

Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva

Soraia Napoleão Freitas*
Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

Resumo

A política educacional brasileira de inclusão pode ainda ser considerada recente. Denota-se nesse processo a atuação dos agentes educacionais que podem efetivar essa proposta da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir da legislação vigente. Esse estudo do tipo bibliográfico focal tem como objetivo descrever as transformações socioculturais e educacionais frente aos avanços da ciência, buscando uma interpretação das modificações e necessidade de mudança na formação do professor, valorizando o desenvolvimento de ações na perspectiva da educação inclusiva. Constatou-se que quatro fatores vinculados ao processo de formação e atuação dos professores são preponderantes para uma análise que permita a atuação do professor tendo em vista a efetiva inclusão. São eles: transformações socioculturais e educacionais, currículo, aspectos subjetivos da pessoa do professor e o processo de ensino. Conclui-se que a atuação do professor na contemporaneidade, para além de sua formação inicial requer compreensão. Compreensão para uma atuação inovadora e capaz de alcançar os objetivos da inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Educação especial; Professor.

Inclusive education teacher: reflections from a comprehensive curriculum approach

Abstract

The Brazilian educational policy of inclusion can still be considered recent. The educational agents acting, that can accomplish this inclusive proposal of students with special needs, can be seen in this process, from the current legislation. The objective of this focal bibliographical study is to describe the socio-cultural and educational changes considering science advances looking for an interpretation for transformations and the changing need in the teacher's formation emphasizing the development of actions in the perspective of inclusive education. It was found that four factors, related to the teacher's formation and acting, are crucial to an analysis that allows the performance of the teacher in view of effective inclusion. They are: socio-cultural and educational transformations, curriculum, subjective aspects of the individual teacher and the teaching process. It is concluded that the performance of the teacher in contemporary, beyond their initial training requires understanding, for an innovative performance that reaches the goals of inclusive education.

Keywords: Inclusion; Teacher; Special education.

* Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

** Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Processos educacionais: considerações da política inclusiva

Fatores históricos, sociais, culturais são as provas de que o ser humano se constrói nas relações que estabelece consigo e com outros. Um processo que culmina conseqüentemente na transformação da sociedade e nas mais diversas formas de expressão do ser humano no mundo.

A manifestação dessa diversidade na sociedade foi por muito tempo reprimida, de acordo com Sasaki (1997), posto ser concebida como anormalidade. É com as políticas públicas em favor de uma educação para todos e da inclusão social que essa realidade vem assumindo uma nova face. As principais documentações legais em nível nacional e internacional, gradativamente estruturam ações para a inclusão da pessoa na sociedade. Dentre esses documentos, destacam-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

Destarte, com o tempo, o princípio da inclusão vem ocupando espaço nas instituições sociais e na vida das pessoas. O processo de inclusão escolar visa favorecer o atendimento as necessidades educacionais. A educação geral não contemplava de modo contundente a perspectiva da inclusão, sendo que, para atender a essa demanda educativa o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, versa sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais, seu acesso e permanência por meio do Atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

O processo de inclusão agrega características e condições para favorecer o uso do suporte de serviços necessários da área de Educação Especial pelos seus profissionais. Esse processo implementado pela Política Nacional de educação especial (BRASIL, 2007), coloca em evidência a atuação dos professores na escola e sua formação profissional.

O tema deste artigo sobre a formação do professor e inclusão escolar é abordado sob a forma metodológica de pesquisa que utiliza procedimentos bibliográficos, por meio de compilações de dados obtidos na literatura da área. Esse estudo bibliográfico do tipo temático ou focal simples (VASCONCELOS, 2002) consistiu na investigação de um tema específico. A delimitação do foco foi realizada por meio do material bibliográfico investigado de autores na área da educação especial e da formação de professores, cujos temas convergem para o objetivo do estudo.

Tem como objetivo descrever as transformações socioculturais e educacionais frente aos avanços da ciência, buscando uma interpretação das modificações e necessidade de mudança na formação do professor, valorizando o desenvolvimento de ações na perspectiva da educação inclusiva.

