

FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Josefa Alves dos Santos¹
Ana karoline Almeida dos Santos²
Marilene Batista da Cruz Nascimento³

RESUMO

Este artigo tem como objetivos identificar a configuração das produções científicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) referentes às políticas públicas de inclusão, bem como analisar suas inter-relações com a formação do professor, no período de 2013-2015. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estado do conhecimento, que norteou a busca de informações e o levantamento de dados produzidos na pós-graduação do *stricto sensu* no Brasil. Utilizou-se o método de análise textual discursiva (ATD), com base na leitura flutuante de teses e dissertações. Mediante o processo de análise surgiram as seguintes categorias: políticas públicas de inclusão e formação do professor na perspectiva da educação inclusiva. Concluiu-se que há divergências em relação à *práxis* na formação docente relacionada ao ensino e à aprendizagem na educação especial.

Palavras-chave: Formação do professor. Políticas públicas. Educação inclusiva.

ABSTRACT

This article aims to identify a configuration of scientific productions of the Coordination for the Improvement of Higher Educational Personnel (Capes) regarding public policies of inclusion, as well as to analyze the interrelationships with the teacher education, in the period of 2013-2015. This is a qualitative research, of the state of knowledge state, that guided a the search of information and the data collection produced in the postgraduate of *stricto sensu* in Brazil. Was used the method of Discursive Textual Analysis (DTA), based on floating reading on theses and dissertations. Through the process of analysis emerged the following categories: public policies of inclusion and the teacher education in perspective of inclusive education. It is concluded that there are divergences in relation to *praxis* in the teacher education related to teaching and learning in special education.

Keywords: Teacher education. Public policies. Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz uma abordagem acerca do tema formação de professores visando à educação inclusiva e a preparação do profissional docente frente às dificuldades encontradas

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe/Campus Prof. Alberto Carvalho em Itabaiana-Sergipe. E-mail: <josefaalvesdossantos98@yahoo.com.br>.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe/Campus Prof. Alberto Carvalho em Itabaiana-Sergipe. E-mail: <anakarolinealmeida3@gmail.com>.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora da Linha de Pesquisa Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Superior do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit/CNPq). E-mail: <nascimentoelene@yahoo.com.br>.

no âmbito escolar decorrente da diversificação das salas de aulas ou mediante a presença dos alunos com deficiência. Foram feitas análises a partir das produções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com Garcia (2013), os professores primários eram tidos como professor de educação especial de modo que sua formação era pautada no conhecimento construído a partir do exercício da profissão. Os cursos de Pedagogia abrangeram áreas específicas da educação especial no final da década de 1960 e início de 1970.

No que se refere a prática desses profissionais, torna-se importante ressaltar que “[...] os professores são [...] chamados a dominar e a ensinar um conjunto de matérias que acompanham a complexidade da informação e conhecimento que caracterizam as sociedades contemporâneas” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 44-45). Esse contexto permite pensar a formação docente a partir de políticas públicas inclusivas que

[...] devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 140).

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivos identificar a configuração das produções científicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) referentes às políticas públicas de inclusão, bem como analisar suas inter-relações com a formação do professor, no período de 2013-2015.

Justifica-se a pesquisa pela relevância do tema, além da contribuição dos resultados para o trabalho do professor diante da realidade escolar. A escolha do tema surgiu a partir do interesse em investigar a formação docente no tocante à inclusão com vistas a promover uma reflexão acerca desse cenário.

Quanto à natureza dos dados, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento que visa à “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...] sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

O *locus* foi a base de dados da Capes no período (2013-2015), tendo sido analisados 23 trabalhos, (dissertações e teses). A Capes (2008) atua na expansão e consolidação da pós-graduação (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil.

O *corpus* foi trabalhado à luz da análise textual discursiva (ATD). Isso significa que no processo de análise dos dados buscou-se a unitarização do material afim de se chegar a uma categoria dessas unidades. Em seguida, os conteúdos foram reorganizados de acordo os conhecimentos construídos por meio da pesquisa e, por fim, houve uma explicitação sobre os temas abordados no intuito da elaboração do texto. Assim, a ATD

[...] parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise. (MORAES, 2003, p. 193).

O levantamento na base da Capes permitiu o acesso a informações que refletem as publicações do período entre 2013-2015 acerca da formação docente e da educação inclusiva por meio de leituras flutuantes, tendo como finalidade fundamentar as categorias emergentes a partir da análise, bem como disponibiliza à comunidade acadêmica um banco de dados com teses e dissertações. Ver tabela 1:

Tabela 1 - Banco de Dados da Capes (2013-2015)

Ano	Tipo de Pesquisa		Total
	T	D	
2013	1	8	9
2014	2	3	5
2015	2	7	9
Subtotal	5	18	23

Legenda: D = dissertações; T = tese.

