

Diretrizes para um Modelo de Formação Continuada para Docentes do Magistério Superior com Vistas à Inclusão Educacional

Soraia Wanderosck Toledo LATEC/UFF/CEFET/RJ
Stella Regina Reis da Costa LATEC/UFF

Resumo:

As constantes alterações em padrões sociais, políticos, econômicos, culturais, marca inequívoca da contemporaneidade, aponta para a necessidade de formação profissional contínua. No que se refere à educação formal, da pré-escola à pós-graduação, além dos conteúdos programáticos inerentes aos cursos, é fundamental que as práticas de Ensino sejam repensadas, inovadas em diálogo com os mais variados contextos e atores sociais. Assim, objetivando a criação de espaços para a formação continuada direcionada às práticas de ensino de docentes do Magistério Superior, bacharéis e licenciados, foi realizado Estudo de Caso em Instituição que oferece cursos em nível superior e pós-superior, entre outros, para que fossem percebidas demandas relacionadas às dinâmicas didático-pedagógicas com alunos com necessidades educacionais específicas, bem como, possibilidades para a formação constante de posturas crítico-reflexivas-receptivas, relativas às inserções nos diferentes contextos de vida. Por meio de entrevistas semiestruturadas coletivas e individuais, os dados foram percebidos levando em conta as múltiplas camadas de sentido acerca de afirmações e não afirmações, motivações e intenções, ações e consequências pessoais, interpessoais para a qualidade do trabalho. O tratamento dos dados aconteceu com base na Análise de Conteúdo. A conclusão é que as questões pedagógicas são, na maioria das vezes, delegadas aos setores pedagógicos fazendo com que trabalho acabe por se tornar fragmentado, resultando em fracasso e, muitas vezes, em abandono de alunos dos ambientes acadêmicos. Dessa maneira, é imperioso que sejam criados espaços para a articulação das instâncias pedagógicas e técnicas, nas quais poderão ser repensadas práticas de Ensino que contribuam para a inclusão educacional e o sucesso da aprendizagem autônoma e emancipatória.

Palavras-chave: INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA, QUALIDADE.

Abstract:

The constant changes in social patterns, political, economic, cultural, unmistakable mark of contemporaneity, points to the need for continuous training. With regard to formal education, from preschool to graduate beyond the syllabus inherent to the courses, it is essential that the teaching practices are rethought, innovated in dialogue with the various contexts and social actors. Thus, in order to create space for continuing education directed to the Superior Teaching faculty teaching practices, graduates and graduates was held Case Study Institution that offers higher level courses and post-top, among others, to be perceived demands related to didactic and pedagogical dynamics with students with special educational needs, as well as possibilities for the constant formation of critical-reflective-receptive attitude in relation to the inserts in different life contexts. Through collective and individual semi-structured interviews, data were perceived taking into account the multiple layers of meaning about statements and not statements, motivations and intentions, actions and personal, interpersonal consequences for the quality of work. The processing of the data took place based on content analysis. The conclusion is that educational issues are most often delegated to educational sectors making work eventually become fragmented, resulting in failure and often abandoned students of academic environments. Thus, it is imperative that spaces are created to articulate the pedagogical and technical bodies in which may be rethought Teaching practices that contribute to the educational inclusion and success of autonomous and emancipatory learning.

Keywords: INCLUSION, CONTINUING EDUCATION, QUALITY.

1. INTRODUÇÃO

O homem contemporâneo vive a perplexidade e a crise dos paradigmas, resultado de uma sociedade em transição que, em função dos avanços tecnológicos, busca uma nova estrutura de trabalho, economia e produção do conhecimento. A denominada sociedade da informação faz redimensionar o pensar, o comunicar, o aprender (FARIA; LIMA; TOSCHI, 2014) e, nesse contexto, a palavra de ordem é diversidade, já que etnias, credos, culturas se encontram e se misturam em um mundo globalizado, que iguala e distancia povos e pessoas em função das possibilidades várias e das discrepâncias idiossincráticas, sociais, econômicas e tecnológicas.

A “Era Industrial” vem sendo superada pela “Era do Acesso”, o capitalismo cultural, no qual os sujeitos contemporâneos passam a interagir no novo ambiente virtual; a valorizar a imagem e o consumismo imediato; a acumular informações que nem sempre são transformadas em conhecimento; a impor um ritmo frenético à vida em função da exacerbação da velocidade e da multiplicidade de atividades a que se propõem. Desde a decepção com os saberes enciclopédicos que não deram conta dos conflitos individuais e sociais, a criatividade e a inovação têm sido valorizadas, a partir da estrapolação do raciocínio cartesiano, e do resgate da intuição, da espiritualidade, com vistas à equidade social, a felicidade e a sustentabilidade do planeta. Daí a percepção de que os processos promovidos pela Educação Formal têm se mostrados obsoletos, ineficientes para as expectativas desses novos sujeitos e desconectados com as demandas atuais.