O estudo de relevância social, educacional e acadêmica se justifica ao considerar que o tema é recorrente na área educacional. Pletsch (2009) em um estudo recente sobre a formação de professores elencou diversos trabalhos versando sobre essa temática, evidenciando que apesar das discussões, a realidade denota a necessidade de dar continuidade aos estudos que permitam aprofundar as discussões acerca da formação do professor para atuação na educação inclusiva de forma a efetivamente promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Os estudos citados por Pletsch (2009, p. 147) denotam - ainda sobre essa importância de aprofundar os estudos - que: “não é para menos. A realidade evidenciada por uma pesquisa recente em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais”

O presente estudo apresenta quatro partes, que são os blocos temáticos extraídos da pesquisa bibliográfica, já categorizados, esses blocos buscam aprofundar aspectos considerados essenciais para a formação e atuação de professores que trabalham com a inclusão. Esse blocos temáticos são relativos à: transformações socioculturais e educacionais, currículo e formação docente, a pessoa do professor e as nuances do ensinar na perspectiva inclusiva.

Transformações socioculturais e educacionais

As mudanças sociais, culturais, ambientais, científicas, tecnológicas e educacionais que marcam a época atual são muitas e ocorrem em sincronia. Isso quer dizer da mudança de uma afeta outra. As transformações da sociedade contemporânea estão ligadas ao conceito de globalização que designa movimento, ou seja, “as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e reestruturação [...]”, que incide em seu cotidiano (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 51).

Dessa forma, essas mudanças podem repercutir sob a forma de pensar e aprender do ser humano, o que impulsiona a discussão sobre a formação do profissional que trabalha diretamente com os processos educativos, e, antes disso como ocorre a formação desse profissional.

Nesse contexto, a discussão da relação teoria-prática se faz necessária com as mudanças não só no setor educacional, como também em toda a sociedade. O interesse pode ser voltado para a captação das exigências da sociedade, possibilitando o desenvolvimento de estratégias no plano da formação de professores que permitam saber como atuar no meio, considerando suas desigualdades e seus valores. Conforme Luckesi *apud* Candau (2008a, p.29), “a discussão de ‘como’ fazer alguma coisa no caso a educação desligada do ‘o que’ fazer, conduz a um equívoco teórico/prático muito grande. [...] É a velha questão de soluções adequadas para problemas inadequados [...]”.

A formação do sujeito contemporâneo, independente da área que vai atuar, exige atenção sobre uma série de critérios, tais como: “o desenvolvimen-

to da atividade mental e das capacidades de interpretação e busca independente de informações, bem como da atividade criadora” (SAVIANI, 2006, p.129). Isso envolve o desenvolvimento para o pensamento crítico, científico e teórico.

Na formação profissional os cursos destinados a esse objetivo, buscam, contemplar a dinâmica desse binômio teoria-prática. Segundo Candau (2008b, p.61), essas são práticas educativas complexas, pois, “estão presentes muitos elementos, alguns deles, muitas vezes, contraditórios”. A mesma autora propõe, ainda, a análise dessas questões contraditórias a partir de alguns questionamentos, quais sejam: Como é trabalhada a relação teoria-prática? Como é encarada a teoria e como é percebida a prática educacional? Como é estruturado o currículo?

Por fim todas das discussões que levam a uma análise dos impactos das mudanças sociais e educacionais emergem via de regra novos e desafiantes questionamentos.

Currículo e formação docente: discussão recorrente

Remete-se, a partir disso as discussões do plano curricular, dos conceitos, significados e sentidos de currículo, pois estas envolvem a formação do sujeito contemporâneo. Por meio desses conceitos e da forma como o currículo se estrutura é que são transmitidos modelos culturais do ambiente social. Para Rué (1991), o conceito de currículo é complexo, e de acordo com a concepção que se tenha, emergirão importantes consequências nos âmbitos mais diversos, tais como os de organização e desenvolvimento, atuação docente, avaliação, impactos.

O currículo deixou de ser uma área técnica, voltada somente para o desenvolvimento de metodologias, recursos, procedimentos, objetivos e avaliação. Hoje, o currículo pode ser concebido como uma área que permeia as questões políticas, sociológicas e epistemológicas. Não é um documento burocrático e ingênuo pertinente ao desenvolvimento das atividades educacionais, passa, em sua essência, valores para toda uma organização de sociedade, caracterizando-se também por agregar relações de poder.

