente, é uma unidade que foi fraturada pelo golpe de um poderoso martelo” (p. 306).

Essa separação entre teoria e prática vem acompanhada de uma hierarquização que pode ser claramente observada na ordem das disciplinas no currículo da graduação: o estágio aparece ao final do curso, refletindo claramente a ideia que “primeiro se aprende o que e como fazer e depois se faz o que foi aprendido” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 18).

Há ainda mais um problema creditado à ótica capitalista: não bastasse separar teoria e prática – valorizando a primeira –, junta-se a essa visão o ímpeto consumista que não se restringe aos produtos, mas que transforma tudo em mercadoria, incluindo-se as produções teóricas. E devido ao fato de que para se gerar lucro é preciso que tudo vire rapidamente obsoleto, estamos assistindo a uma “ciranda consumista de novidades pedagógicas” (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 15). Esse descarte tão veloz das teorias que acompanham, influenciam e fundamentam as práticas educativas – atendendo a modismos –, aumenta a insegurança dos professores e pouco colabora para a busca de estratégias que ampliem as práticas educativas eficazes.

O estímulo capitalista à produtividade, a supervalorização dos conhecimentos técnicos e a especialização dos saberes trazem outra consequência negativa para a formação: a redução do espaço das disciplinas pedagógicas na grade curricular dos cursos de licenciatura. A necessidade de ampliar os conhecimentos disciplinares (entendidos como os conteúdos específicos, referentes à disciplina ministrada pelo professor), entra em confronto com o desejo de agilizar a formação, e isso tem implicado diretamente em ônus para as disciplinas pedagógicas. A reduzida carga horária dedicada a essas disciplinas pode comprometer reflexões mais aprofundadas, necessárias a uma prática docente eficaz.

As propostas de Educação Inclusiva – compreendida como aquela que busca “garantir o direito à educação de todos os alunos independentemente de suas características ou dificuldades individuais” (LEME, 2011, p. 88) –, na perspectiva deste trabalho, passam pela formação do professor, elemento fundamental no processo educativo. Leme (2011) compreende as políticas de inclusão como “uma resposta à sociedade que se desenvolveu de acordo com o sistema de acúmulo de capital, cujo cerne é a produção de incluídos/excluídos” (p.87) e alerta para o fato das instituições de educação reforçarem e naturalizarem o caráter excludente.

Apesar da lógica capitalista, na qual se pauta grande parte das políticas públicas atuais, ter contribuído para fragmentar a relação entre pensar e fazer (colocando, como já foi dito, o último em posição hierárquica inferior), ganha cada vez mais espaço no discurso acadêmico a ideia do professor-pesquisador e o reconhecimento da importância da sua formação continuada. E é para esse espaço de formação que se volta o interesse desse trabalho: os discursos que circulam em um curso de Pós-Graduação podem sinalizar os saberes de um grupo de professores sobre as possibilidades de desenvolver aprendizagens numa perspectiva inclusiva.

O estudo se pauta na seguinte questão: quais as relações estabelecidas entre aprendizagem e inclusão, na visão de um grupo de estudantes de Mestrado em Práticas de Educação Básica?

Considerando a importância que o professor exerce sobre o seu fazer e o seu lugar de destaque na comunidade escolar como aquele que possui práticas, respaldo teórico-metodológico e que se coloca num constante processo de reflexão e ação sobre o que ensina e aprende, nos propusemos a investigar quais relações poderiam ser estabelecidas entre aprendizagem e inclusão, na visão de um grupo de estudantes de um Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, oferecido por uma instituição de ensino federal no Rio de Janeiro. A análise desses discursos colabora para a compreensão das carências – apontadas como limitadoras da conquista de uma



Educação Inclusiva –, percebidas pelos educadores em formação, podendo indicar subsídios para a reformulação das políticas públicas que interferem na profissionalização docente. A possibilidade de fornecer esses subsídios justifica a importância desse estudo.

Sem ter a pretensão de fornecer verdades acabadas sobre como resolver os dilemas educacionais, esse estudo também aponta possíveis soluções encontradas pelos entrevistados, reveladas nos seus discursos. É importante levar em consideração o fato de que os estudantes de pós-graduação ouvidos tiveram como pré-requisitos para a matrícula no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, a necessidade de estarem atuando ao menos dois anos como docentes na educação básica. O grupo, também, firmou o compromisso de continuarem na regência de turmas durante todo o curso. Isso significa que as alternativas para a superação de alguns problemas, sugeridas a seguir, partem de uma figura de grande importância na prática educativa: o professor-pesquisador.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo, descritivo e exploratório (GIL, 2002). Para ilustrar os dados coletados de maneira mais concisa, foram utilizados recursos quantitativos como a contagem de frequência de ideias, termos ou expressões presentes no discurso dos respondentes.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um formulário para o levantamento de ideias, onde os participantes deveriam relatar, por escrito, suas percepções acerca da seguinte questão: “Como desenvolver a aprendizagem dos alunos numa perspectiva inclusiva?”. A participação foi voluntária e as respostas, completamente anônimas.

Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Inicialmente foi feita uma leitura flutuante das respostas com vistas à

apropriação dos sentidos gerais atribuídos pelos participantes em relação ao tema em questão. Em seguida, foram identificados núcleos de sentido que emergiram dos próprios dados. Esses núcleos de sentido foram organizados numa tabela, contendo sete categorias que concentram as seguintes informações: conceitos recorrentes que mostram a visão do participante sobre a Educação Inclusiva e aprendizagem; palavras recorrentes ou palavras-chaves; visão que se tem sobre o papel do aluno; função do professor; papel da escola; percepção sobre dificuldades para implementação de uma prática inclusiva; possíveis soluções para a efetivação da inclusão em educação.

Análise dos resultados

A análise das repostas fornecidas pelos entrevistados através dos questionários, indica que grande parte – 14 dos 16 respondentes – não relaciona diretamente, ou restringe a Educação Inclusiva às deficiências, mostrando uma visão mais abrangente do conceito. Apesar de não haver uma definição consensual, a maioria dos participantes aproxima-se da ideia de Educação Inclusiva como aquela que “*reconhece as diferentes especificidades dos alunos*” (participante 7), relacionando-a com a garantia do direito à educação de todos os estudantes, “independentemente de suas características ou dificuldades individuais” (LEME, 2011, p.88). O que chama atenção nos discursos dos respondentes é que o conceito de aprendizagem foi apresentado de forma genérica, sem explicitar, por exemplo, se esta refere-se às “mudanças permanentes de comportamento provocadas pela experiência” (ALEXANDRE, 2010, p.52) ou à aquisição de conteúdos escolares. Essa generalidade dificulta o planejamento das ações pró-inclusão, na medida em que não se tem um conceito definido sobre algo que se deseja alcançar.

O reconhecimento de que as práticas educativas devem levar em consideração que as turmas não são homogêneas, é claramente observado na alta incidência do uso de termos como “*heterogeneidade*”, “*particularidades*”, “*diversidade*”, “*diferenças*” e “*singularidades*”. Esses termos parecem estar em consonância com a abordagem mais



recorrente nas pesquisas recentes, que relacionam a educação inclusiva à “concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos (SANT’ANA, 2005, p.227)”.

Em apenas 5 discursos foi enfatizado o papel ativo do aluno nas práticas de inclusão. Os demais, mesmo reconhecendo o aluno como um ser pensante, não atribuíram a ele a responsabilidade pela efetivação da inclusão. Dos 16 discursos, em 9 não foram encontradas referências ao papel do aluno no processo de inclusão.

A responsabilidade não atribuída ao aluno recai no fazer do professor, que é visto pela maioria dos respondentes como o responsável pela inclusão, como protagonista do processo ensino-aprendizagem e o principal sujeito a criar condições de aproximação entre a cultura do aluno e da escola. Como veremos posteriormente, um grande número das possíveis soluções apresentadas para que a educação inclusiva possa ser efetivada são questões relacionadas diretamente ao professor. “*Ser receptivo*”, “*saber respeitar o que o aluno já sabe*”, ser “*colaborativo*”, “*ter competência para desenvolver a inclusão*”, “*mediar a aprendizagem*”, “*valorizar as potencialidades*”, “*reconhecer as limitações dos alunos e criar estratégias para sua superação*” são habilidades docentes apontadas pelos respondentes como necessárias. Apesar de ser importante que o professor assuma sua responsabilidade profissional, reconhecendo-se como peça fundamental do processo inclusivo, cabe refletir se seria o professor o único responsável em assumir a inclusão. A concepção da responsabilidade da educação centrada no professor implica em pensar num modelo de escola tradicional, que traduz “a crença de que a escola é a redentora da sociedade e que o professor é o principal ator da inclusão” (SILVA, 2008, p.276).