Em meio a essa obsolescência, o acesso de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) acaba por enfatizar a diversidade própria dos tempos contemporâneos e as exigências por uma Educação Formal centrada no aluno, múltipla, instigante e conectada com essas novas experiências diárias. Daí, a necessidade de criação de espaços para inovações constantes das práticas de Ensino, essenciais para a sobrevivência da educação formal, de maneira precisa, objetiva e sistemática. Espaços que podem significar formação continuada, um diferencial em relação aos processos educacionais em atendimento à Responsabilidade Social inerente a Educação que, como afirma Souza (2014), passou a ser considerada um meio para o desenvolvimento e minimização dos problemas sociais.

A inclusão de pessoas com Necessidades Específicas no ambiente escolar foi evidenciada por meio da Declaração de Salamanca ocorrida em 1994 e, principalmente a partir desse evento, países signatários começaram a promover, por meio de políticas públicas, o acesso e permanência de dessa clientela na rede regular de ensino.

Segundo o Portal Brasil 29.221 estudantes com deficiência (visual, auditiva, física ou transtornos globais do desenvolvimento) estavam matriculados no Ensino Superior no ano de 2013 e as matrículas de pessoas com deficiência aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos (BRASIL, 2014a).

Alunos com Necessidades Educacionais Específicas, porém, compreendem um universo ainda maior. Conforme Sassaki (2010), Necessidades Especiais (ou Específicas) compreende, além das pessoas com deficiência, segmentos como crianças tiradas de trabalho infantil, ou em risco social, indígenas inseridos em espaços acadêmicos regulares, egressos de hospitais psiquiátricos ou de penitenciárias, entre outros.

Tendo em vista ao aumento surpreendente de matrículas em cursos superiores tecnológicos (com uma média anual de 24,1%), percebidos nos últimos Censos do Ensino Superior (BRASIL, 2014b), aliado ao aumento de matrículas de pessoas com deficiência e a diversidade percebida entre os ingressos, estudos e propostas que contribuam para a qualidade do processo ensino-aprendizagem tornam-se essenciais.

A Resolução CNE/CP Nº2/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Capítulo IV, artigo 28, informa que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:”

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

A qualificação e requalificação dos profissionais de educação para o trabalho numa perspectiva inclusiva se faz imprescindível, mas Costa e Honnef (2012) concluem que atividades como palestras, seminários, encontros, por exemplo, não são capazes de promover os resultados esperados. Políticas, informações e orientações lançadas no ambiente acadêmico não são eficientes para a mudança de posturas de alunos e professores diante da inclusão (FERRARI; SEKKEL, 2007). Assim, alterações nas práticas pedagógicas podem ser conseguidas, a princípio, por meio de processos geradores de reflexão, engajamento, vivência proximal com as questões inerentes ao tema. Para tanto, embasamento teórico precisa ser aliado às situações empíricas e ao levantamento da situação no recorte de pesquisa proposto para que seja construído um modelo de formação continuada adequado.

A partir dessas inquietações foi desenvolvida a pesquisa de mestrado que ofereceu subsídios para o presente artigo. A provocação inicial apresentada aos docentes foi o recebimento de alunos com deficiências sensoriais, pessoas com cegueira, baixa-visão, surdez, deficiência auditiva, para que as questões relativas à diversidade e formação continuada na área das práticas de ensino fossem trabalhadas.

2. QUALIDADE E EDUCAÇÃO

Total Quality Management (TQM), utilizada desde a segunda guerra mundial como principal fator de recuperação da indústria japonesa, iniciada nessa área com sucesso e disseminada para outras como a Educação, aponta para a ideia de "melhoria contínua" e se trata de uma questão de compromisso, trabalho comprometido, boa comunicação, liderança eficaz e amor (KÖKSAL, 2012), o que dialoga com as expectativas do presente estudo.

A complexidade do tema Qualidade na Educação, entendido como processo histórico-cultural, é apresentada aqui a partir dos conceitos e definições apresentados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), que analisam as transformações contemporâneas ocorridas principalmente nos países membros da Cúpula das Américas, a começar pela exigência de aprendizagens mais significativas, que passa pela busca de diferentes processos educacionais, entre eles, a formação inicial e continuada de professores. A qualidade na educação, então, é percebida segundo a relação entre insumos-processos-resultados, com atenção ao material humano, docentes, aos processos relativos à formação continuada dos mesmos, de melhor adequação das estratégias para a efetivação do ensino-aprendizagem significativo e ao recebimento dos diversos alunos com vista a resultados educacionais expressivos.

Gadotti (2013) afirma que qualidade não pode ser vista como privilégio, mas democratizada para todos e, por isso, deve ser encarada de forma sistêmica; que qualidade, como as transformações do mundo contemporâneo, é um termo dinâmico, político e cambiante em função do contexto e deve servir de base para renovações de velhos paradigmas educacionais.