Ante a complexidade das definições e a prática do currículo, destaca-se seu caráter estruturado e estruturante, que incidirá sobre três questões: transferência de outras missões sociais; capacidade de inserir no processo de vida; e, como agente primário de socialização (RUÉ, 1991). Entende-se desse modo, que o currículo é o marco representativo da cultura diversificada. Essa diversidade para ser bem atendida em suas necessidades de aprendizagem, requer uma educação de abordagem compreensiva. Quer-se dizer por abordagem compreensiva, aquela em que são atendidas as necessidades de aprendizagem do aluno em seu sentido mais específico, em que as diferenças em torno do interesse, do ritmo da motivação e das formas de assimilação dos conhecimentos sejam valorizados. Esse sentido atribuído ao currículo, nem sempre é valorizado

por seus principais agentes: o professor e o aluno. Questões valorativas na situação educacional parecem ocupar um espaço implícito, podendo serem realizadas ações que contemplem essas questões ou não. Isso, não repercute, formalmente em nenhum dano ao processo educativo, pois se faz aquilo que está formalizado, ou ainda prescrito, no que concerne ao currículo.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. (PLETSCH, 2009, p. 148)

É por meio do currículo que são formados os professores, e sem querer atribuir redundância a escrita, também são formados os alunos. Entretanto, o processo de formação de professores ainda pode estar refletindo o pensamento do industrialismo, como aponta Doll (1997, p. 63) sobre as instituições educativas, entendendo que são: “em certo sentido, fábricas nas quais os produtos brutos são [...] transformados em produtos que satisfaçam às várias demandas da vida”. Decorre daí, que os currículos vigentes atendam aquilo que está prescrito.

Essas questões refletem sobre a formação do professor, devendo reafirmar que um currículo se desenvolve num contexto social, cultural, político e econômico. Nesse mesmo sentido são pertinentes as análises sobre o currículo apresentadas por Moreira; Silva (2006) ao referirem à existência de três eixos do currículo, quais sejam: ideológico cultural e de poder.

No primeiro, currículo e ideologia, pontuam-se as idéias da classe dominante sobre o mundo social e que são transmitidas por disciplinas de estudo que reproduzem uma estrutura social. No segundo, considera-se a cultura e o currículo como “par inseparável” (MOREIRA E SILVA, 2006, p. 26), pois a educação transmite a cultura da sociedade. A cultura não é vista como algo estático, unitário e homogêneo, aceita e praticada sem contestações, mas, sim, como algo que se modifica e que se produz diariamente. O currículo, por sua vez, também não pode ser visto como algo estático. E, finalmente no terceiro, encontram-se os subsídios das noções e relações de poder no currículo, cabendo aos agentes da educação não extinguir ou negar o poder, mas, transformar as relações de poder que se estabelecem no planejamento e nas práticas educativas com vistas ao melhor desempenho do currículo.

O currículo está relacionado ao poder e à questão social. Portanto, nem todos que organizam um currículo têm o mesmo poder de decisão, o problema na elaboração da proposta curricular não é definir uma racionalidade científica, mas, sobretudo definir os procedimentos que são mais aceitos e

necessários no momento. Conforme Sacristán (1999, p.33), “a intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor, é fundamental para qualquer educador [...]” comprometido com sua ação.

Outro aspecto que requer especial atenção é a avaliação do projeto curricular, para que o currículo contemple as exigências contemporâneas. A avaliação deve ser concebida como um processo sistemático e contínuo, para que os conhecimentos vinculados a ele sejam úteis em todas as suas etapas.

Sacristán apud Doll (1997, p. 55), ao tratar sobre os conhecimentos escolares ligados à sua utilidade, afirma que é preciso romper com as ideologias escravizantes e produtivistas do mercado e se colocar “a serviço de um desenvolvimento viável e sustentado para todos, que salvasse os valores humanos de solidariedade, sobretudo com as gerações futuras”. Por isso defende-se aqui a concepção de um currículo compreensivo, desde a sua elaboração a sua operacionalização. Para tanto, é necessário avaliar a operacionalização do currículo que se refletirá nas práticas dos professores. Doll (1997), sugere a utilização dos critérios presentes nos quatro Rs, a saber: Riqueza, Recursão, Relações e Rigor. Esses são critérios úteis para avaliar um currículo numa visão pós-moderna. Por riqueza, compreende-se a profundidade do currículo e suas possibilidades de interpretação; recursão significa recorrer (em um currículo que respeita a valoriza a recursão não existe início ou final fixo); relações, no sentido de forma ou de maneira pedagógica e de uma maneira cultural, significa fazer conexões dentro de uma estrutura curricular, e rigor diz respeito a evitar que o currículo que visa a transformação seja banalizado pelo sistema como mais um instrumento burocrático. Ainda sobre esse aspecto do currículo, Werle (2006, p. 298) destaca o conceito tomado de Giddens de reflexividade para entender a função do currículo na formação do professor. Para ela é um conceito que “pode auxiliar na discussão referente ao abandono da prática como elemento central na formação do professor em prol da preferência à disciplinarização do currículo como recurso formativo”. Esse conceito de reflexividade vem ao encontro de um currículo com abordagem compreensiva, pois vai além da formalidade do currículo prescrito, notoriamente valorizado nos meios educacionais. A reflexividade é um pensar sobre a ação, é um refletir sobre as consequências dessas ações, valorizando-as e compreendendo-as a partir de seu contexto.