Vale a pena ressaltar que o papel do professor apareceu nos discursos dos respondentes de forma indissociada à função da escola. Apenas 3 deles trataram especificamente da instituição, de forma ampla, conferindo-lhe a responsabilidade de “*contribuir para o exercício da cidadania de forma efetiva*” (Participante 3), de

possibilitar aos alunos “*atividades capazes de abarcá-los na sua heterogeneidade*” (Participante 10) e apontando como necessária que ela reconheça e valorize a “*expressão do conhecimento através de diferentes linguagens*” (Participante 13). Ao centralizar as ações inclusivas na figura do professor, há o risco de desconsiderar o papel da escola na promoção de políticas institucionais mais amplas (FONSECA, 2014; SILVA, 2008).

Há, por parte dos respondentes, o reconhecimento de que alguns fatores dificultam a efetivação de uma prática inclusiva: a insegurança por parte do docente, que, por consequência do “*pouco contato com a Educação Inclusiva em sua formação*” inicial (Participante 4), não se considera “*capacitado/habilitado*” (Participante 2), a forte presença do “*ensino tradicional, que desconsidera as particularidades dos indivíduos*” (Participante 8) e a “*resistência por parte dos alunos, da escola*” e dos outros professores (Participante 15). Todas essas falas parecem apontar contradições em relação ao conceito de educação inclusiva: embora apenas 2 participantes tenham se referido às deficiências, os demais – que se referiram ao conceito de forma abrangente –, ao afirmarem que não foram capacitados ou que não tiveram muito contato com a Educação Inclusiva, parecem referir-se a um grupo de excluídos específico.

Como propostas de intervenções que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos numa perspectiva inclusiva, os participantes destacaram a necessidade de investimento na formação inicial e continuada do professor (questão enfatizada por 7 participantes). Para 4 respondentes, é necessário também adotar como prática a avaliação diagnóstica, cujos resultados serviriam de base para a elaboração do planejamento das aulas, garantindo que as necessidades específicas de cada aluno sejam contempladas. Os participantes são unânimes quanto à necessidade de mudar o olhar que se tem do educando: esse deve ser visto como dotado de singularidades. É fundamental o reconhecimento de suas diferenças, peculiaridades, complexidades, potencialidades e limitações. Analisando as sugestões dadas pelos participantes à luz do



pensamento de Silva (2008), podemos concluir que embora as ações pró-inclusão sejam necessárias, é imprescindível que as mesmas venham acompanhadas da “compreensão dos processos que geram as exclusões” (p.16). Não observou-se, porém, nos discursos dos participantes, a construção de uma relação dialética entre inclusão e exclusão, como defende a autora.

Conclusão

Vários autores têm se dedicado a estudar maneiras de fortalecer o potencial dos professores como profissional da Educação, sobretudo, quando se trata da temática inclusão, através da formação inicial (SILVA, 2008; FONSECA, 2014). Contudo, o que se observa é que ainda há muito que se fazer, tendo em vista o abismo entre os que ensinam e os que aprendem.

Além de alertar sobre as dificuldades sentidas, “escutar” o que esses professores têm a dizer, nos mostrou que saberes, crenças e perspectivas esse grupo traz sobre a possibilidade de desenvolver aprendizagens numa perspectiva inclusiva – tema de grande interesse a todos que desejam contribuir para a tessitura de reflexões e desenvolvimento de práticas que colaborem para a democratização da educação de qualidade. A identificação de conceitos recorrentes nos deu também pistas da visão que se tem sobre aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Identificar a direção em que estamos seguindo é fundamental para decidirmos se desejamos continuar nesse sentido do percurso. Esse trabalho pretendeu fornecer elementos para a compreensão dessa direção tomada, a fim de contribuir para a elaboração de práticas que colaborem para que “o conhecimento não seja latifúndio de poucos, mas um bem social efetivamente compartilhado (ESTEBAN e ZACCUR, 2002, p. 10)”.

As imprecisões acerca do conceito de Educação Inclusiva e de aprendizagem – percebidas nos discursos –, a centralização da responsabilidade na figura do professor, a desconsideração da escola como instituição que promove políticas inclusivas mais

amplas e a pouca atenção dada para os processos geradores das exclusões, mostra que a relação entre aprendizagem e práticas de inclusão merecem mais discussão e destaque nas futuras pesquisas em Educação.

Referências

- ALEXANDRE, S. F. Aprendizagem e suas implicações no processo educativo. Ícone – Revista de Letras, vol. 6, p. 51-60, 2010.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. **A pesquisa como eixo da formação docente.** In: ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 10-24.
- FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- LATOURETTE, Bruno. **A ligeira surpresa da ação: fatos, fetiches, fatiches** in A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos, Bauru, EdUSC, 2001.
- LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação: das políticas públicas ao cotidiano escolar.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2011.
- NICOLAU, M. L. M. **O professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Professor leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. p. 27-36.
- SANT'ANA, I. M. **Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai./ago. 2005
- SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.