

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA
NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
CRÍTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Franqueslane Ferreira de Lima (UFT)

franqueslane@gmail.com

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (UFT)

selmaabdalla@uft.edu.br

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para a discussão da importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva, apresentando algumas reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como a eficácia das leis de inclusão no cotidiano escolar. A discussão perpassa tanto pelo método da pesquisa interventiva quanto uma reflexão específica, em torno da formação continuada docente no processo ensino-aprendizagem do aluno incluído na sala de aula do ensino regular através da pesquisa-ação crítica colaborativa (THIOLENT, 1994) ao trabalho do professor. Os instrumentos de pesquisa que poderão viabilizar a consecução do objetivo pretendido são: entrevistas semiestruturadas e o procedimento da análise documental, estudo de caso e depoimento. Participarão da pesquisa professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. Espera-se que essa pesquisa possa auxiliar na implementação e desenvolvimento da educação inclusiva de forma efetiva em sala regular, conforme (MATOAN, 2003). Discutiremos também sobre a aprendizagem dos professores como um mero processo de continuidade e para servir de embasamento teórico ao estudo aqui apresentado, buscamos a contribuição de autores conceituados como: (ZABALA, 1998), (NÓVOA, 2003), (PERRENOUD, 2000) e outros. Portanto, o ofício de ensinar implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender.

Palavras-chave:

Reflexões. Percepções. Formação continuada. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present work aims to contribute to the discussion of the importance of continuing education in the (re) construction of the critical professional identity of the Portuguese Language teacher in the perspective of inclusive education, presenting some reflections on the initial and continued formation of teachers, as well as the effectiveness of inclusion laws in everyday school life. The discussion goes through both the method of interventional research and a specific reflection about the teacher's continuing education in the teaching-learning process of the student included in the regular teaching classroom through the collaborative critical research (THIOLENT, 1994). The research instruments that may be able to achieve the desired objective are: semi-structured interviews and the procedure of documentary analysis, case study and testimony. Portuguese language teachers will participate in the final

series of Elementary School. It is hoped that this research can help in the implementation and development of inclusive education effectively in a regular classroom, according to (MANTOAN, 2003). We will also discuss the teachers' learning as a simple process of continuity and to serve as a theoretical basis for the study presented here, we seek the contribution of renowned authors such as: (ZABALA, 1998), (PERRENOUD, 2000) and others. Therefore, the office of teaching necessarily involves the constant task of learning.

Keywords:

Reflections. Perceptions. Continuing education. Pedagogical practice.

1. Introdução

Este trabalho de pesquisa-ação sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional crítica do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva surge na expectativa de um aprimoramento enquanto professora do Ensino Fundamental. Ressaltando que a Constituição Brasileira (1988) traz a garantia da educação para todos. E a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996), que confirma o direito dos alunos com deficiência de frequentar as classes comuns, apontando que a educação dos mesmos deve dar-se, de preferência, na rede regular de ensino.

Já os documentos oficiais acompanhando o processo de mudança, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

Mantoan (2008) reforça que o decreto acima garante que as escolas têm de se organizar para atender crianças com deficiências, apostando na criação de serviços especializados que atuarão junto com os professores de classes comuns.

Para Dutra (2008):

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção e exclusão dentro e fora da escola. (DUTRA, 2008, p. 28)

Dessa forma, compete à escola prover recursos e apoios pedagógicos para que o professor possa atender às “diversidades” dos seus alu-

nos, garantido assim que efetivamente aconteça o processo ensino-aprendizagem.

2. *Uma reflexão sobre inclusão*

Antes de abordar o tema inclusão analisemos o sentido da palavra incluir. Segundo o dicionário Magno (1995) incluir significa adicionar, conter, envolver, incorporar, integrar. Mas será que inclusão educacional significa incluir o nome do aluno no diário de classe da turma, juntamente com os outros alunos do ensino regular? O aluno com deficiência especiais frequentar a escola regular garante a inclusão?