Destarte, pensar a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva requer uma forma de análise da construção do currículo para esses profissionais da educação, por isso, é preciso que a discussão e as análises sobre o currículo persistam nos meios educacionais, uma vez que ele reflete a cultura, a sociedade, o ser humano, ou ao contrário. Enfim, estão todos conectados uns com outros. E por estarem conectados uns com outros, são responsáveis pela criação e vivência da história que se inserem. O currículo pode ser assim concebido a partir de uma abordagem processual e compreensiva, como já exposto. Para Rué (1991), o modelo de currículo como processo proporciona uma relação de cooperação entre todas as pessoas que participam do processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma prática social.

Esse modelo de currículo como processo pode ser considerado o mais apropriado, pois fomenta um discurso positivo sobre currículo, ajudando a enfrentar os principais problemas por que passa a pluralidade da cultura pedagógica atual. Isso está de acordo com a proposta de formação de professores da educação básica, que infere sobre a reestruturação, ou reforma curricular como um instrumento capaz de transformar em realidade a universalização da educação, ou uma educação para todos.

Essa reforma curricular é pautada pelos enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar. Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sociocultural e ambiental mais harmonioso. É indicada como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão, as opressões de todas as ordens. (BRASIL, 2000, p. 8)

Santos e Santiago (2009) ao tratar as dimensões da cultura nas propostas curriculares, apontam quão importante é o papel da cultura em vista da estrutura e organização social atual. Ainda assinalam a criação de culturas inclusivas, tal como previsto na legislação. A cultura é vista dessa forma como o eixo central do desenvolvimento do currículo.

Observado assim, que muitos são os fatores que interferem na elaboração de uma proposta curricular, avaliar e considerar esses fatores inclui também uma abordagem compreensiva, ao se valer do sentido de que a compreensão da necessidade de articulação desses fatores pode promover uma cultura educacional inclusiva.

O ser pessoa do professor

Os agentes, ou sujeitos do currículo, são professores, alunos, pais, enfim todo corpo relacional de uma comunidade escolar. Entretanto, Nóvoa (1992a) soma um carácter humanizador a essa discussão, refere que, há um esquecimento da pessoa do professor, ou do desenvolvimento pessoal dos professores. Faz uma reflexão a partir compreensão do professor como pessoa em desenvolvimento, enfatizando que sua ação profissional é marcada por atividades que podem desgastar, por isso, a reação como crises e conflitos não é incomum na atuação do professor. Sendo assim, pode nem sempre estar em plenitude no processo educacional, pautado por uma norma curricular. Nesse contexto, o professor precisa também de compreensão para que possa ressignificar sua prática, encontrando formas de articulação harmônica entre as dimensões pessoais e profissionais, para que sua história de vida possa encontrar eco no seu processo de formação e atuação profissional.

Nota-se desse modo, os aspectos subjetivos, citados Isaia (1993), segunda a autora, esses aspectos interferem sobremaneira na formação e atuação do professor, sentimentos, por exemplo, são fundamentais para a atuação pedagógica. Sem a valorização dos sentimentos, o ensino torna-se uma prática alienada e alienante, na qual o professor e o aluno perdem seus significados humanos. Conforme Gatti (1992), o professor é tratado de maneira genérica e abstrata. Existem variáveis preponderantes que intervêm na atuação do professor, tais como: habilidades, interesse, experiência, formação inicial e principalmente as necessidades do cotidiano, do seu pensar e seu agir, coisas que repercutem sensivelmente na sua vida são pouco valorizadas. Reiterando a posição de uma visão mais ampla sobre a pessoa do professor e sua formação Esteve (1999) pontua que a formação e atuação do professor implicam questões fundamentais, tais como: o professor e o processo histórico, mudanças sociais que transformam o seu trabalho, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação.