Moloi e Motaung (2014) versa acerca dos desafios da implantação de um processo de qualidade total em uma instituição de ensino superior que atende a maioria de estudantes de origem socioeconômica menos favorecida em função das disparidades herdadas do regime segregacionista sul africano (*apartheid*) que levou a exclusão de negros e mulheres e do colonialismo imposto àquele país. Essa perspectiva em muito se assemelha a ideia do presente estudo que almeja contribuir para o oferecimento, por meio da inclusão educacional, de ferramentas capazes de minimizar os impactos socioeconômicos sofridos pelas pessoas socialmente marginalizadas. Os autores enfatizam problemas no que concerne na noção arraigada de que qualidade é uma entidade não-negociável, quase metafísica, que ilumina a superioridade de umas instituições sobre outras; de que qualidade seja uma imensidão de requisitos externos que apontam para elevados graus de consenso que inibem a autonomia profissional no ensino, uma tensão perceptível entre o alinhamento corporativo exigido pela TQM e a autonomia histórica dos professores; de que o imperativo burocrático inerente ao TQM, com seus procedimentos operacionais padrão, se opõe a alegria e criatividade inerentes ao ensino e de que a apropriação de modelos industriais na educação legitime uma forma de imperialismo cultural.

Apesar desses obstáculos, a qualidade é a principal responsabilidade das instituições de ensino, envolvendo diferentes níveis e métodos, Estado, sociedade, alunos e comunidade de pares acadêmicos nas diferentes disciplinas e campos de pesquisa e que pode contribuir para a promoção da equidade, oferta de oportunidades educacionais iguais a todos.

O estudo de Köksal (2012) apresenta o trabalho de qualidade total voltado para a melhoria do processo de aprendizagem de língua estrangeira na Turquia com alguns aspectos que podem ser absorvidos pelo presente trabalho, a saber, a busca pela maior qualidade nas salas de aula por meio da consciência dos professores a ser conquistada pela circulação de informações e do compartilhamento de experiências, da motivação ao uso de abordagens e tecnologias inovadoras, da busca por avaliações mais eficazes, aspectos que, para serem efetivados, carecem de mecanismos específicos como, por exemplo, a formação continuada para os docentes.

Assim, a proposta final de pesquisa é propor um modelo para formação continuada para docentes do Magistério Superior, referente às práticas de Ensino com vistas á efetivação da qualidade dos processos educacionais.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional, que tem como aspecto positivo poder significar a inclusão social, sugere, além da eliminação de barreiras arquitetônicas, a preparação dos profissionais de educação para o recebimento e trato dessa clientela mas, infelizmente, a carência de formação do professor para esse fim aparece em muitos estudos sobre o tema (MALLMANN et al, 2014).

Impregnados dos paradigmas que já deveriam ter caído na obsolescência e formados por cursos que ainda não contemplavam essa nova realidade, docentes, principalmente, carecem de apoio nessa empreitada. Para Contreras (2002) para que ensino consiga responder com qualidade processual às demandas contemporâneas, é fundamental que o professor tenha uma postura profissional crítico-reflexiva, mas Araújo, Araújo e Silva (2015) rebatem essa dimensão afirmando que a formação continuada baseada no processo crítico-reflexivo sobre a prática educativa não foi capaz de produzir mudanças significativas nas práticas formativas. Segundo esses autores, a formação continuada a partir da epistemologia da prática ou racionalidade prática tem, em grande parte, a percepção do professor que, com base, na sua própria prática, constrói intelectualidades, ou seja, o professor reflexivo fornece explicações conscientes acerca das estratégias escolhidas para melhor aprendizagem do aluno, mas essa orientação metodológica, ao ser apropriada pelas agendas governamentais, torna-se alvo de equívocos e contradições, reduzindo a formação docente às práticas nas salas de aula.

Daí a necessidade de ampliação da reflexão para âmbitos sociais, políticos, históricos e econômicos com vistas à inserção do fazer pedagógico no mundo e do repensar na atuação própria frente aos desafios contemporâneos apresentados. Nessa direção, Araujo, Araujo e Silva (2015), apontam para a formação continuada adequada na perspectiva do sujeito humano, tendo em vista a valorização da subjetivação da realidade, da reinvenção de si mesmo para uma efetiva intervenção no mundo. Assim, como apresentado por Freire (1996), é a consciência do inacabamento do humano que faz com que o docente assuma uma postura de humildade frente à necessidade contínua de formação e reformulação com vistas a abandonar a zona de conforto que imputa no aluno a culpa pelo fracasso escolar e transforme a plateia apática de uma aula expositiva em agentes na construção do conhecimento. Castro e Amorim (2015) enfatizam que formação continuada proposta como prática permanente de vida desconstrói uma ideia implícita em muitas das ações governamentais de treinamento e reparação.

Durante sua pesquisa nos Estados Unidos da América, Feng e Sass (2013) chegaram à conclusão de que o êxito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino está fortemente relacionado à qualidade dos professores, que pode ser obtida por meio de formação inicial e continuada e pelas experiências docentes diárias. O processo educativo se torna eficaz quando resultado do engajamento pedagógico, técnico e político dos diferentes sujeitos e, para esse engajamento, aspectos relativos a condições objetivas e subjetivas como a atualização permanente e a valorização profissional de educação, além da busca pela equidade social precisam ser considerados (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A preparação pouco efetiva de docentes para a educação inclusiva durante a formação inicial é também percebida na Índia a partir dos estudos de Das, Kuyini e Desai (2013) que contabilizaram que setenta por cento dos professores de ensino fundamental e médio desse país afirmaram não terem sido preparados para a inclusão na educação. Além da capacitação

docente, os autores levaram em conta em sua pesquisa a experiência com o trabalho com alunos com deficiência e o acesso a serviços de suporte para a efetiva inclusão educacional.

