



Revista Conexão UEPG
ISSN: 1808-6578
ISSN: 2238-7315
revistaconexao@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Wiedemann, Ângela Paloma Zelli; Wiedemann, Samuel Carlos

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Revista Conexão UEPG, vol. 15, núm. 3, 2019

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo oa?id=514162319005>

DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i3.0005>



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ângela Paloma Zelli Wiedemann

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),

Brasil

angela.zelli@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i3.0005>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514162319005>

Samuel Carlos Wiedemann

Instituto Federal do Paraná (IFPR), Brasil

samuel.wiedemann@ifpr.edu.br

Recepção: 28 Fevereiro 2019

Aprovação: 04 Junho 2019

RESUMO:

Este artigo objetiva relatar e discutir os resultados de um projeto de extensão sobre a formação de professores, enfatizando a questão da inclusão escolar, tendo como pressuposto as contribuições do Vygotsky (1991), Saviani (2013, 2018), Leontiev (2005) e Martins (2015) sobre o assunto. Fundamenta-se a proposta no sentimento de inquietação e despreparo dos docentes para trabalhar com o aluno com deficiência física e intelectual. O artigo divide-se três partes: (1) problematização da prática docente, destacando-se a importância da mediação e do desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência; (2) descrição da experiência de capacitação docente, proporcionando um espaço de debate e proposição de ações inclusivas; e (3) discussão dos resultados e contribuições dos estudos de Vygotsky para a realidade da sala de aula na escola inclusiva. Conclui-se que a psicologia histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítica, podem ser elementos fundamentais para embasar e construir estratégias para a preparação dos docentes para a inclusão dos alunos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia histórico-cultural, Educação Inclusiva, Formação de professores.

ABSTRACT:

This article aims to report and discuss the results of an extension project about teacher education, focusing on school inclusion. It is based on the contributions of Vygotsky (1997), Saviani (2013, 2018), Leontiev (2005) and Martins (2015) on the subject. This proposal is established from the feeling of uneasiness over the teachers that work with students with cognitive and mental disability and are unprepared to deal with them. It is divided into three parts: (1) the problematization of the teaching practice, highlighting the importance of mediation and cognitive development of students with disabilities; (2) the description of the teacher training experience, which provided opportunity to propose and debate inclusive practises, and (3) the discussion of the results and possible contributions of Vygotsky's studies to the reality of the inclusive school classroom. It is concluded that historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy could be a fundamental element to construct strategies for teacher training on inclusion of students with stabilities.

KEYWORDS: Historical-cultural psychology, Inclusive education, Teacher formation.

INTRODUÇÃO

A tensão existente entre a formação e a prática docente é recorrente dentro das instituições de ensino. Para que uma nova forma de docência se consolide, é necessário que as condições materiais sejam adequadas a essa nova proposição. Pode-se citar, como exemplo desse dilema, a exposição feita por Saviani (2013), na conclusão da obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil, em que o autor afirma que os professores formados nos finais das décadas de 1970 e 1980 tinham uma "cabeça" escolanovista, isto é, absorveram o ideário da Escola Nova, contudo, em suas práticas educativas, não havia condições para efetuar seus ideais,

pois sua formação não estava adequada às condições em que teriam de atuar, pois as instituições permaneciam conformadas à escola tradicional. Algo semelhante ocorre com a questão da inclusão escolar. Criaram-se políticas públicas e legislações voltadas à inclusão escolar, que refletem na formação do professor, mas as condições reais nas escolas ainda não propiciam a efetivação desse ideário.

Baseando-se nessa problemática, este artigo tem por objetivo relatar e discutir os resultados da Formação Continuada de Professores, enfatizando a questão da Inclusão Escolar, tendo como pressuposto as contribuições de Vygotsky (1997), Saviani (2013, 2018), Leontiev (2005) e Martins (2015), sendo esta uma experiência realizada na Cidade de Campo Largo, por meio do curso de extensão promovido pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Durante os encontros, por meio de questionamentos, todos os participantes do curso confirmaram que sentem a necessidade de formação na área de inclusão do aluno com deficiência ou de outro tipo de formação em Inclusão Escolar. Nessas discussões, foi apontado que, mesmo já tendo experiência com alunos com deficiência, eles enfrentam dificuldades em suas práxis.