Fonte: Autoras a partir das publicações da Capes (2016).

As tabelas de análises contendo os resumos foram produzidas a partir das palavras-chave: formação do professor e educação inclusiva e continham os autores, título, tipo de estudo (teses ou dissertações). Foram utilizados códigos como forma de distinguir e identificar os trabalhos para suas discussões. O código contém primeiramente o tipo de pesquisa D (dissertações) e T (teses), seguido de uma sequência numérica de 01 a 23 representando a quantidade de trabalhos e, por fim, o ano de publicação (2013, 2014, 2015).

Após a unitarização e a desconstrução dos resumos, emergiram as seguintes categorias intermediárias: a) educação inclusiva; b) formação de professor; c) políticas inclusivas. Dessas, surgiram as categorias finais: políticas públicas de inclusão e formação de professor na perspectiva da educação inclusiva apresentadas nas próximas seções.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

A política educacional brasileira prevê um sistema de ensino que atenda a toda a população em idade escolar, promovendo à inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência em escolas regulares, com atendimento especializado em sala multifuncionais. Mas esse ideário ainda está longe de se concretizar, “[...] inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas [...] a principal [...] é o despreparo dos professores do ensino regular [...]” (GLAT; NOGUEIRA; 2003, p. 134).

Na perspectiva de uma inclusão que venha beneficiar a todos, destaca-se que

[a] preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva [...] se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país. (GARCIA, 2013, p. 102).

Segundo art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n.º 13.146, é dever do poder público, “II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta

de serviço e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, p. 32).

De acordo com Garcia (2013), as políticas de inclusão no Brasil passaram por mudanças no âmbito educacional referente às particularidades dos sujeitos a que se destinam. Representa um marco no avanço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vista à preocupação com o auxílio aos educandos que possuem algum tipo de deficiência.

No desenrolar das políticas inclusivas, evidencia-se, conseqüentemente, a importância da formação docente especializada. Essa formação com uma *práxis* inclusiva terá êxito mediante mudanças nas leis que norteiam o processo de inclusão (D01 2013).

A educação especial foi englobada nas escolas a partir do momento em que as políticas públicas garantiram a obrigatoriedade de ensino para todos, surgindo a necessidade de profissionais com formação diferenciada que atendesse de forma qualitativa o aluno com deficiência (T05 2013). Nesse sentido, enfatiza-se

[...] a referência a uma proposta pedagógica e à variedade de funções imputada à modalidade escolar. A função de apoiar os “serviços educacionais comuns” colocava em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum, que pode ser compreendido como a atuação de um professor especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagem alternativa junto com o professor regente das turmas nas quais frequentam estudantes com deficiência. (GARCIA, 2013, p. 105).

Observa-se a necessidade de investimentos e recursos políticos com relação a formação docente inicial e continuada para que os alunos possam receber uma educação adequada (D16 2015). O esclarecimento e a experiência na formação continuada do docente é o que possibilita uma nova concepção por parte dos mesmos sobre o termo deficiência, e assim possam contribuir para o processo de inclusão (D07 2013).

Na Declaração de Salamanca, especificamente, na Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994, não paginado), pede-se que os governos “[...] atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”.

Os estudos sinalizam que essa inclusão ainda não ocorre, pois há poucos professores especializados para trabalhar nas salas de recurso multifuncional (SRM), bem

como pela ausência de estrutura física adequada. Torna-se importante uma qualificação para que os alunos não sejam tratados da mesma forma, haja vista cada um possuir suas especificidades que merecem ser respeitadas. Para Glat e Nogueira (2003, p. 137),

[...] não é de se espantar que ainda não tenha havido uma efetiva integração ou inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. O professor [...] precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

Nessa conjuntura, precisa-se de uma abordagem diferenciada quanto aos cursos de Pedagogia com vistas à oferta de uma formação que proporcione aos seus acadêmicos uma melhor compreensão acerca das representações sociais no tocante à educação inclusiva (D01 2013). Entende-se, ainda, que essa formação deve ir além da Pedagogia, incluindo todos os cursos de formação inicial de professor (licenciaturas).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A profissionalização docente passou a ganhar um lugar de destaque em meados do século XIX, com a preocupação que se tinha em reconhecer essa categoria profissional resultante dos investimentos em melhoria da instrução pública regular. Desse modo, “[...] a profissão de professor surge [...] para atender às necessidades da sociedade, o que lhe confere estatuto de legalidade” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2014, p. 214).