Salienta-se ainda que, embora as transformações sociais, políticas e econômicas nos últimos anos tenham sido intensas, parece que a sociedade ainda desacredita na função da educação como forma de construir um futuro melhor, e os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desmotivação e descrédito, a qual foi se desenvolvendo juntamente com a degradação da sua imagem social. Associados aos problemas do sistema educacional se encontram os problemas sociais. Em decorrência, segundo Esteve (1999) há uma frustração que afeta muitos professores, principalmente aqueles que não conseguiram acompanhar tantas mudanças. Os professores são fundamentais para se realizar as mudanças necessárias na sociedade, principalmente quando se evidencia as questões relativas a inclusão escolar. Sem esse apoio, e compreensão dos professores não se consegue efetivar as políticas educacionais de inclusão vigentes (BRASIL, 2007, 2011).

Esteve (1999), entende que os professores sentem desconforto, diante das mudanças sociais, pois não estão preparados para vivenciar tantas exigências. Na perspectiva da educação inclusiva, os professores têm enfrentado no seu cotidiano muitas circunstâncias e mudanças que podem causar insegurança na atuação pedagógica. Além, disso, os professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos e pelas eventuais falhas do sistema de ensino, que nesse caso podem incluir a falta de recursos necessários para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

Baseado das características desse contexto de mudanças Esteve (1999), usou a expressão *mal-estar docente* que se refere à associação de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido às mudanças sociais. Em outras palavras, essa expressão designa os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. E, embora isso possa ter alcançado contundentes impactos no meio educacional, não parece ter havido ainda uma repercussão no

que tange as ações que possam melhorar a condição do professor em exercício. As práticas curriculares de formação docente apontam caminhos para iniciar esse processo.

Ensinar na perspectiva inclusiva

Ao se abordar o professor, sobre questões relacionadas ao currículo de sua formação, ao professor como pessoa, remete-se a sua prática, seu modo de ensinar. É, nesse sentido, que o ato de ensinar, de acordo com Freire (2009) implica em alguns critérios, como: ensinar exige pesquisa, criticidade, curiosidade, humildade, bom senso, rigorosidade metódica, aceitação do novo e rejeição a todo o tipo de discriminação, reflexão sobre a prática, entre outras. Identifica o ensinar como uma especificidade da condição humana, estando nela a competência profissional, a segurança e o comprometimento com a formação de cidadãos que intervêm no mundo de forma consciente.

Para Freire (2009), são bastante transparentes a problemática educacional e a função que o professor assume diante ao processo ensino aprendizagem. No ambiente escolar, podem ser encontradas falhas porque tanto o aluno quanto o professor percebem dificuldades no reconhecimento de seus papéis no processo de construção de conhecimento, encontrando dificuldades quanto ao próprio significado da palavra ensinar. Libâneo (2007, p 29) afirma que o “professor medeia a relação ativa do aluno” como os objetos de conhecimento, questionando, significando tais elementos que irão constituir o novo conhecimento, e a isso ele define de mediação pedagógica. Essa relação mediada entre professor e aluno clareia os papéis que cada um desempenha no processo educacional.

O ato de ensinar é muito mais abrangente do que simplesmente transferir conhecimentos. Para Freire (2009), ensinar exige autonomia, ou seja, liberdade de pensar, de conhecer, de procurar, de perguntar e de questionar, pois abrange respeito ao saber. Quando se fala de autonomia, tanto do educando como do educador, evidencia-se o direito que cada um tem de escolher os meios que regem à sua conduta, tanto dentro como fora do meio escolar. Alguns educadores podem desconhecer a profundidade e complexidade que envolve a expressão autonomia, correndo o risco de utilizá-la de modo inapropriado na sua prática pedagógica. Essa atitude em relação ao conhecimento pode prejudicar a criatividade, curiosidade e a aprendizagem dos alunos.

Um professor que usufrui sua autonomia e que sabe que o ser humano nunca está pronto, ou seja, que o ser humano continua sempre a evoluir, não se contentará apenas com o fato de transmitir conhecimentos. Ele proporcionará aos alunos oportunidades para significar, construir e transformar os conteúdos por ele apresentados. Evidenciando que, o desafio do professor além da sala de aula, Pletsch (2009, p. 145) pontua: “a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano”

Na visão de Freire (2009), o ser humano é um ser inacabado, realidade que alunos e professores, ou educando e educadores como os nomeia, devem aprender. É aceitável que um educador, no lugar de conhecer a tudo, cresça junto aos alunos, mas é importante igualmente que ambos, professor e alunos, respeitem mutuamente o direito de pensar e agir, conheçam os limites de suas atitudes. O professor não confunde autoridade com propriedade do aluno. Autoridade deve ser compreendida não somente por meio de regras; envolve uma série de conhecimentos e atitudes em que o professor deverá estar preparado para sua adequada atuação.