O objeto de reflexão, a partir da referida experiência, portanto, é a possibilidade de uma abordagem baseada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1997), proporcionando uma formação diferenciada dos professores que atuam com a educação especial na educação básica, entendendo que esses alunos têm o direito ao acesso a uma educação de qualidade na formação de sua cidadania.

PROBLEMATIZAÇÃO

Embora o tema de Inclusão Escolar seja discutido nacionalmente, "diversas pesquisas têm demonstrado que vários docentes têm apresentado apatia, resistência, falta de colaboração, ansiedade e estresse a respeito da proposta da Inclusão Escolar" (DOMINGUES; CAVALLI, 2006, p. 1). Apesar da diversidade de oferta de cursos disponíveis na área, nas diversas modalidades (presenciais ou a distância), nota-se que é necessária a construção de um espaço de formação que seja "não coercitivo" e "não diretivo", isto significa um lugar em que os participantes possam propor discussões e debates sobre temas relevantes que permeiam sua prática docente. Um espaço "não diretivo" não pode ser confundido com "sem proposta", mas de abertura para discutir aqueles assuntos que os inquietam. Sobre isso, os autores, no artigo intitulado Inclusão escolar, subjetividade e docência, concluem:

[...] a criação de um espaço "não coercitivo" e "não diretivo" oferecido aos professores é um ótimo instrumento de apoio para concretização da Inclusão Escolar. O que é um espaço "não coercitivo"? É um espaço onde os professores não se sintam avaliados e nem testados [...] Um espaço "não diretivo" é um lugar onde as discussões não são conduzidas para um objetivo pré-determinado, a única regra que se deve ter nessa discussão, é discutir de forma sincera angústias geradas pela Inclusão Escolar. A criação de um espaço (grupo de reflexão) onde os professores possam falar, ouvir, trocar experiências e opiniões sobre a Inclusão Escolar, possibilita que estes percebam, elaborem conceitos e condutas necessárias para que a Inclusão Escolar seja implantada de forma plena e saudável para todos os envolvidos (DOMINGUES; CAVALLI, 2006, p.5).

Os estudiosos destacam aqui a necessidade de discussão das condições reais do assunto da Inclusão Escolar sem cair em idealismos, ou seja, a formação docente não deve estar imersa somente em questões puramente contemplativas, mas reais. Essa discussão lembra a segunda tese de Marx sobre Feuerbach (2007), em que afirma:

A questão de saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva - não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar. A controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar - que está isolado da práxis - é uma questão puramente escolástica (MARX, 2007, p. 28).

Vê-se, portanto, na visão marxiana, que há necessidade de uma práxis que considere a indissociabilidade da teoria e prática, a qual é dialeticamente constituída. É assim que o homem deve demonstrar a verdade, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. Marx comprehende que é pela prática (trabalho)

que o homem domina a natureza, objetivando-a. Por meio desse processo, humaniza-se, pois, ao humanizar a natureza, liberta-se. Tendo isso em vista, percebe-se que a categoria "trabalho" oferece, portanto, a chave para a compreensão do desenvolvimento do homem, enquanto homem. Sendo assim, a chave para a reflexão objetiva e construção dos conceitos relacionados à Inclusão Escolar perpassa pelo trabalho docente (prática), e suas condições concretas.

Entende-se, assim, que tanto os sujeitos quanto as instituições são fruto das condições objetivas às quais estão submetidos dialeticamente. A educação deve ser analisada sob esse prisma, entendendo que há processos diferenciados de acesso aos conhecimentos historicamente adquiridos por diferentes sujeitos. Nesse contexto, pessoas com deficiência foram, por muito tempo, deixadas à margem dos processos educativos, negando a elas um processo de formação humana, pois lhes era recusado o acesso tanto ao trabalho quanto à socialização, negando-lhes a possibilidade da cidadania e humanização. Tendo como fundamento essa temática, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica podem contribuir para a reflexão e a proposição de uma prática diferenciada. Martins (2015), discorrendo sobre as contribuições, de que ambas as proposições podem auxiliar na superação das condições desiguais de humanização, entende que:

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado - o enriquecimento do universo de significações -, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2015, p.272).

