



ENSINO NA DIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DAS CARREIRAS DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO E DO MAGISTÉRIO SUPERIOR COM VISTAS À INCLUSÃO EDUCACIONAL

SORAIA WANDEROSCK TOLEDO
swtoledo@hotmail.com
UFF - CEFET/RJ

STELLA REGINA REIS DA COSTA
stellare@ig.com.br
LATEC/UFF

Resumo: A democratização da Educação Formal sugere a oferta dos variados conteúdos curriculares para diferentes públicos, uma demanda contemporânea que evidencia a emergência por inovação em práticas pedagógicas. Assim, a partir de análises baseadas na bibliografia existente acerca da formação dos docentes para a inclusão educacional no Brasil e no mundo, em especial, para o ensino de pessoas com deficiência sensorial, o presente trabalho busca o estabelecimento de uma simbiose entre as áreas de Gestão pela Qualidade Total e Educação, com vistas a proposições que contemplem, além da eficiência e eficácia, o prazer, a felicidade, a realização pessoal e coletiva na condução dos processos de ensino. As leituras apontam para a necessidade de uma formação continuada diferenciada e atrativa como estratégia eficaz na busca pela qualidade dos processos educacionais.

Palavras Chave: Inovação - Formação Continuada - Inclusão - -

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”, do capitalismo cultural, na 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 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 a necessidade de uma Educação Formal centrada no aluno, múltipla, instigante e conectada com essas novas experiências diárias.

A inovação das práticas pedagógicas, essencial para a sobrevivência da educação formal, precisa ser perseguida de maneira objetiva e sistemática para que não fique perdida em elucubrações não aplicáveis à realidade. Para tanto, é necessário que sejam aplicadas bases teóricas como, por exemplo, os fundamentos da Gestão pela Qualidade Total (GQT), proposta do presente estudo.

Inovar para sobreviver e vir a ser um diferencial em relação à Responsabilidade Social já que, como afirma Souza (2014), a educação (formal) passou a ser considerada um meio para o desenvolvimento e minimização dos problemas sociais, o que corrobora a necessidade da inclusão dos grupos socialmente marginais.

Enfim, a busca pela qualidade total em uma Instituição Federal de Ensino prevê inovação para o atendimento de demandas contemporâneas como a diversidade e a responsabilidade social, a partir da oferta de oportunidades iguais aos diferentes atores sociais, independentemente das Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Qualidade proporcionada por práticas que apontem para o prazer no processo ensino aprendizagem, a eliminação da massificação, a desconstrução de preconceitos, ou seja, para a efetiva inclusão educacional, social e tecnológica.

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 de alunos com deficiências 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.

A partir de pesquisa na base SCOPUS, o tema “*Total quality in Education*” apresenta um número muito reduzido de publicações. A primeira registrada, a partir de 1994, ano da declaração de Salamanca, usado como recorte para esse trabalho, ocorreu em 1995. Essa primeira pesquisa ocorreu na Dinamarca, outra no Brasil em 2007, na Grécia em 2012, na Turquia também em 2012 e na África do Sul em 2014. Três das publicações estavam relacionadas à área das Ciências Sociais e apenas uma pode ser encaixada na área de economia e afins.

O artigo oriundo da África do Sul (MOLOI; MOTAUNG, 2014) versa acerca dos desafios da implantação de um processo de qualidade total em uma instituição de ensino superior que atende à 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 com deficiência em função dos anos de exclusão a que foram submetidos.