No Brasil, segundo o trabalho de Farias et al (2015) a formação inicial de professores é, ainda, uma atividade fragmentada, na qual teoria e prática não conseguem articulação no espaço acadêmico nem no cotidiano escolar, fazendo com que o profissional não se sinta preparado para as decisões acerca das suas práticas e acabe por reproduzir as ações excludentes e ineficazes de professores antigos, ainda que em discordância com as lições aprendidas.

A Educação Inclusiva, parte da democratização acadêmica, tem sido imposta por meio das políticas públicas de diversos países e, em muitos casos, tem acontecido superficialmente, em cumprimento às solicitações legais, como em Nova Deli, Índia, por exemplo, onde foi realizada pesquisa por Tiwari, Das e Sharma (2015) a partir da qual, os autores concluem que, por conta de barreiras institucionais, os professores têm encarado a inclusão apenas na teoria, em atitude simbólica, dissociada da prática efetiva, o que se configura em insatisfação com o processo. Esse abismo entre políticas e práticas também foi percebido no trabalho de Kaur, Noman e Awang-hashim (2016) no qual foram examinadas como acontecem as estratégias socioemocionais, cognitivas e físicas de professores quando do recebimento de estudantes com deficiência de aprendizagem e de comportamento dentro de uma sala de aula regular em seus esforços conscientes, por meio de recursos limitados, para o ajuste desses estudantes.

O trabalho de Rosli, Carlino e Roni (2015) realizado na Argentina, parte da articulação inclusão educacional e condições socioeconômicas e amplia para a necessidade da qualidade entendida como estratégias didáticas capazes de proporcionar uma aprendizagem mais significativa e duradoura, a ser conquistada, em primeiro momento, pelo comprometimento do corpo docente à causa, o que pode possibilitar vínculo afetivo com os alunos e sentimento de pertencimento a uma estrutura. Assim, as políticas públicas promovem maior acesso dos diferentes sujeitos sociais à educação formal, mas cabe a ela, educação formal, a busca pela permanência e conclusão com êxito desses sujeitos por meio, a princípio, da qualidade, ou seja, de uma aprendizagem mais significativa, que leve o aluno a confiança em seu potencial em aprender.

4. METODOLOGIA

A definição dos tipos metodológicos da pesquisa seguiu os critérios propostos por Vergara (2009). Assim, quanto aos fins, o presente estudo pretende, de um lado, ser explicativo, tendo em vista objetivar a percepção da necessidade e viabilidade de ações para a formação continuada na área das práticas de ensino para docentes do Magistério Superior nos diferentes cursos de graduação e pós-graduação de forma a contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem e, de outro lado, ser metodológica, já que aborda “instrumentos de captação e manipulação da realidade”. Quanto aos meios, será um Estudo de Caso realizado no campo. As inserções aconteceram por meio de entrevistas semiestruturadas coletivas e individuais e os dados foram tratados com base na Análise de Conteúdo.

As entrevistas coletivas foram baseadas em questões norteadoras, apresentadas para as coordenações gerais e de cursos para serem validadas, porém, a validação ocorreu de fato na primeira entrevista realizada e, após alterações, assim ficaram definidas:

- a. A Educação Inclusiva tem sido imposta por meio das políticas públicas de diversos países e, em muitos casos, tem acontecido superficialmente, em cumprimento às solicitações legais, como em Nova Deli, Índia, onde foi realizada pesquisa por Tiwari, Das e Sharma (2015) a partir da qual, os autores concluem que, por conta de barreiras institucionais, **os professores têm encarado a inclusão apenas na teoria, em atitude simbólica, dissociada da prática efetiva**, o que se configura em insatisfação com o processo. **Poderiam comentar essa conclusão dos autores citados, levando em conta a situação da inclusão educacional no Brasil e, em especial, na instituição de trabalho, informando possíveis barreiras e possibilidades percebidas no contexto de atuação?**
- b. No Brasil, segundo o trabalho de Farias et al (2015) a formação inicial é, ainda, uma atividade fragmentada, na qual teoria e prática não conseguem articulação no espaço acadêmico nem no cotidiano escolar, fazendo com que o profissional não se sinta preparado para as decisões acerca das suas práticas e acabe por reproduzir as ações excludentes e ineficazes de professores antigos, ainda que em discordância com as lições aprendidas, assim, existe uma urgência que poderia ser atenuada com a **formação continuada** para docentes para que novas percepções gerenciais e pedagógicas possam ser trabalhadas, o que **poderia estimular o desenvolvimento criativo, social e emocional de professores e alunos** e promover a diminuição do abandono escolar (SAITI, 2012). **Poderiam indicar como percebem a formação continuada para docentes no âmbito da instituição de atuação e como essa formação contribui, ou poderia fazê-lo, para o apoio de práticas pedagógicas inclusivas?**

Foram distribuídos papéis como opção para respostas escritas.