O autor mostra que a psicologia histórico cultural pode contribuir na formação do professor para uma educação inclusiva, tendo em vista que ela considera o ser humano em sua integralidade, entendendo que ele é fruto de um processo histórico. Dessa forma, é relevante destacar que Vygotsky (1997) não despreza os aspectos biológicos do ser humano, mas comprehende a importância da linguagem e a mediação (socialmente constituídos) para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky (1997) conduziu estudos para compreender a importância da mediação e seus impactos nas funções psicológicas e formação da mente. O estudioso demonstra a necessidade da memória mediada (que se distingue da memória natural pelo uso de instrumentos externos) para um desenvolvimento qualitativamente diferente do pensamento, sendo ela essencial para o exercício do que ele chama de funções psicológicas superiores.

O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOSTKY, 1991, p. 40).

Com essa visão, isto significa que é necessário pensar quais meios artificiais (mediadores) são utilizados em sala de aula, pois eles são importantes no desenvolvimento das atividades psicológicas. Assim, faz-se necessária a reflexão se os instrumentos mediadores utilizados em sala de aula são adequados para proporcionar a inclusão, ou seja, levam em consideração as especificidades do aluno com deficiência em seus usos e concepções, para proporcionar um melhor ambiente inclusivo. A importância dessa discussão reside na necessidade de proporcionar ao aluno instrumentos adequados e docentes preparados para proporcionar uma mediação significativa, que colabore no desenvolvimento cognitivo da criança.

Ressalta-se, assim, que é importante adotar novas práticas e desenvolver instrumentos adequados para superar a educação tradicional já implantada, isto é, excludente. Percebe-se que é necessário promover uma mudança na práxis dos docentes e que seu fundamento não pode ser somente formal, isto é, por meio de documentos e legislações. A busca de uma escola inclusiva perpassa por uma mudança da essência da escola: "E por isso que, também no âmbito educacional, as soluções 'não podem ser formais; elas devem ser essenciais'" (MESZÀROS, 2008, p.45). Tendo como foco essa discussão, buscou-se, na formação de professores, proporcionar um espaço de discussão para a consolidação de uma escola inclusiva.

OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE: A FORMAÇÃO DOCENTE

Esclarecida a problemática e as categorias de análise, apresenta-se o relato do projeto em questão: o Curso de Extensão nominado "Capacitação de Professores da Rede Municipal da Cidade de Campo Largo sobre a Inclusão Escolar". Para a sua execução, foram propostos 10 encontros, com duração de 4 horas cada, totalizando 40 horas.

Com base nos dados do site da Prefeitura e no relato da coordenadora do Departamento de Educação Especial, fez-se necessária a oferta de uma capacitação aos docentes para que pudessem melhorar o atendimento educacional especializado, pois capacitar docentes colabora para a formação integral das crianças e adolescentes com deficiência, proporcionando-lhes a capacidade de enfrentar os desafios e as adversidades sociais.

Tendo em vista a concepção teórica já discutida, a formação dos professores surgiu visando atender a manifestação da Prefeitura Municipal de Campo Largo - especificamente o Departamento de Educação Especial - cuja justificativa estava pautada na necessidade de ampliação das vagas ofertadas por meio da parceria com o Instituto Federal do Paraná, uma vez que a formação oferecida pela Prefeitura tinha um número limitado de vagas.

Segundo um ofício enviado ao IFPR - Campus Campo Largo, os profissionais da educação que atuam diretamente com as crianças do município são em torno de 1.278. Dessa forma, justifica-se a real necessidade de abordar e qualificar os servidores municipais a respeito dessa temática: Inclusão Escolar.

Dessa forma, a parceria com o Instituto Federal do Paraná se justifica pelo fato de esta instituição ter como finalidade, conforme o artigo quarto, inciso VI, de seu Estatuto, "qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino" (IFPR, 2015, p. 4).

O período que ocorreu o curso de formação abrangeu outubro de 2014 a setembro de 2015, e teve como público-alvo profissionais da rede municipal que atuavam com a Inclusão Escolar: professores de classes especiais, professores de salas de recurso, professores de escolas especiais, professores de sala regular com alunos inclusos, pedagogos e diretores.