O processo de formação docente leva em consideração aspectos que contribuem para a produção de conhecimento, bem como as experiências pessoais construídas ao longo da vida, os recursos disponibilizados e as limitações a que estão submetidos. Assim,

[a] formação de professores é um ponto de viragem no desenvolvimento profissional da pessoa. Os professores têm valores, atitudes e concepções sobre a prática profissional muito antes de começar estes cursos. De certo que estes valores não são fixos e se irão alterar ao longo da sua vida profissional, mas o momento da “imersão” na sua educação profissional é crucial para se fazer uma escolha fundamentada sobre as opções profissionais. Sem este momento, os professores reforçam o papel reprodutivo ensinando, sobretudo, da forma como foram ensinados. (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 53-54).

A educação inclusiva, de acordo com o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96, é entendida como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRANDÃO, 2010, p. 134). Torna-se, então, dever do Estado ofertar a educação especializada durante a educação básica, bem como disponibilizar serviços de apoio que visem à inclusão e ao atendimento do aluno em classe regular.

O art. 59 da LDB estabelece como premissa a importância da especialização adequada do docente em nível superior médio ou em educação básica. A formação profissional contribuirá para a integração, acesso e, principalmente, o direito do aluno com deficiência à educação regular.

Esse cenário também fica evidente na Declaração de Salamanca (1994, não paginado) quando enfatiza a necessidade de uma formação integrada “[...] com ou precedida de treinamento e experiências como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas”.

Essa condição também é apontada para a formação continuada. Faz-se relevante que os docentes em suas práticas pedagógicas tenham embasamento teórico e considerem a coletividade como parâmetro para a elaboração de metodologias diferenciadas para a ressignificação de saberes com vistas a diminuir as barreiras que impedem o crescimento profissional (T10 2014).

Schon (2000) salienta que as instituições profissionalizantes devem incentivar práticas reflexivas como um elemento principal da educação, fazendo revisão dos métodos pedagógicos a partir de uma pedagogia diferenciada.

Mediante às transformações sociais e às mudanças nas leis, nota-se cada vez mais exigências quanto à formação docente decorrente das diferenças encontradas no ambiente escolar. Percebe-se a necessidade de debates e reflexão acerca dos conhecimentos que os educadores constroem com vistas a ampliar visões restritas de ensino para uma melhor compreensão do papel do professor.

Para Nóvoa (1991, p. 15), faz-se necessário “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos saberes e dos seus valores”.

Considerando o aluno como principal ator do processo de aprendizagem, o professor assume a responsabilidade de conhecer as inovações pedagógicas que surgem fazendo uso reflexivo delas. Isso significa que

[os] professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 13).

O ensino na educação especial merece atenção e requer cuidado na maneira que serão executados os métodos pedagógicos, levando em consideração a realidade, os limites e competências dos alunos. De acordo com Montoan (2003), muito mais que a aceitação do desempenho escolar é preciso admissão não apenas dos considerados “normais” como também assegurar que todos os membros das futuras gerações sejam formados pela escola.

Os desafios à inclusão está relacionado à formação docente e sua autonomia. A inclusão qualitativa ocorre quando a formação do professor possibilita sua liberdade em propor mudanças educacionais. O esclarecimento e a experiência na formação continuada do docente é o que possibilita uma outra concepção por parte dos mesmos sobre o termo deficiência e, assim, contribuem para o processo de inclusão (D07 2013).

Segundo Henz et al (2014), uma educação inclusiva de qualidade exige formação docente permanente, levando em consideração a complexidade e as diferenças de cada escola, em que o educador esteja comprometido com as mudanças sociais a partir de uma convivência que traga benefícios à sociedade. “O professor [...] de uma educação inclusiva precisa [...] ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas” (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 4).

A educação inclusiva, embora assegurada por lei, não está presente em todas as escolas brasileiras, visto que muitas delas não oferecem subsídios para a entrada e permanência dos deficientes. A inclusão ocorre quando a aluno tem autonomia.

Nessa perspectiva, precisa-se pensar em políticas inclusivas, tais como:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 33).