A primeira entrevista coletiva contou com a participação de dez professores que atuam em cursos de graduação e pós-graduação na área tecnológica. A segunda contou com a participação de outros doze professores que atuam em cursos em nível médio, superior e pós-superior também na área tecnológica. A terceira entrevista precisou ser adaptada por conta da extensa pauta da reunião na qual a entrevista seria inserida. As questões foram transcritas e distribuídas para os professores, mas, a pedido dos mesmos, foram reenviadas por correio eletrônico. Essa última estratégia não surtiu o efeito desejado, então, já que as respostas obtidas nas duas primeiras entrevistas foram bastante similares, a opção foi partir para as entrevistas individuais.

Para as entrevistas individuais foi selecionado um professor que demonstrou participação mais crítica na entrevista coletiva, quatro outros professores que não participaram dos momentos coletivos e representantes das instâncias institucionais, a saber: um gerente administrativo e uma representante no Conselho Permanente de Pessoal Docente (CPPD) para que percepções acerca das ações para a formação continuada para docentes fossem captadas e a diretora de Ensino para que fosse percebido o caminho para a efetivação dos procedimentos. Essas entrevistas foram consideradas suficientes para a elaboração preliminar da proposta para o modelo objeto do estudo.

Assim, os procedimentos foram sequenciados da seguinte forma:

- Fase 1: levantamento preliminar das informações e possibilidades, com ênfase na formação continuada na área pretendida;
- Fase 2: elaboração de proposta preliminar de modelo para a formação continuada para práticas de ensino com vistas a inclusão educacional;
- Fase 3: Validação da proposta junto à instâncias institucionais ligadas ao tema;
- Fase 4: Construção final do modelo em função das contribuições obtidas na fase anterior.

5. RESULTADOS

As considerações elencadas no levantamento bibliográfico foram confrontadas nas inserções no campo em função das respostas obtidas nas entrevistas coletivas e individuais.

Baseado em Bardin (2011), a Análise de Conteúdo foi sequenciada a começar pela pré-análise que compreendeu na transcrição das entrevistas em leitura flutuante, seguida pela exploração do material realizada por meio de decifração estrutural, apresentada a seguir.

5.1 Comportamentos

Foram percebidas participações efetivas e críticas em contraponto a participações tímidas e omissões durante as entrevistas coletivas. Esses comportamentos podem indicar vários fatores, entre eles, desinteresse ou, ainda, constrangimento em relação ao tema. Apesar do recorrente reconhecimento quanto ao despreparo para o trabalho inclusivo dentro da perspectiva sugerida, as participações efetivas e críticas foram predominantes em todas as entrevistas e, a partir delas, pôde ser percebido o apoio na construção de respostas para as provocações apresentadas.

5.2 Características associadas ao tema central

5.2.1 Perturbador

O despreparo para atuação com alunos com deficiência, assumido por professores, por exemplo, demonstra carência de formação contínua na busca pela qualidade dos processos inclusivos, o que pode contribuir para o êxito dos alunos e para maior satisfação profissional. Farias et al (2015) afirma que o despreparo dos professores ocorre em função da fragmentação entre teoria e prática dos cursos de formação inicial, o que corrobora a proposta do presente estudo que indica a formação continuada como possibilidade para o preenchimento dessas lacunas.

Eu, por exemplo, não me sinto preparado para receber um aluno com d..., eu não saberia o que fazer... eu realmente não saberia o que fazer... Depois eu ia procurar, ver com a universidade se pudesse me apoiar, mas, de fato, se hoje entrasse na minha sala um aluno com deficiência visual, auditiva, enfim, eu, de fato, não saberia como lidar. (informação verbal)¹

Como professor, não me sinto preparado para atender (lecionar para) um aluno especial. (informação escrita)²

¹ Informação verbal transcrita, parte da primeira entrevistas coletiva concedida para a pesquisa para dissertação.

² Informação escrita recolhida na segunda entrevistas coletiva concedida para a pesquisa para dissertação.

5.2.2 Necessário

O levantamento bibliográfico apresenta a necessidade de formação continuada para além dos saberes técnicos inerentes a cada área do conhecimento, já que versa sobre inclusão social por meio da inserção de grupos socialmente marginalizados da educação formal em todos os níveis de ensino. Essa perspectiva está presente quando entrevistados assumem não se sentirem preparados para o trabalho, por exemplo, com alunos com deficiência sensorial e também quando informam:

Aberto a toda comunidade, né? Não só para os professores que lecionam... porque esse tipo de informação é de interesse para todos, né? Em algum momento a gente vai se deparar com essa situação, né? Bem, uns com mais frequência, outros com menos, mas assim, a gente não foi preparado para isso, a gente não é preparado para isso. (informação verbal)³

5.2.3 Interessante

A primeira questão norteadora ao afirmar que a “Educação Inclusiva tem sido imposta por meio das políticas públicas de diversos países e, em muitos casos, tem acontecido superficialmente, em cumprimento às solicitações legais” (TIWARI; DAS; SHARMA, 2015) foi contraposta por afirmações como:

[...] Eu gostaria muito, eu adoraria realmente receber um aluno desse tipo (aluno com deficiência sensorial) porque, assim, como professor, você geralmente faz um mapeamento com a turma, se você quer atender bem, se você quer passar bem o conhecimento, você tem que saber com quem está lidando... se o público possui alguma especificidade, então tem um desafio aí e os desafios são bons, porque quando você se propõe a resolver um desafio, você se propõe a melhorar as suas técnicas de ensino. Então nesse sentido, acho que agregaria... eu não sei como, eu concordo com você... Eu não saberia como fazer, mas eu procuraria... (informação verbal)⁴

Essa afirmação leva a concluir o interesse pelas propostas relativas a ações inclusivas no âmbito educacional, o que aponta para a viabilidade do presente estudo.