Já citado nesse artigo, a formação do professor debatida na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000), prevê estratégias de ação que versam sobre: Diretrizes para a organização curricular, Diretrizes para a organização institucional das escolas de formação, e as Diretrizes para a avaliação dos cursos de formação de professores. Mas, isso parece ainda não ser suficiente para que a formação do professor atinja os objetivos previstos e necessários para o atendimento das necessidades educacionais. A saber, as exigências que se destacam para a formação do professor são: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000).

Tal, como se percebe, a cada exigência para a formação, muitas e variadas estratégias são necessárias para que se alcance minimamente a formação do professor para o atendimento na perspectiva da inclusão escolar. As Diretrizes foram lançadas, e o trabalho deve continuar.

Conclusão

É por meio de uma ação curricular educacional que os professores exercem suas atividades profissionais. A ação do professor resulta da relação de sua formação, suas características pessoais e suas vivências profissionais, podendo constituir assim, uma prática pedagógica com abordagem compreensiva. Não se pode pensar em uma abordagem curricular compreensiva, por meio de conceitos dicotomizantes, tais como: pessoa-professor; currículo-ação educativa; currículo- escola; currículo/professor. Coexistem nos processos educacionais variáveis intervenientes de natureza social, cultural, político, econômico, entre outros. Pois, em sendo o currículo uma forma de representação da cultura, ele deve contemplar teoricamente a diversidade. Tal conceito de currículo atrelado a diversidade, traz a tona concepções de respeito, tolerância, aceitação, solidariedade e compreensão.

Uma prática pedagógica compreensiva visando à humanização é um processo no qual se dá a relação ser humano-mundo, não apenas no campo cognitivo, como também nas suas manifestações afetivas, onde de modo mais contundente são identificadas as ações compreensivas. O fazer pedagógico está comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos (professor e aluno) no espaço pedagógico. A formação do professor para a educação inclusiva deve estimular entre outras coisas: a tomada de decisões, os relacionamentos pessoais, o exercício da cidadania, os princípios éticos morais, o diálogo, o respeito às diferenças e as iniciativas. Essa realidade educacional será possível, a partir de um projeto curricular com uma filosofia processual – currículo como processo - que possibilite colocar em prática as diferentes formas de expressão e compreensão de mundo.

Muitos são os fatores implicados na compreensão do processo educacional, principalmente quando essas questões envolvem a formação do profissional que mais diretamente representa a ação educativa, o professor. São os professores que com sua ação pessoal, colocam em prática os projetos curriculares, por isso é importante que eles, como sujeitos desse processo, conheçam claramente suas funções, e se permitam conhecer de modo permanente-processual. Currículos com abordagem de atuação compreensiva permitem a coexistência dos inúmeros fatores da diversidade humana que são necessários ao sucesso na aprendizagem previsto na perspectiva educacional inclusiva.

Referências

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília, maio 2000.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

CANDAU, V. Maria. **A Didática em Questão.** 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2008a.

CANDAU, V. Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

DOLL JUNIOR, William E. **Currículo: uma perspectiva Pós Moderna**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

WERLE, F.O.C. **Modernizando os cursos de formação de professores**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, (org.) Formação continuada e gestão da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GATTI, B. A formação dos docentes: O confronto necessário Professor x Academia. **Cadernos de Pesquisa**. UFSM. Santa Maria (RS) n. 81. Maio, 1992.

ISAIA, S. M. A. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus. Produção de conhecimento e qualidade de ensino. **Cadernos de pesquisa**, n. 7. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. 1992.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz da. **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Ed, 1992a.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

PLETSCH, M.D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba: UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009.

RUÈ, Joan. Currículo, Concepciones y prácticas. Diciembre/ Nº 253/ **Cuadernos de pedagogia**, p. 58-64. Barcelona: UAB, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. In:

Colóquio internacional de políticas e práticas curriculares: diferenças nas políticas de currículo. 4. 2009. **Anais...** João Pessoa, PB, 2009. Recurso eletrônico.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA 1997.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Correspondência

Soraia Napoleão Freitas – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Lapedoc, Av. Roraima, 1000 – Cidade Universitária, 97.105-900 – Santa Maria – RS – Brasil.
E-mail: soraianfrees@yahoo.com.br – silviamariapavao@gmail.com

Recebido em 11 de fevereiro de 2012

Aprovado em 13 de abril de 2012