O artigo sul africano informa que a busca para minimizar disparidades percebidas na África do Sul por meio da inclusão educacional foi baseada na aplicação de normas, avaliações nacionais e autoavaliações institucionais, bem como no treinamento de acadêmicos e gerentes sênior para a implementação do sistema de qualidade entendido como um complexo que envolve insumos, processos e resultados e suas alternâncias ao longo do tempo. Apesar das severas críticas aos princípios de gestão pela qualidade total (TQM) como sendo pertinentes à hegemonia das políticas macroeconômicas que estão globalizando o ensino superior com vistas ao atendimento das solicitações do capitalismo ocidental, os autores afirmam que instituições que se candidataram à reforma e reestruturação baseadas nos princípios da TQM mostraram resultados positivos. Ainda segundo o artigo, a TQM combina elementos de gestão científica com a crença na perfeição a ser conquistada por meio de um processo evolutivo de adaptação e confiança dos stakeholders, em outras palavras, de atenção sistemática, estruturada e contínua da manutenção da qualidade.



Segundo os autores Moloi e Motaung (2014), alguns obstáculos precisam ser analisados nessa proposta como a 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.

Ainda no artigo supracitado, há informação de que o Comitê da Qualidade de 2008 sul africano sintetizou como indicadores de qualidade a equidade, a tolerância, o multilinguismo, a responsabilidade e a honra. Há menção sobre a importância do investimento no capital humano e análise dos currículos dos cursos que devem levar em conta o trato das desigualdades na educação; sobre a importância da efetiva participação dos alunos por meio de pesquisas de satisfação e da informação acerca das políticas propostas, bem como, preocupação quanto às demandas desses alunos com base nas desvantagens apresentadas por eles e, ainda, da importância de trabalhos desenvolvidos em equipes. Moloi e Motaung (2014) enfatizam a questão da equidade social como um dos objetivos traçados para 2012 a 2017, entendida como redução das desigualdades de oportunidades para os diferentes indivíduos e grupos e não como tratar todos da mesma maneira, inclusive com a perspectiva de medidas desiguais que sejam capazes de superar desvantagens históricas. Assim, educação de qualidade deve ser capaz de fazer com que os alunos atuem social e politicamente por meio de autoavaliação crítica e discursos fundamentados, que conquistem autonomia e consciência da contingência do pensamento e da ação.

O caráter político da educação também é mencionado pelos autores no que se refere à garantia dos recursos necessários aos procedimentos e no engajamento das pesquisas universitárias e no oferecimento de bolsas de estudo ou em projetos específicos destinados a benefícios sociais e econômicos de comunidades alvo. Assim, os autores consideram positiva a utilização de ferramentas como as avaliações institucionais com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem na busca pela qualidade na educação de maneira mais ampla. Apesar disso, Saiti (2012) menciona a dificuldade em relação à avaliação da qualidade e da eficácia educacional por conta de fatores externos como a competição internacional, o radicalismo científico, as mudanças tecnológicas que levam governos a alternativas que procurem atender às demandas da sociedade moderna e a fatores relacionados à própria estrutura educacional, um subsistema articulado em si e com o ambiente aberto maior e que, assim, a qualidade passa a ser considerada como sistema de prestação de contas, e avaliação de desempenho que acontece no processo de entrada de alunos no sistema formal e de absorção no mercado de trabalho.

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.



Saiti (2012) apresenta em seu trabalho considerações acerca da educação formal grega, em função da liderança educacional, a partir da aplicação da gestão pela qualidade total na busca de uma contribuição efetiva para o bem-estar social e econômico do país. O autor aponta como características-chave para a qualidade produto, processo, organização, liderança e compromisso e pondera que a qualidade total deve ser um processo humano, como uma filosofia de gestão integrada que atende aos aspectos culturais nos quais está inserida e visa o desenvolvimento do pensamento humano e da colaboração. Assim, as características-chave estão intimamente relacionadas às pessoas. O sistema educativo grego, segundo o autor, em função da falta de uma estratégia de ensino em longo prazo e da ausência de uma liderança e gestão de qualidade carece de reavaliação em função dos desafios colocados por uma sociedade tecnológica em rápida mutação, no qual o processo de ensino e aprendizagem é eminentemente intelectual, criativo e inovador.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Estudos contemporâneos relativos aos diferentes sujeitos, àqueles que apresentam deficiência, têm levantado questões relativas à identidade e cultura próprias que surgem como forma de resistir às estratégias e discursos opressivos hegemônicos, muitas vezes baseados em conceitos clínico-terapêuticos que traduzem esses sujeitos como dependentes e patológicos (VERSTREATE, 2014). Essas noções de identidade e cultura são eficazes para a análise histórica dos processos de construção e inserção dos sujeitos com deficiência na sociedade a partir da oposição à imagem clínico-terapêutica de indivíduos impotentes e desamparados e à normalização, ou seja, a imposição de que pessoas com deficiência busquem atender aos padrões estabelecidos pela maioria social instituída.