O fato é que a inclusão deve ser pensada a partir dos currículos dos cursos de Licenciatura, considerando que a carga horária destinada às disciplinas que trabalham sobre dificuldades, distúrbios, transtornos de aprendizagem e deficiências geralmente não ultrapassam 60 horas. Uma carga horária irrelevante diante da responsabilidade de se trabalhar com estes indivíduos que precisam ter garantido seus direitos educacionais conforme rege a legislação.

Ao sair da faculdade o professor se depara com a realidade que na teoria se desenrola facilmente, mas que no contexto escolar, onde existem fatores socioculturais, pedagógicos, humanos, emocionais e outros que não dependem exclusivamente do conhecimento acadêmico deixa-o sem saber como proceder.

Na prática, o professor como responsável e participante ativo no processo educativo, deverá contribuir não apenas para socialização dos alunos inclusos, mas principalmente para o desenvolvimento de habilidades educacionais e aquisição de conhecimentos, pois é de sua responsabilidade que este aluno adquira as habilidades dos demais alunos, mesmo que em proporções e ritmo diferentes, dentro das suas limitações. O que não pode em hipótese alguma acontecer é privá-los da aprendizagem. Garantir estas oportunidades é responsabilidade da escola.

Este trabalho não tem a finalidade de apontar fórmulas prontas para cada problema, mas de indicar alguns caminhos que podem ser percorridos na busca de preparo do atendimento as necessidades dos alunos inclusos dando-lhes as oportunidades que a lei garante.

2.1. O desafio da inclusão

Para que ocorra a inclusão efetivamente dos alunos com deficiência, é necessário que haja uma integração entre a família e a escola, em especial com o professor da sala de aula comum e professor de Atendimento Educacional Especializado, que devem buscar junto à essa família, todas as informações necessárias para o seu trabalho sobre a criança e obter respaldo para a realização do seu trabalho pedagógico.

Outro ponto primordial nesta etapa é a disponibilização do professor da sala de aula comum para pesquisar sobre o trabalho com esses alunos, além do empenho na sua interação, acolhida e escuta dessa criança para o início da sua escolarização.

Com o objetivo de atender essas novas exigências em relação ao aprender desses alunos, Bosco (2010) afirma que:

O professor interessado em incluir, acolhe o aluno que lhe chega como pessoa real e única, tenha ele ou não deficiências. Essa atitude se manifesta em escuta e olhar atentos, sem pré-julgamentos ou prognósticos de desempenho, baseados em preconceitos e/ou procedimentos escolares excludentes. (BOSCO, 2010, p. 11)

Segundo Mantoan (2006), fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras.

Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida com esses alunos devem garantir a sua formação, procurando realizar as adequações pedagógicas necessárias a sua efetiva participação no processo educacional, permitindo-lhe experimentar situações para que possa desenvolver e ampliar sua compreensão do mundo. Proporcionando essa oportunidade através de atividades comuns da vida diária, experiências significativas, que viabilizem o seu desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de novos conceitos.

Nessa abordagem, a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento do aluno com deficiência múltipla, conforme afirma Bosco (2010):

Todas as interações de comunicação e atividades de aprendizagem devem respeitar a individualidade e a dignidade de cada aluno com deficiência múltipla. Isto se refere a pessoas que possuem como característica a necessidade de ter alguém que possa mediar seu contato com o meio. Assim ocorrerá o estabelecimento de códigos comunicativos entre o deficiente múltiplo e o receptor. Esse mediador terá a responsabilidade de

ampliar o conhecimento do mundo ao redor dessa pessoa, visando lhe a proporcionar autonomia e independência. (BOSCO, 2010, p. 11)

É importante ressaltar, que o papel da escola é essencial para esse desenvolvimento, pois é nela que a criança encontra a possibilidade de socialização e de aprendizagem, onde a comunicação passa a ter um papel significativo para a mesma.