O curso objetivou a contextualização histórica da inclusão escolar para alunos com deficiência e utilizou-se das seguintes metodologias: realização de vivências, nas quais os alunos-professores tiveram a oportunidade de se enxergarem com algumas deficiências específicas; palestras, discussões, debates e trocas de experiências sobre a importância da Inclusão Escolar, bem como sua diversidade. Abaixo, segue a Tabela 1, com a temática e data de cada encontro.

Encontro	Data	Temas
1º.	01/10/20	Educação Inclusiva: conceitos e fundamentações
2º.	12/11/20	A amplitude da Educação Especial
3º.	26/11/20	"Olhos Azuis" – Documentário
4º.	25/03/20	Área da visão: Cegueira e Baixa Visão
5º.	15/04/20	"Ética e Esclarecimento": A Cegueira do conhecimento
6º.	06/05/20	Área da Surdez: Vendo Vozes
7º.	17/06/20	Dia de Vivência
8º.	19/08/20	Deficiência Física
9º.	02/09/20	Deficiência Intelectual
10º.	23/09/20	Tecnologia Assistiva
11º.	14/10/20	Encerramento

Tabela 1 - Cronograma dos encontros e suas temáticas.

Fonte: Autores.

É importante ressaltar que, embora cada encontro tivesse um tema definido, a dinâmica dos encontros proporcionou abertura para discussões de questões práticas e de inquietudes dos participantes sobre diversos assuntos.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Ao final dos encontros, dos 53 participantes do curso, 45 foram certificados (8 não obtiveram a frequência necessária). Esses números revelam um bom aproveitamento da formação, pois houve baixa evasão quando se analisa que muitos professores não podiam participar, pois não havia outros profissionais que os substituíssem em sala de aula.

Como forma de avaliação dessa formação, aplicou-se um questionário (anexo), totalizando 43 avaliações respondidas. As fichas de avaliação continham discussões e apontamentos referentes ao curso, num total de quatro questões. As questões 1 e 2 eram objetivas. A questão 3 era aberta e discursiva, solicitando que o participante apontasse os pontos positivos e negativos do projeto. A questão 4 era discursiva e solicitava que o participante respondesse três questionamentos. As respostas foram todas tabeladas.

A primeira questão tinha como objetivo a avaliação geral do curso. Das 43 avaliações, obtiveram-se os seguintes resultados: 88% consideraram o cumprimento do programa ótimo e 12% bom; todos avaliaram que a interação da coordenadoria da capacitação como ótima; 95% afirmaram que era ótimo o domínio do assunto pelos palestrantes; 91% consideraram ótimo o esclarecimento das dúvidas, e 81% avaliaram como ótimo o uso de recursos didáticos.

A segunda questão está relacionada ao atendimento das expectativas dos participantes em relação à realização do curso: 95% afirmaram que o curso atendeu plenamente suas expectativas e apenas 5% afirmaram que foi parcialmente atendido. Todos os participantes responderam afirmativamente para a pergunta se o curso seria uma atitude positiva, que auxiliaria no dia a dia em sua prática docente, como também recomendariam a outros colegas de trabalho.

Em síntese, chama a atenção o fato de o curso ter sido muito bem avaliado em seus objetivos, importância e qualidade dos temas, palestrantes/facilitadores e coordenação. Houve a demonstração de que a formação, na busca de um horizonte diferenciado, aproximou-se da realidade do professor e permitiu aos profissionais da educação uma reflexão sobre o processo inclusivo e sobre o trabalho docente nesse ambiente de inclusão.

A formação docente necessita não apenas ofertar aos professores mais conhecimentos teóricos sobre uma teoria e outra, mas proporcionar condições para que esse profissional consiga nortear sua ação pedagógica aplicando esses conhecimentos em sua prática. Baseado na discussão de Davis et al. (2012), em cursos de formação oferecidos aos professores, percebe-se que estes parecem conhecer, ao menos de modo superficial, uma ou outra teoria, sabem falar sobre elas e tomam partido de uma ou outra, reconhecem seus principais conceitos. Ainda, os autores afirmam:

No entanto, dominar a teoria, sem que ela sirva para orientar a prática, é de pouca valia. Os professores sabem disso, pois almejam intensamente alcançar a "práxis", ou seja, contar com uma teoria capaz de orientar sua prática pedagógica e conseguir, com base nessa prática, fazer novas perguntas à teoria. Vivem, efetivamente, em busca de teóricos e de abordagens, destacando-se de imediato quando eles não lhes permitem "articular teoria e prática", respondendo, prontamente, aos impasses que enfrentam em sala de aula (DAVIS et al., 2012, p.64).