O distanciamento promovido pelas iniciativas de outrora levaram a quase nenhum conhecimento por parte das maiorias das especificidades inerentes as pessoas com deficiência, fazendo com que fossem percebidas por suas limitações e incapacidades e não por posturas, interações e percepções diferenciadas do mundo e da sociedade.

Os sujeitos surdos são reconhecidos, de maneira geral, pela sua incapacidade para a captação de sons (enfoque clínico-terapêutico), mas, de forma mais adequada, precisam ser entendidos enquanto identidade e cultura próprias, enfoque socioantropológico, defendido por Skliar (2012). Os sujeitos surdos são aqueles que percebem o mundo por meio dos estímulos visuais. São essencialmente imagéticos, ou seja, estabelecem a interação com o mundo primordialmente por meio de imagens e os significados decorridos das mesmas.

As pessoas com deficiência auditiva, por sua vez, estabelecem suas inter-relações por meio do aproveitamento do resíduo auditivo apoiado pelo apelo visual.

Conforme o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Ainda assim, viver a identidade e cultura surda, independentemente da perda auditiva, é fazer uso da língua de sinais brasileira, conviver e lutar pelo respeito e direitos do grupo. Então, o sentimento de pertencimento ao grupo denominado “Povo Surdo” é o que conta.



Especificamente em relação ao aluno surdo, as profundas dificuldades para aquisição do português em sua modalidade oral a partir da interação com a família promovem atrasos na aquisição da modalidade escrita já que a inexistência de uma primeira língua para significação do mundo faz com que a modalidade escrita fique sem sentido. Esse fato ganha especial significância na educação formal clássica que tem como base para a aprendizagem a leitura-codificação e não o da à leitura-compreensão, assim, a codificação de palavras isoladas perde sentido no contexto apresentado (MALLMANN et al, 2014). Logo, as dificuldades mais latentes em relação ao recebimento de alunos surdos no ensino regular se referem ao desconhecimento de libras e das peculiaridades inerentes aos Surdos por parte da comunidade escolar e dos conteúdos curriculares por parte dos intérpretes de libras.

A contribuição da Psicanálise e das Teorias das Narrativas para a compreensão das pessoas surdas pela alternância da centralidade da questão, fazendo com que os interstícios entre os modelos clínico-terapêutico e socioantropológico sejam preenchidos é analisada por Bisol e Sperb (2010). Em outras palavras, a contribuição dessas áreas acontece quando da análise da formação da pessoa e como a surdez influencia nessa constituição de ser e pode ser ampliada pela Teoria da Mente para que os professores possam perceber as barreiras estabelecidas por meio da aceitação de diferentes opiniões e entendimentos pessoais de contextos sociais (BEAZLEY; CHILTON, 2013).

De mesma outra forma, pessoas com cegueira ou baixa visão interagem com o mundo por meio dos apelos sonoros e táteis essencialmente. A sociedade e a Educação precisam perceber essas diferentes interações para que a participação nos processos seja plenamente possível para todos os grupos. Conforme do Decreto 5.904 de 2006:

Art. 2º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

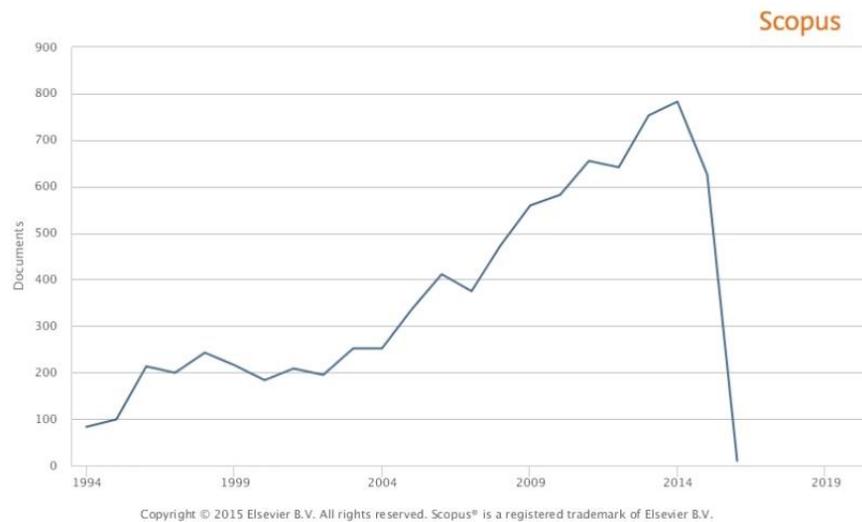
I - deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05° no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3° e 0,05° no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

A contemporaneidade sugere que as percepções ouvintistas – aquelas decorrentes de distorções na constituição dos seres surdos por parte das maiorias ouvintes – e, por empréstimo, as percepções “videntistas” sejam desconstruídas, o que pressupõe a aniquilação da zona de conforto social na qual as pessoas com deficiência sejam coagidas a se adaptarem aos padrões das maiorias, para que esses padrões sejam questionados e adaptados às necessidades específicas desses grupos.

A partir da busca por “*Special Education*” na base SCOPUS (Gráfico 1) foi percebida um crescente número de publicações (máximo de 2677 em 2014), o que informa que o tema tem ganhado relevância no decorrer dos anos.



**GRÁFICO 1: EDUCAÇÃO ESPECIAL
DOCUMENTOS POR ANO**



Pesquisa em 18/12/2015

Uma das indicações relevantes a ser aqui analisada é o fato de a Educação Especial não apresentar domínio pleno dos conteúdos específicos de cada uma das disciplinas curriculares dos mais diferentes cursos existentes e de os professores do ensino regular não terem conhecimento acerca das especificidades inerentes à educação especial. Nesse sentido é apresentada a possibilidade da co-docência e co-aprendizagem, uma forma de trabalho colaborativo capaz de minimizar as lacunas percebidas entre educação especial e regular (SHIN; LEE; MCKENNA, 2016). É importante ressaltar, porém, as dificuldades em relação à proposta tendo em vista que a eficácia potencial muitas vezes não consegue se manifestar na prática docente diária. Fatores como reduzido tempo para planejamentos e autoavaliações no processo de ensino, dificuldades em efetivar parcerias entre professores e a própria estrutura da educação formal que mantém aulas dissociadas, desarticuladas que levam a um processo fragmentado que dificulta a construção de um conhecimento mais significativo, capaz de levar o aluno a atuarem criticamente no mundo que habitam, acabam por dificultar atividades de co-docência. Por outro lado, mecanismos mais efetivos precisam ser propostos para o estímulo a co-aprendizagem já que na maioria dos casos, os alunos acabam por se aproximarem em colaboração de forma espontânea.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão educacional, que tem como aspecto positivo poder significar a inclusão social (MALLMANN et al, 2014), sugere, além da eliminação de barreiras arquitetônicas, a preparação dos profissionais de educação para o recebimento e trato dessa clientela. A carência de formação do professor aparece em muitos estudos sobre o tema e, em especial, o desconhecimento acerca da língua de sinais (LIBRAS) e de concepções de educação voltada para o desenvolvimento de habilidades desse público (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 Araújo, Araújo e Silva (2015), a formação continuada a partir da epistemologia da prática ou racionalidade prática tem por base, em grande parte, a percepção do professor “como intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias a partir da reflexão sobre a sua prática” em múltiplas dimensões, ou seja, o professor reflexivo constrói explicações conscientes acerca das estratégias escolhidas para melhor aprendizagem do aluno, mas que 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, do contexto e do repensar na atuação própria frente aos desafios contemporâneos apresentados.