Para viabilizar essa inclusão de alunos com deficiência na escola, o papel do professor de AEE deve ser reconhecido, pois ele é o profissional que atua na perspectiva de apoiar o trabalho desenvolvido na sala comum nesse processo de inclusão. Onde o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), aponta que:

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta de ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. (PNEE, 2007)

Portanto, é necessário que a escola esteja aberta a vivenciar essa etapa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, onde o seu papel é essencial para que a inclusão de alunos com deficiência seja garantida

3. *Formação continuada do professor e (re)construção da sua identidade*

Nessa pesquisa sobre a importância da formação continuada na (re)construção da identidade profissional, assumimos a representação social como recurso metodológico por excelência. Assim, a representação aponta para um movimento do ser humano enquanto ser social, isto é, simbolizar objetos, manter vivos seus significados e expressá-los pela linguagem são atividades características do ser humano. Sendo que as representações transcorrem as relações sociais, coordenando comportamentos e fundamentando crenças.

A representação social, por sua vez, constitui um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado obje-

to, a partir de sua percepção. Esse processo envolve, além da atividade cognitiva, crenças, valores e sentimentos (MOSCOVICI, 1978).

Os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos. Se acreditamos nessa premissa de que a linguagem constitui o sujeito que, por sua vez, a constitui, as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e atuar como professores. Entendendo que a essência da linguagem é dialógica (BARKTIHIN, 1953; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o processo: onde o aluno se filia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional durante essas interações, sempre relacionado àqueles discursos que parecem oferecer respostas as questões que lhes afetam no seu cotidiano ou em suas práticas profissionais.

Dessa forma, acreditamos na tendência sobre os estudos da linguagem e da educação, como contribuição para a formação dos professores de línguas a partir do processo de ensino/aprendizagem, bem como na (re)construção de identidade profissional continuamente na sua prática pedagógica.

4. Formação continuada do professor

O papel do professor vem sofrendo grandes mudanças, em função da revolução tecnológica. Isto exige que a formação de docentes enfatize a autogestão da aprendizagem, defina metas coletivas, promova auto avaliação e focalize uma educação de qualidade.

Nesse sentido, podemos entender que a formação de professores para o trabalho pedagógico é vital para a melhoria da qualidade que tão enfaticamente anunciada e por almejar contribuir na construção de verdadeiras comunidades educativas, na linha de uma educação libertadora, entendemos por bem tratar dessa temática tão complexa quanto delicada.

A formação do professor é consenso entre os pesquisadores na área, seja em nível nacional ou internacional como norteadora do desenvolvimento da educação. Por isso, o quesito básico para ingressar no sistema educacional como docente é a titularidade de nível médio ou superior.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Entretanto, nem sempre houve essas exigências, pois as mesmas são frutos da discussão das últimas décadas, sendo consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996. Assim, a LDB define que a formação docente deve ocorrer em níveis diferenciados e ser realizada por determinadas agências formadoras. Veja o que diz a LDB – Lei 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB, Art. 62)

Além da exigência da titularidade, outra observação é a estrutura curricular que deve abranger o desenvolvimento da investigação e da reflexão sobre a prática pedagógica, pois a articulação entre a teoria e a prática na formação do professor é importante, entre outras razões, porque pode ajudar a combater a distância entre os estudos teóricos e o exercício profissional do professor em sala de aula.

Por outro lado, ao desenvolver a competência reflexiva, o professor pode analisar suas experiências, refletindo sobre as mesmas e transformar sua própria prática pedagógica, em um exercício de ação-reflexão-ação. Esse exercício consiste em o professor observar sua prática, analisá-la criticamente e procurar transformá-la.

Outro aspecto importante definido pela LDB em relação à formação docente trata do componente curricular Prática de Ensino “a formação docente, exceto para educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo trezentas horas” (Art. 65).

Nesta perspectiva, o futuro professor interage com as escolas na dupla condição de “aprendiz” e de agente socializador dos profissionais que atuam naquela área. Ao interrogar criticamente a sua prática, confrontando-a com outras maneiras de pensar e agir, o jovem formando contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já veteranos. Essa capacidade de questionar criticamente as práticas de profissionais experientes, aprendendo com eles e contra eles, só são possíveis se na escola de formação inicial, os alunos forem trabalhados como produtores de saberes.