A inclusão não se refere somente às políticas inclusivas que assegurem a entrada dos alunos com deficiência na escola. Deve consistir na mudança de atitudes dos sujeitos inseridos no espaço escolar.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

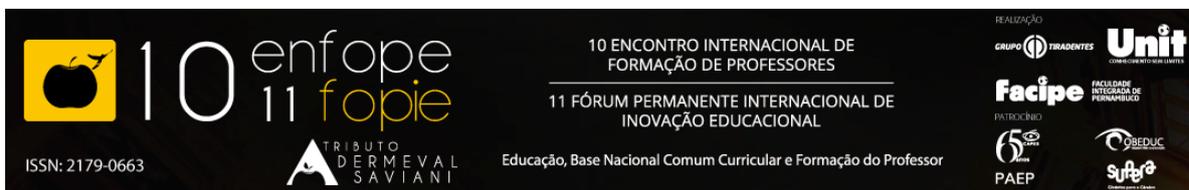
Os resultados da análise das produções revelaram haver poucas publicações expressivas sobre o tema formação docente na perspectiva da educação inclusiva. As pesquisas evidenciaram, ainda, divergência quanto à maneira de lidar com a diversidade no ambiente escolar. Alguns prezam pela formação continuada embasados na educação especial, outros consideram as relações sociais mais pertinentes para a inclusão.

Fica evidente a necessidade de rever os cursos de formação docente quanto às práticas e conhecimentos científicos difundidos, bem como a observância do cotidiano escolar repleto de instrumentos propícios para a *práxis*. Vale ressaltar a continuidade da construção do conhecimento profissional que ultrapasse os limites da sala de aula.

Há necessidade de reflexão acerca da formação docente e das políticas inclusivas que direcionem a formação como forma de possibilitar as condições tanto do educando quanto do educador a desempenharem de forma significativa a relação de ensino e aprendizagem. Torna-se pertinente mudar atitudes, não basta apenas alterar nas leis. O professor não deve ver o trabalho de inclusão como a única dificuldade a ser encontrada. Há muitos desafios presentes na profissão e na escola.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional n.º 9.394/96**. 4 ed. São Paulo: Avercamp, 2010.



BRASIL. Lei n.º 13.146, de julho de 2015. Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato_2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 27 ago. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria. Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, v. 18, n. 52 jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario L. de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

HENZ, Celso I. et al. Formação permanente de educadores como práticas de gestão escolar democrática para uma educação humanizada. In: CORTE, Marilene G. D. et al. (Org.). **Interfaces entre políticas, gestão educacional e formação docente**. Santa Maria, RS, Brasil. Laboratório de Pesquisa, CE, 2014. p. 241-260.

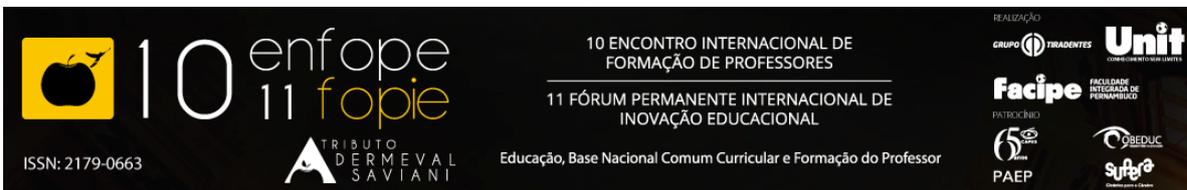
MONTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&q=INCLUSÃO+ESCOLAR+O+que+é%3F=Por+quê%3F+Com+fazer%3>>. Acesso em: 07 set. 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191-211, jan. 2003.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, n. 2, v. 5, p. 154-164, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewArticle/18875>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MOROSONI, Marília C; NASCIMENTO, Marilene B da C. Da formação docente inicial à continuada: estado do conhecimento na associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (2011- 2013). In: CORTE, Marilene G. D. et al. (Org.). **Interfaces entre Políticas, Gestão Educacional e Formação Docente**. Santa Maria, RS, Brasil. Laboratório de Pesquisa, CE, 2014. p. 210-227.

NÓVOA, Antônio. **Formação do professor e a profissão docente**. Universidade de Aveiro, Lisboa, 1991. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.



PRADA, L. A.; FREITAS, T. C.; freita, C. A. A formação continuada de professores; alguns conceitos, interesses, necessidades, e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10. n. 30, p. 367-387, mai. / ago. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo/?dd1=3614&dd9=view=pb&dd98>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

RODRIGUES, David; RODRIGUES, Luzia Lima. Formação de professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25001/16748> >. Acesso em: 15 ago. 2016.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.