Nessa direção, Araujo, Araujo e Silva (2015) apontam para a formação continuada adequada de professores o processo de formação do sujeito humano, tendo em vista a valorização da subjetivação da realidade, de 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 transformar 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.

O Ensino Superior e o Ensino Profissional, Técnico e Tecnológico estão impregnados da ideia básica da racionalidade técnica que percebe no docente um transmissor de informações por meio de ações mecânicas e burocráticas, dissociadas da investigação e pesquisa atuando apenas como reproduzidor de conhecimentos previamente estabelecidos, situação merecedora de fortes objeções. Freire (2008) identificou esse tipo de abordagem como “educação bancária”, na qual o professor deposita seu conhecimento na conta do aluno que recebe passivamente as informações sem que sejam transformadas em conhecimento capaz de produzir emancipação e atuação consciente e crítica na realidade que o cerca. É fundamental que o aluno seja levado a interagir com as informações apresentadas de forma autônoma e criativa e a construir o conhecimento por meio de descobertas e elaborações significativas, capazes de embasar a vida profissional, pessoal, política e social. O docente, nessa perspectiva, é o profissional responsável por propor estratégias várias capazes de levar o aluno à (in)formação plena.

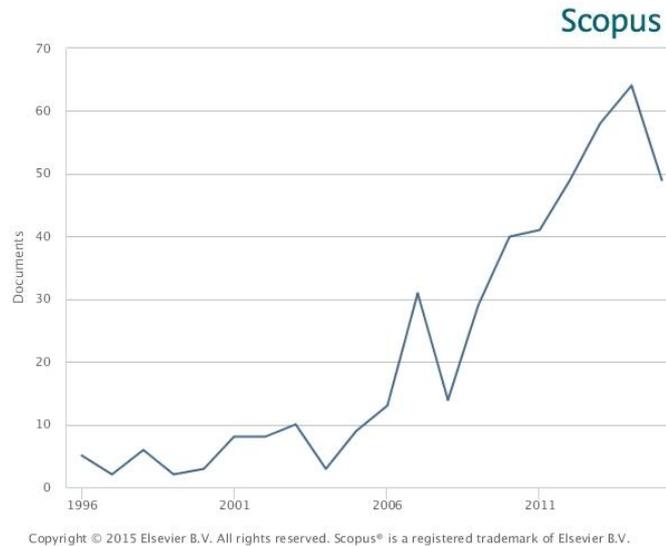
Durante sua pesquisa nos Estados Unidos da América, Feng e Sass (2013) chegaram à conclusão de que o êxito da inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino está fortemente relacionado à qualidade dos professores, que pode ser obtida por meio de formação inicial e continuada e pelas experiências docentes diárias. O processo educativo se torna eficaz quando resultado do engajamento pedagógico, técnico e político dos diferentes sujeitos e que, 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 formação continuada para docentes com vistas à educação inclusiva pode ser percebida por diferentes ângulos. Artigos cadastrados na base SCOPUS revelam que “*teacher training to Inclusive Education*” teve, a partir de 1994 (Declaração de Salamanca), um aumento significativo de pesquisas nesse tema: dos pouquíssimos seis artigos publicados em 1996 aos sessenta e três que aparecem em 2014 (Gráfico2). Esse aumento informa que o tema tem ganhado relevância seja por pressão dos grupos formados por pessoas com deficiências



que têm demonstrado a cada dia maior participação política, seja pelo entendimento de que esse público apresenta de forma diferenciada possibilidades para a autonomia por meio de produções de qualidade nos campos acadêmico e profissional.