A experiência é uma fonte importante para que possamos conhecer e transformar nossa prática. Mas só ela não basta para assegurar uma boa formação pedagógica. É preciso também o aspecto teórico, o estudo

e a pesquisa.

Na realidade, dos 92 artigos da LDB – Lei nº 9394/96, 43 deles fazem referência, direta ou indireta, à valorização do magistério. Dentre outros aspectos importantes nesta questão, a lei destaca a necessidade de o docente passar por processos de formação permanente, como condição essencial ao exercício de sua profissão.

Ao procurar ampliar o processo de formação docente, sabe-se que os resultados dessa formação não ficarão restritos à pessoa do professor, mas contribuirão positivamente para aprendizagem dos seus alunos.

Na verdade, a qualidade de ensino está relacionada à qualidade da formação docente inicial e continuada, sendo a formação inicial aquela que confere a titulação ao final da conclusão de um determinado curso. Assim, ela visa oferecer ao futuro professor as condições para seu ingresso na profissão e desenvolver uma visão global das várias áreas de sua atuação como profissional.

Já a formação continuada está voltada para o professor em exercício. Sua função básica é contribuir para o professor ampliar e alterar, de maneira crítica, a própria prática. Essa mudança, poderá ocorrer diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação.

Pela afirmação anterior, entendemos que o processo de formação continuada dos professores constitui-se em necessidade emergente no atual contexto sócio educacional.

5. Considerações finais

A proposta inicial do trabalho era acompanhar e monitorar o trabalho que vem sendo realizado na sala de recursos multifuncional para interagir, acompanhar e monitorar o trabalho realizado com os alunos com deficiência atendidos pela escola. Quando avaliada a situação do trabalho da escola sentiu-se que a necessidade maior era trabalhar com seus profissionais, devido ao grande fluxo de servidores e professores e a falta de preparo para lidar com pessoas com necessidades especiais. Par-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tiu-se para a coleta de dados e aplicação de questionário para levantamento de informações sobre conhecimento prévio dos profissionais sobre deficiências e inclusão onde cada um expôs de forma sucinta seu conhecimento, suas dificuldades e opinião.

Após os relatos pode-se preparar o material que atendesse em parte as necessidades de informações dos servidores da unidade escolar. Foi realizada uma palestra sobre a trajetória, especificidades de algumas deficiências e trabalho do cotidiano da inclusão social. A intenção desta ação não foi de capacitar os profissionais, e nem teve elementos suficiente para tal, mas sim abrir caminho para que cada participante busque o conhecimento que achar necessário para amparar sua prática cotidiana. Sabe-se que apenas esta ação não proporcionará uma mudança de postura, mas esclarece sobre a legislação que rege a inclusão social e mostra a necessidade do profissional da educação se preparar para esta realidade, para atender as especificidades das pessoas com necessidades especiais e a importância da adequação curricular para a aprendizagem acontecer efetivamente.

E acima de tudo a intenção deste trabalho foi mostrar que cabe a escola garantir a dignidade que a legislação propõe e que isto só irá acontecer a partir da mudança da concepção tradicional de ensino, da formação e preparação de professores e o planejamento para organização dos recursos necessários à efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Ministério da Educação*. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEESP, 2007.

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. ([1929]1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. *A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades*. São José do Rio Preto, 2014.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP. Brasília/DF, 2005.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DUTRA, C. P. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: *Inclusão: Revista de Educação Especial*, V. 4, n. 1, p.18-32, 2008.

FIGUEIRA, E. A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, n. 12, p. 6-8, 1995.

FREIRE, PAULO. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão*. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. In: *Direcional Educador*, V. 3, p. 16-17, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizados. Brasília, 1998.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOVOA, Antonio. Formação de Professores e profissão Docente. In: *Os Professores e sua formação*. 3. ed., Lisboa Codex – Portugal: Nova Enciclopédia, 1997. p.13-33

NÓVOA, ANTÔNIO. Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater. São Paulo, ano VII, n. 27, ago/out 2003.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.