Sobre o aspecto de dominar a teoria sem uma orientação prática, salienta-se o despreparo que os professores sentem oriundos da educação formal, que aparenta ser insuficiente para lhes trazer segurança e organização. Nesse sentido, Ferreira e Smeha, no artigo intitulado "Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar", destacam, em pesquisa com professores atuando na inclusão de estudantes com deficiência, que:

Na pesquisa, os professores foram unânimes em afirmar sentimentos de despreparo para trabalharem junto às crianças com necessidades especiais. Eles afirmam que não tiveram, em sua formação acadêmica, o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado. (FERREIRA; SMEHA, 2008, p.45)

Para eles, a angústia referente à diversidade na sala de aula perpassa pela necessidade de adotar práticas que englobam várias formas de mediação para que o aprendizado seja possibilitado. Um ponto importante para

alcançar esse objetivo é buscar o desenvolvimento de uma linguagem adequada para os diferentes tipos de deficiência, pois é por meio dela que conceitos podem ser abstraídos e auxiliar no desenvolvimento cognitivo.

A linguagem, assim, é imprescindível para o desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência, dada sua importância na participação social e do acesso aos conhecimentos historicamente construídos. A criação dos conceitos ocorre pelo fato de os signos (palavras/símbolos) representarem abstratamente objetos concretos. Martins (2015), ao relatar sobre a psicologia histórico-cultural, ressalta a importância da comunicação e, especificamente, o desenvolvimento da linguagem:

A comunicação, também presente entre os animais, adquiriu novas propriedades convertendo-se em linguagem, na ausência da qual seria impossível a apresentação abstrata do objeto pela forma de conceito. EIS mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana. A imagem mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, constando, assim, o status de signo, convertendo-se em ideia a ser exposta e transmitida pela forma de juízos e conceitos (MARTINS, 2015, p. 9).

Isso significa, de acordo com a autora, que para a educação inclusiva da pessoa com deficiência, é necessário estabelecer um processo de comunicação que possibilite a construção de conceitos, dentro de suas peculiaridades, tendo como base seus conhecimentos/estrutura para a aquisição de novos conhecimentos. O ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência pode ser diferente do tempo dos demais, ditos "sem deficiência", mas isso não significa que não está havendo aprendizagem.

A tarefa do professor, por meio da comunicação, ou seja, com uma linguagem clara e adequada que alcance o desenvolvimento ontogênico de cada aluno (com ou sem deficiência), não é apenas apresentar conceitos novos já construídos, e sim demonstrar como a utilização de um conceito antigo ou a não utilização de um conceito novo gera contradições e incertezas. E são essas contradições que permitem a evolução nos conceitos e ter uma visão do real da sala de aula. Não é uma tarefa fácil, mas é possível de ser alcançada, afinal, para Leontiev et al. (2005), salvo em caso de lesões fisiológicas diagnosticáveis, qualquer estudante é capaz de construir novos conceitos e aprender como processo de mediação, desde que se encontre em uma etapa propicia do desenvolvimento ontogênico.

Para a consolidação de um processo comunicativo relevante, por meio de uma linguagem acessível e que promova uma mediação que possibilite o aprendizado, é fundamental entender a realidade desse aluno com deficiência, sua prática social e visar, com a ação pedagógica, transformar qualitativamente sua participação social. Por conseguinte, pode-se apontar que a pedagogia histórico-critica tem uma intermediação com psicologia histórico-cultural. Saviani, explica, de forma dialética, que "a pedagogia histórico-critica é mediação para que a psicologia histórico-cultural [...] e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-critica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana (SAVIANI, 2015, p.41).