**GRÁFICO2: FOMAÇÃO DOCENTE PARA EDCUAÇÃO INCLUSIVA
DOCUMENTOS POR ANO**



Pesquisa em 03.09.2015

A Educação Inclusiva, enquanto fenômeno global, apresenta especificidades contextuais locais e, segundo a conferência internacional sobre educação inclusiva, ocorrida em Johannesburgo, África do Sul, tem como preocupações para sua efetivação a dificuldade dos alunos em relação ao processo, a necessidade da auscultação do público foco da inclusão educacional, o direcionamento das questões de pesquisa relacionadas ao tema, o sistema de ampla implantação e avaliação e a formação de professores para esse trabalho (WALTON, 2015).

A educação inclusiva, amplamente praticada no Canadá, por exemplo, carece de maior aprofundamento na preparação dos docentes para o trabalho nessa perspectiva (MCCRIMMON, 2015). Assim, alunos inseridos nas graduações procuram apoiar os professores em atuação, uma possibilidade que precisa ser contextualizada como prática sistemática e que pode ser apoiada pela utilização de diário coletivo para o aprofundamento das questões relativas à inclusão de alunos, como sugerido por Field's, Moraes, Arcanjo e Benite (2015).

Já em Moçambique a formação de professores na perspectiva inclusiva encontra entraves no que se refere à diversificação e dispersão de conteúdos e bibliografia em cursos e disciplinas específicas (CHAMBAL; BUENO, 2014).

No Japão, a proposta de inclusão educacional defendida pelo Estado encontra igualmente entraves quanto à formação dos professores para o trabalho nessa perspectiva (FORLINA et al, 2015).

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 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.

Outros artigos abordam a questão da formação continuada para docentes na perspectiva da educação inclusiva levando em conta Políticas Públicas Educacionais e a formação inicial dos professores como em Louzada, Martins e Giroto (2015). Segundo esses autores, as iniciativas que apontam para a preparação dos professores para o recebimento e trato de alunos com deficiências durante a formação inicial ainda são tímidas, o que corrobora as percepções anteriores. Ainda que efetivas, essas iniciativas poderiam auxiliar no enfrentamento das questões inerentes à Inclusão em longo prazo. Existe uma urgência que poderia ser atenuada com a formação continuada para docentes e líderes para que novas percepções gerenciais, didáticas e pedagógicas possam ser trabalhadas, o que pode estimular o desenvolvimento criativo, social e emocional dos alunos e promover a diminuição do abandono escolar (SAITI, 2012).

Além disso, as descobertas e reinvenções no campo da Educação Especial e dos aspectos biológicos, sociais e psíquicos relativos às deficiências informam a necessidade de reformulação constante por parte do corpo docente no sentido de atualizarem suas práticas pedagógicas na busca da qualidade no processo educacional.

A Educação Inclusiva, parte da democratização educacional, 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 as 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.

Há que ser aliada às questões inerentes à deficiência àquelas relativas às condições socioeconômicas dos alunos e suas famílias. Dessa articulação podem ser configuradas situações mais delicadas ou de mais fácil ou difícil condução enquanto inclusão educacional (YADAV; DAS; SHARMA; TIWARI, 2015). 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.



5. Considerações Finais

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, representada no presente estudo pelos sujeitos com deficiência sensorial, evidencia a multiplicidade com a qual professores precisam trabalhar, porém, os estudos analisados na elaboração do presente artigo informam a carência de ações para uma efetiva preparação dos docentes para o recebimento de pessoas com deficiência na Educação Regular, o que remete à necessidade de propostas inovadoras e eficazes para esse fim.

Uma possibilidade aqui apontada é o alinhamento entre fundamentos da *Total Quality Management* (TQM) e formação continuada inovadora, que promova 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) da vida.