5.2.4 Complexo

Conforme Molo e Motaung (2014) um dos problemas relacionados à qualidade em educação se refere à noção de entidade não negociável atribuída a questão. Essa afirmação pode ser corroborada em falas como:

Existe alguma coisa um pouco intangível. Eu acho que as pessoas fazem reuniões... vamos ser acessíveis, mas não tem de fato um material... (informação verbal)⁵

A importância das contribuições de Contreras (2002) e Araújo, Araújo e Silva (2015), no que se refere à redução do fazer pedagógico às práticas de sala de aula, dissociado de posturas crítico-reflexivas ampliadas para os contextos social, político, histórico e econômico, baseado na ideia implícita de Ensino como treinamento e reparação podem ser confrontadas com falas como:

³ Idem 1.

⁴ Idem 1.

⁵ Idem 1.

Hoje, se a gente tivesse aqui um aluno com deficiência visual, cego, como é que ele... como é que seria a vida dele acadêmica... Essa é uma dúvida mesmo. Eu tive uma experiência... Eu tive, na verdade... Eu falei que não saberia o que fazer... Mas, na verdade, eu tive uma vez uma experiência uma vez com uma aluna cega, entretanto, a mãe dela pagava uma pessoa para ficar do lado copiando a matéria, cara, foi durante um semestre e, na hora da prova, esse leitor, esse ajudante, lia as questões, etc...foi assim, mas foi a mãe que contratou um ajudante para a filha. (informação verbal)⁶

[...] por exemplo, nós temos um aluno aqui na instituição que ele tem problemas, ele toma remédio desde criança, desde quando nasceu, tem problemas de aprendizagem, ele é meu aluno atualmente. Então o que eu tento fazer, a partir do momento que eu já conheci esse problema, tenho toda ajuda do “serviço pedagógico”, tenho todo esse apoio do “serviço pedagógico”, no momento como eu não me sinto preparado para fazer esse atendimento sozinho, eu tenho que pedir ajuda as outras pessoas... (informação verbal)⁷

Logo, uma das motivações para o presente estudo é o aprofundamento crítico das tarefas relacionadas ao Ensino com vistas à (re)construção de saberes e à qualidade dos processos educacionais.

5.3 Subtemas emergentes

5.3.1 Funcionamento de estruturas institucionais

Os dados levantados em relação ao funcionamento das estruturas institucionais foram fundamentais para o direcionamento do modelo e representam um aprofundamento nas questões burocráticas capazes de viabilizar a proposta.

Eu acho que, talvez, o NAPNE (Núcleo de apoio a Pessoas com Necessidades Específicas) é um espaço institucionalizado para isso, né? Pra propor políticas de formação, políticas de sensibilização, políticas... então a universidade aqui, a instituição, no caso, já tem esse espaço, né? (informação verbal)⁸

Estão sendo delegadas (questões pedagógicas relacionadas ao recebimento e trato de pessoas com deficiência) ao pessoal que é da área pedagógica... E o pessoal da área pedagógica não dá muito conta. E, as vezes, nem eles mesmo sabem. Por que tem essas situações... Aluno que tem alguma síndrome, nós como professores em sala de aula... a gente percebe um diferencial nesse aluno... você não sabe do que se trata... você comenta com a orientação pedagógica e aí, só por causa desse comentário, não só de um professor, mas mais de um, porque, as vezes, é só na realização do conselho de classe é que a gente começa a colocar, né, “tô percebendo que tal aluno tem comportamento diferente”... “Ah, eu também percebi”... “Percebi”... Aí a orientação pedagógica vai verificar e aí realmente tem e os pais não notificaram... E isso, eu percebo que tem acontecido mesmo... Fica só a carga deles... mas só que a gente não tem retorno. E confirmado que o aluno realmente tem alguma síndrome, mas não temos orientação nem de como tratar esse aluno de acordo com essa síndrome. A gente vai aprender praticamente no ensaio e erro em sala de aula. (informação verbal)⁹

⁶ Idem 1.

⁷ Idem 1.

⁸ Idem 1.

⁹ Informação verbal transcrita, parte da segunda entrevista individual concedida para a pesquisa para dissertação.

Talvez pudesse haver uma maior interação entre a área acadêmica e a pedagógica. (informação verbal)¹⁰

As falas acima destacadas informam a importância da maior articulação entre os setores institucionais pedagógicos e os professores das diferentes áreas do conhecimento, o que deve ser contemplado no modelo como proposição para a viabilidade para tal articulação na perspectiva do alinhamento entre teoria e prática na construção dos saberes referentes ao tema.