Há, portanto, uma relação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-critica, sendo que ambas podem contribuir para alterar qualitativamente a prática docente. Isso ocorre pelo fato de as bases psicológicas histórico-culturais poderem servir de fundamento para as práticas pedagógicas, auxiliando a compreender que essa pessoa é fruto de múltiplas determinações e necessita esse olhar sobre o sujeito concreto (não idealizado).

O professor lida com o individuo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o individuo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem de agir. E esse aluno que ele tem de educar. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o individuo concreto e não apenas o individuo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático (SAVIANI, 2015, p.40).

No processo apontado pelo pensador, o professor lida com o aluno concreto, é necessário que sua prática pedagógica atue como uma mediação, de forma a compreender a vivência da prática social do estudante com deficiência como o ponto de partida e chegada, e que, ao final, ocorra uma mudança de sua prática como fruto do aprendizado de conhecimentos sistematizados historicamente constituídos, entendendo-se que esse processo não ocorre de forma linear, mas dialética.

Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p.38)

Pela concepção supracitada, observou-se que o curso pode promover uma discussão e formação que se aproximou do dia a dia da docência, demonstrando (conforme repostas à segunda questão) um importante complemento à formação acadêmica tradicional, inclusive auxiliando na segurança do professor em sala de aula.

Vale ressaltar que, na terceira questão, objetivou-se avaliar o curso em seus aspectos positivos e negativos. Por ser um questionamento aberto, destacam-se os seguintes aspectos descritos como positivos, por ordem de mais citados: grau de conhecimento dos participantes; variedade de assuntos abordados sobre inclusão; organização; troca de experiências; acolhimento, esclarecimento de dúvidas; espaço físico; aprendizado; busca de novos olhares; envolvimento da coordenadora; prática docente; horário; iniciativa da instituição; localização; recursos e reflexões sobre o cotidiano escolar.

Os aspectos negativos explicitados no questionário foram os seguintes: poucos encontros; aprofundamento dos temas; barulho, curta duração dos encontros; espaço de tempo entre os encontros; poucas vagas; pouca participação de professores de ensino regular; poucas aulas práticas e pouco tempo para discussões.

No que se refere aos aspectos positivos, houve um número considerável de avaliações que destacaram a troca de experiência, o acolhimento, a diversidade de assuntos e qualidade dos palestrantes como importantes. Percebemos, com isso, que o espaço adequado de discussão pode ajudar ao docente até mesmo em seu suporte psicológico. Essa afirmação é corroborada na afirmação abaixo:

O suporte aos aspectos psicológicos dos professores precisam ser contemplados, por exemplo, com grupos de reflexão ou de apoio, um espaço que possa oportunizar-lhes aos mesmos falar sobre seus sentimentos, dificuldades, medos ou fantasias. Seria um momento para problematizar e encontrar ressignificação no exercício docente que, cada vez mais, precisa ser alicerçado no respeito à diversidade humana (SMEHA; FERREIRA, 2008, p.45).

A última questão aberta buscou compreender a percepção dos participantes sobre a iniciativa da instituição na formação dos professores sobre a temática da Inclusão Escolar: dos 43 questionários aplicados, 33 consideraram ótimo o curso de extensão oferecido pelo IFPR, em parceria com a Prefeitura, destacando que a formação promove a cultura de uma escola inclusiva e proporciona o crescimento pessoal dos professores. Os participantes também indicaram a necessidade de ofertar novamente cursos, ampliando o escopo para escolas mais distantes em zonas rurais e escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, pelos dados analisados, que o curso trouxe alguns resultados esperados desde sua proposta de formação, dentre eles: uma formação diferenciada da qual parte da realidade do professor, entendendo suas angústias e problemas reais e permitindo a troca de experiências. Dentre as carências que geram inquietações estão a falta de preparo para trabalhar com alunos com deficiência; falta de espaços para discussão de experiências, espaços físicos inadequados e falta de recursos didáticos. Esse projeto oportunizou a esse grupo

de professores um espaço de discussão numa busca de reflexão de sua prática docente, promovendo, de forma coletiva, possibilidades de atuação mais eficaz na inclusão escolar.