6. 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.
- BEAZLEY, S.; CHILTON, H. Theory of Mind: Are there Wider Implications from Working With d/Deaf people? **Disability and Society**, vol. 29, n.2, p. 184-197, 2014.
- BISOL, Claudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 26 N.1, p. 7-13, Jan-Mar 2010.
- BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 22.04.2016
- BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 5.904**, de 21 de setembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm Acesso em: 04.09.2015.
- CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. The Initial and Continuing Education: Conceptual Differences that Legitimize a Space for Permanent Education for Life. **Cadernos CEDES**, v. 35, n.95, p. 37-55, 2015.
- CHAMBAL, L. A.; BUENO, J. G. S. Teacher Education in the Perspective of Inclusive Education in Mozambique: A critical Perspective. **Cadernos CEDES**, v. 34, n.93, p. 225-239, 2014.
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAS, A. K.; KUYINI, A. B.; DESAI, I. P. Inclusive Education in India: Are the Teachers Prepared? **International Journal of Special Education**, v. 28, N.1, p. 27-36, 2013.
- DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007.
- 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.



- FARIAS, E.R.S. de; SIQUEIRA, J.A.; 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. **Espacios**, v. 36, N.2, 2015.
- FENG, L.; SASS, T. R. What Make Special-Education Teachers Special? Teacher Training and Achievemen to Students with Disabilities. **Economics of Education Review**, v.36, p.122-134, 2013.
- FIELD'S, K.A.P.; MORAIS, W.C.S.; ARCANJO, W.; BENITE, A.M.C. The Collective Diary as a Tool for Training Chemistry Teachers Aimed at School Inclusion. **Journal of Science Education**, v.16, N.2, p. 75-78, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FORLINA, C.; KAWAI, N.; HIGUCHIC, S. Educational Reform in Japan Towards Inclusion: are We Training Teachers for Success? **International Journal of Inclusive Education**. v.19, N.3, 2015.
- GADOTTI, Moacyr. **Qualidade na Educação: Uma nova Abordagem**. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.
- 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**, v.20, N. 5, p. 474-485, 2016.
- KÖKSAL, H. SQCs in Turkey as "Imece Circles". **AI and Society**, v.27, N.3, p. 377-386, 2012.
- LOUZADA, J.C.A.; MARTINS, S.E.S.O.; GIROTO, C.R.M. Teacher Training According to the Perspective of Inclusive Education in Brazil. **Revista Mexicana de Investigacion Educativa**, v.20, N.64, p. 95-122, 2015.
- MALLMANN, F.M.; CONTO, J.; BAGAROLLO, M.F.; FRANCA, D.M.V.R. The Inclusion of Deaf Students in High School and Vocational Education: Looking at Teacher Discourse. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, N.1, p.131-146, 2014.
- MCCRIMMON, A.W. Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. **Intervention in School and Clinic**, v.50, N.4, p. 234-237, 2015.
- 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, N.1, p.137-145, 2014.
- ROSLI N.; CARLINO P.; RONI C. Retención Escolar y Educación de Calidad: Logros y Desafíos Pendientes en una Escuela Secundaria 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**, V.20, N.2, p.110 – 138, 2012.
- SHIN, M.; LEE, H.; MCKENNA J.W. Special Education and General Education Preservice Teachers Co-teaching Experiences: A comparative Synthesis of Qualitative Research. **International Journal of Inclusive Education**, v.20, V.1, p. 91-107, 2016.
- SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- 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.
- 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.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf. Acesso em 02fev2015.
- VERSTRAETE, P. Towards a More Fluid Understanding of Deaf Culture and History: Some Reflections on the Role Played by Sport Organisations for the Deaf in the Construction of a Deaf Culture in Belgium. **Alter**, v.9, N.4, p. 265-277, 2015.
- WALTON E. Global Concerns and Local Realities: The “Making Education Inclusive” Conference in Johannesburg. **Intervention in School and Clinic**, v.50, N.3, p.173-177, 2015.



YADAV M.; DAS A.; SHARMA S.; TIWARI A. Understanding Teachers' Concerns About Inclusive Education. *Asia Pacific Education Review*, v.16, N.4, p.653-662, 2015.