5.3.2 Documentos norteadores

Além da bibliografia estudada, os entrevistados elencaram documentos capazes de embasar as propostas do presente estudo.

Então, quanto essa questão aí, essa coisa da formação continuada, você falou que tem que ser especialização, mestrado e doutorado, né? Por exemplo, eu e Raul estamos propondo um curso de formação continuada em astronomia, que tá além dessas três categorias, eu não sei, eu acho que a gente esteja até utilizando a terminologia errada, talvez seja curso de extensão, porque existe nessa nova diretriz dos cursos, não é diretriz curricular para Licenciatura, é Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores, porque já existem essas diretrizes para a formação continuada, aí estabelecendo carga horária, metodologia... (informação verbal)¹¹

O documento informado pelo entrevistado se refere à Resolução CNE/CP Nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, direcionado a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica. Apesar de a presente pesquisa estar direcionada a docentes do Magistério Superior, o documento foi utilizado de forma basilar, já que nele encontramos preceitos que podem ser adequadamente estendidos a esse grupo de profissionais. O magistério superior pode ser assumido por licenciados e bacharéis, o que corrobora a necessidade de aprofundamentos relativos às questões pedagógicas tendo em vista que nos cursos de bacharelado as mesmas não são, usualmente, trabalhadas. Logo, uma das imposições para a efetivação do modelo é que o mesmo dialogue com expectativas e, principalmente, com o cotidiano acadêmico dos professores que atuam nesse nível de educação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

¹⁰ Informação escrita recolhida na segunda entrevistas coletiva concedida para a pesquisa para dissertação.

¹¹ Idem 1.

Outros documentos destacados pela Resolução CNE/CP Nº 2/2015 devem ser utilizados de forma específica por cada uma das instituições proponentes no modelo objeto de estudo da presente pesquisa como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC).

5.4 Diretrizes para o modelo

Com base nas análises dos dados obtidos, algumas diretrizes foram elencadas como norte para a elaboração do modelo, a começar pela importância da articulação entre as instâncias institucionais pedagógicas e os profissionais do Magistério Superior para que posturas crítico-reflexivas-receptivas imersas no contexto sociopolítico sejam afloradas.

As dinâmicas diárias dos professores em seus afazeres relacionados a ensino, pesquisa e extensão devem ser levadas em conta quando da proposição das atividades relativas à formação continuada pretendida. Atividades semipresenciais devem ser, portanto, consideradas, bem como, uma carga horária adequada. Outra questão que se coloca nessa perspectiva é a possibilidade que as atividades presenciais possam ser realizadas no contexto das instituições de ação dos profissionais do magistério para que possam integrar teoria e prática de uma maneira mais direta.

Instituições de referência nos temas elencados para as atividades de formação continuada nesse modelo podem ser convidadas a participar na elaboração, validação, efetivação e/ou avaliação das propostas.

Autonomia e aprendizagem colaborativa devem embasar as propostas para as atividades para que o engajamento e a criatividade não sejam limitados por regras rígidas e posturas autoritárias.

A circulação dos saberes construídos deve ser observada no modelo a ser apresentado. Algumas atividades como palestras, minicursos, mesas redondas podem ser oferecidas como extensão a partir dos aprofundamentos teóricos contrapostos às experiências empíricas possibilitados pela formação continuada pretendida. Outra possibilidade atrativa é a publicação de artigos acadêmicos baseados nos conhecimentos construídos.

O presente estudo aponta para o desenvolvimento de ações inclusivas no contexto acadêmico de atuação, logo, a ideia é a intervenção na realidade na busca de qualidade e equidade, ou seja, para que sejam oferecidas oportunidades iguais aos diferentes sujeitos sociais.

É fundamental a possibilidade do reconhecimento institucional e acadêmico da formação continuada efetivada, seja por meio de avaliações internas dos professores e dos alunos, seja pelos instrumentos de regulação das atividades docentes e pela divulgação dos conhecimentos construídos.

A avaliação das atividades desenvolvidas deve contemplar as críticas de cursistas, além da criação de métricas para a percepção da melhoria da qualidade dos serviços prestados, como o número de acesso e a conclusão com êxito de grupos sociais excluídos, como as pessoas com deficiência.

6. CONCLUSÃO

O histórico educacional, marcado pelo elitismo, com a exclusividade no atendimento das classes ricas urbanas, acabou por ser reconfigurado pela democratização ocorrida em função do acesso das classes trabalhadoras. A universalização da educação formal, aliada a circunstâncias contemporâneas como o amplo acesso à informação, velocidade e efemeridade de processos e interações, alteração nos padrões de valores, entre outras, resultou em dispersão curricular e organizacional, o que, entre outras questões, levou ao fracasso da estrutura escolar.

O reconhecimento da diversidade evidencia a multiplicidade com a qual professores precisam trabalhar, porém, os estudos analisados na pesquisa de dissertação usada como base para a elaboração do presente artigo informam a carência de ações para uma efetiva preparação dos docentes para o recebimento de pessoas pertencentes a grupos socialmente marginalizados da Educação Regular, em especial, no Ensino Superior e Pós-superior, o que remete à necessidade de propostas inovadoras e eficazes para esse fim.