Durante a realização do curso, como não poderia deixar de ser, levantaram-se algumas questões interessantes a serem discutidas. Uma delas é referente ao educar para quê? Afinal, a educação inclusiva tem qual objetivo e quais contribuições a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia histórico-cultural podem oferecer nessa questão? Alguns direcionamentos podem ser encontrados nas seguintes reflexões:

(1) Saviani explica como a mediação é importante tanto para a pedagogia histórico-crítica quanto para a psicologia histórico-cultural, contudo, o objetivo final desse processo é "de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2014, p.40). Ou seja, educamos para que os alunos possam ser emancipados, o que significa humanizar-se ao ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos e sistematizados pela humanidade. Negar a alguém o acesso à educação pode significar negar-lhe o direito de sua humanidade. Assim, todos devem ter essa oportunidade, justificando-se a necessidade de uma escola inclusiva.

(2) O trabalho é entendido como um princípio educativo, isto é, é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e se constitui. Contudo, para a sociedade capitalista, não é interessante a inclusão, pois uma pessoa com deficiência pode não produzir tanto quanto um trabalhador sem deficiência, além de acarretar custos com a adaptação do ambiente laboral. Porém, o direito ao trabalho é também o direito de se humanizar. Se for negado à pessoa com deficiência, a educação e, por consequência, o trabalho, nega-se a ela a oportunidade de produzir sua própria existência e seu exercício de cidadania.

(3) A grande importância da educação inclusiva e da adequada formação dos professores, pois é na infância que se começa o aprendizado para o mundo do trabalho (e emancipação). Convergindo para esse objetivo que as parcerias entre as esferas do poder público, a saber, do Instituto Federal e da Prefeitura Municipal, propuseram a efetivação da formação continuada de professores e, assim, promover, mesmo que de forma embrionária, a transformação do ambiente escolar e uma formação de melhor qualidade e menos excludente.

É possível, assim, concluir que a psicologia histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico crítica, podem ser elementos fundamentais para embasar e construir estratégias para a preparação dos docentes para a inclusão dos alunos com deficiência, visando uma formação cidadã e emancipadora.

1- Ao lado de cada item você deve assimilar seu grau de satisfação em relação ao Curso de Extensão sobre Inclusão Escolar

	Insuficiente	Regular	Bom	Ótimo
Cumprimento do Programa				
Interação da Coordenadora com os participantes				
Dominio do assunto pelos palestrantes				
Esclarecimento de dúvidas por parte dos palestrantes				
Recursos Didáticos utilizados durante o curso				

2- Quanto a apresentação das boas práticas do IFPR referentes ao Curso de Inclusão Escolar:

A oferta do Curso de Capacitação é uma atitude positiva que te auxiliará no seu dia-a-dia?	Sim ()	Não ()	Parcial ()
O curso atendeu suas expectativas?	Sim ()	Não ()	Parcial ()
Você recomendaria a um amig@ ou colega de trabalho?	Sim ()	Não ()	Parcial ()

3- Indique os pontos positivos e negativos do Curso:

4- O que você achou da iniciativa do IFPR Campus Campo Largo oferecer esse Curso de Extensão? Ela deve ser repetida? Você gostaria que o IFPR fosse à sua Escola?

Anexo

Questionário de Avaliação: Curso de Extensão

Fonte: Autores

REFERÊNCIAS

- CASTORINA, José A.; BAQUERO, Ricardo J. Dialética e Psicologia do Desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Artmed Editora. 2009.
- DAVIS, Cláudia Leme Ferreira et al. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 34, p. 63-83, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/sciel_o.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2017.
- DOMINGUES, Taciano L. C.; CAVALLI, Mariana R. Inclusão escolar, subjetividade e docência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.28, 2006.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Resolução 13 de 01 de setembro 2011. Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

- LEONTIEV, Alexis et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Centauro: São Paulo, 2005.
- MARX, Karl. A ideologia Alemã. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARTINS, Ligia Márcia. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, dez. 2014. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- SMEHA, Luciane N., FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e Sofrimento nos processos de inclusão escolar. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 31, p. 37-48, 2008.
- SMEHA, Luciane N., FERREIRA, Iolete de Vlieger. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovic. Fundamentos de defectología. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de María del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87.