Uma possibilidade aqui apontada é a busca da qualidade dos processos educacionais por meio de formação continuada capaz de promover o aprofundamento de questões relativas às práticas pedagógicas diárias, a partir da busca pela humanização e crescimento integral dos professores que devem, além de refletir sobre sua prática profissional, questionar sua atuação no mundo, fazer de desejos e sonhos planos para uma existência digna e feliz, numa permanente re(construção) de vida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, C.M.; ARAÚJO, E.M. SILVA; R.D. To think of teachers' continuing education, a critical theory for human capital formation is necessary. **Cadernos CEDES**, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL (a). **Ensino Superior Registra mais 7,3 milhões de estudantes**. Portal Brasil. 2014(a). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>. Acesso em: 03fev2015
- BRASIL (b). **Governo Expande Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Escolas**. Portal Brasil. 2014(b). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/12/governo-expande-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas>. Acesso em: 03fev.2015
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 14jul2015.
- BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 05jul2016
- CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. The initial and continuing education: Conceptual differences that legitimize a space for permanent education for life. [A formação inicial e a continuada: Diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida]. **Cadernos CEDES**, 2015.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Fabiane A.T.C.; HONNEF, Cláucia. Formação Docente para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Papel das Experiências Pedagógicas nesse Processo. **Revista Reflexão e Ação**, v. 20, nº 1, 2012. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2359>. Acesso em: 02fev2015

DAS, A. K.; KUYINI, A. B.; DESAI, I. P. Inclusive Education in India: Are the teachers prepared? **International Journal of Special Education**, 2013.

UNESCO. **Declaração De Salamanca**. 1994. Disponível em:
unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em 02fev2015.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: [s.n.], 2007. (Série Documental: Textos para Discussão, 22)

FARIA, Juliana Quimarães; LIMA, Daniela da C.B. Pereira; TOSCHI, Mirza Seabra. A Produção do Conhecimento na Sociedade da Informação: Reflexões Filosóficas sobre a Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Cultura**, v.8, n.55. 2014. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14240>. Acesso em 21mar2015

FARIAS Ers de; SIQUEIRA J.; CRUZ G.C; SCHASTAI M.B.; CIRINO R.B. The view of the students from the education course concerning the scholar inclusion of the disabled students. [Visão de licenciandos do curso de pedagogia acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência.] **Espacios** VI.36, n.2, 2015.

FENG, L.; SASS, T. R. What make special-education teachers special? teacher training and achievement to students with disabilities. **Economics of Education Review**, 36, 122-134. 2013.

FERRARI, Marian A.L.; SEKKELMarie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Educação**, 2007. Disponível em:
http://scholar.google.com.br/scholar?q=educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva+no+ensino+superior+um+novo+desafio&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ei=kxzQVLXODPjbsAT_0oLQBg&sqi=2&ved=0CBoQgQMwAA Acesso em: 02fev2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacyr. **Qualidade na Educação: Uma nova Abordagem**. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GRAY, David E. **Pesquisa no Mundo Real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012

KAUR A.; NOMAN M.; AWANG-HASHIM R. Exploring strategies of teaching and classroom practices in response to challenges of inclusion in a Thai school: a case study. **International Journal of Inclusive Education**, vol. 20, n. 5, pp. 474-485, 2016.

KÖKSAL, H. SQCs in Turkey as "Imece Circles". **AI and Society**, vol. 27, n.. 3, pp. 377-386, 2012.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANCA, Denise Maria Vaz Romano. The Inclusion of Deaf Students in High School and Vocational Education: Looking at Teacher Discourse. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, mar. 2014.

MOLOI, K.C.; MOTAUNG, R.R. Challenges of total quality in education through quality assurance principles in one institution of higher education in South Africa. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, v. 5, 2014.

ROSLI N.; CARLINO P.; RONI C. Retención Escolar y Educación de Calidad: Logros y Desafíos Pendientes en una Escuela Secundaria Argentina. Retenção e qualidade de ensino: Conquistas e desafios na escola secundária Argentina. **Education Policy Analysis Archives**, v..23, 2015.

SAITI, A. Leadership and quality management: Ananalysis of three key features of the greek education system. **Quality Assurance in Education**, 2012 (emeraldinsight.com)

SASSAKI, Romeu K. **Necessidades Especiais por Romeu Sassaki**, 2010. Disponível em:
<http://www.deficienteciente.com.br/2010/08/necessidades-especiais.html>. Acesso em 03fev215.

SOUZA, Regina C. Stroglio. A Responsabilidade Social sob a Perspectiva do SINAES: Um Estudo de Caso em uma Instituição Federal de Ensino. **Revista UNIABEU**: Belford Roxo. 2014. Disponível em:
<file:///C:/Users/xxxxx/Downloads/1472-6149-1-PB.pdf> Acesso em 22mar215.

TIWARI, Ashwin.; DAS, Ajay.; SHARMA, Manisha. Inclusive Education a "Rhetoric" or "Reality"? Teachers' Perspectives and Beliefs. **Teaching and Teacher Education**, V. 52, P. 128–136, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.