

# A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema

---

Jociane Marthendal Oliveira Santos<sup>1</sup>

Paulo Gomes Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo apresentar uma breve discussão a respeito da formação do profissional da educação, com foco na educação especial, principalmente a educação inclusiva. Para que realmente aconteça a inclusão é preciso que os professores invistam nas potencialidades de seus estudantes, atendendo às suas necessidades e propondo uma aprendizagem que favoreça o seu desenvolvimento. O processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam. Acredita-se que tal investimento contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes. Sendo assim, é urgente a formação docente especializada, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo e sua deficiência, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender.

**Palavras-chave:** formação profissional; educação especial; aprendizagem; desenvolvimento; práticas pedagógicas

## Teacher training and inclusive education: a discussion about the theme

**Abstract:** The purpose of this article is to present a brief discussion about the education workers' training for special education, more specifically for inclusive education. Inclusion can only occur if teachers invest in their students' potential, attending to their needs and proposing learning methods that favor their development. The initial and continuous formative process requires larger in-

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela UFSCar. Membro do GEPLAGE - Grupos de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. E-mail: paulolima@ufscar.br

vestments in education and educators. It is believed that such investments will contribute to minimize excluding pedagogical practices. Therefore, specialized teacher qualification is urgent, since inclusion requires not only the insertion of students with disabilities in the classroom, but an education where the differences and peculiarities of each disabled individual are respected, seeking to ensure the right to learn for all students.

**Keywords:** professional qualification; special education; learning; development; pedagogical practices

Quando se realiza um estudo a respeito da formação de docentes no Brasil, é necessário retroceder um pouco na história, não desconsiderando o fato de que apenas em meados do século 20 é que começa o processo de expansão da escolaridade básica no país, embora ainda de forma bastante lenta. No que tange à rede pública de ensino, esta expansão ocorreu de maneira mais significativa a partir das décadas de 1970 e 1980. No que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas que apresentavam algum tipo de deficiência, até a década de 1970 geralmente era realizada apenas em instituições especializadas, atingindo uma quantidade bastante restrita de educandos.

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência ganhou espaço e é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96, que determina que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996). A legislação é clara ao assegurar a formação docente. Segundo Scheibe (2003), a LDB estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (SCHEIBE, 2003).

Mediante o exposto acerca da formação do professor nas mais diversas áreas do conhecimento e atuação, tem se observado uma vertente muito forte quanto a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Muitos profissionais têm buscado formação específica para atuarem junto aos estudantes que necessitam educação especial. No entanto, os profissionais que atuam no ensino comum apresentam, ainda, desconhecimento sobre as peculiaridades das deficiências, falta de reconhecimento das potencialidades destes estudantes e falta de flexibilidade quanto ao currículo para atender às necessidades de aprendizagem destes. Estes aspectos podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distantes das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Mediante a abordagem realizada a respeito da temática verifica-se a relevância de se tratar do tema uma vez que a cada ano aumenta-se o número de estudantes com deficiência na rede pública de ensino. Além disso, a antiga fala de professores de que não estão preparados para trabalhar com estes estudantes já não cabe mais como um apoio ou negação à inclusão destes estudantes. Para tanto, fez-se necessário discutir a formação do professor como requisito para garantia da inclusão de estudantes com deficiência na escola básica, realizando uma análise dos saberes necessários para esta formação e problematizando as propostas de formação inicial e continuada.

## Saberes necessários à formação docente para inclusão

Ao tratar da inclusão escolar do estudante com deficiência, deve-se ter bem claro que é preciso falar de educação com qualidade, pois a inclusão requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. O déficit na formação dos professores que atuam em sala comum com estudantes deficientes termina criando a tão conhecida pseudo-inclusão, ou seja, apenas a representação do estudante com deficiência na escola comum, sem que este esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar de fato envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2004, p. 110).

O que se constata perante o quadro apresentado é o discurso que aponta para o despreparo da escola como elemento gerador de resistência e descrédito por parte dos pais e dos estudantes que não são atendidos em suas necessidades. Tal situação indica também o despreparo dos professores diante da diversidade que se apresenta nas escolas trazidas no bojo da inclusão. Por desconhecerem o que fazer em sua atuação profissional nesta situação especial alguns docentes, em seu despreparo, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com a diferença e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar. Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade. De acordo com Silva e Rodrigues (2011),

existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar

com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito.

Compreende-se então que, para que realmente aconteça a inclusão é preciso que os professores invistam nas potencialidades de aprendizagem de seus estudantes, atendendo às suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. O que torna difícil esta ação é o fato de não existir uma única deficiência, mas sim uma ampla diversidade delas. Tal situação requer um acompanhamento individualizado e contínuo do processo de aprendizagem. Fatores importantes como o ambiente, a relação professor-estudante, o material utilizado no ensino e na aprendizagem favorecem de forma significativa o processo de inclusão.

De acordo com Pimentel (2012), é importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que o aluno seja capaz de futuramente fazer sozinho o que no momento faz com ajuda do professor. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando. De acordo com Pimentel (2012),

Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos. Essa prática de mediação é inerente à ação do professor que presta assistência ao estudante ocupando uma função de andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, *apud* COLL SALVADOR, 1994), ou seja, de apoio e suporte a fim de proporcionar avanços no processo de aprendizagem do seu estudante, criando condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça.

Em uma abordagem eficaz da aprendizagem, Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tenha clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

Um dos fatores favoráveis a ação pedagógica do professor atuante na educação inclusiva é a adaptação curricular para os estudantes. A adaptação Curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como "decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras pecu-

liares de os estudantes aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos estudantes na escola" (BRASIL, 1999, p. 15).

Compreendida a necessidade da adaptação curricular aos estudantes deficientes, o professor precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade e com o processo de aprendizagem.

Sendo o processo de aprendizagem uma constante ação do sujeito que aprende e do objeto aprendido, surge o questionamento quanto à avaliação. Entende-se que a avaliação na educação especial sob a perspectiva da escola inclusiva precisa ser contínua e não estanque e pontual e, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o professor precisa realizar diferentes atividades e aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Essa avaliação contínua aponta o que o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda, tendo em vista que seu objetivo é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los deste processo (PIMENTEL, 2012).

Os entraves e as inúmeras dificuldades apresentadas pelos professores junto aos estudantes com deficiência proporcionam diversos questionamentos ao processo de inclusão na escola comum. Desta forma, tratar da formação docente torna-se uma questão primordial para a implementação de uma escola inclusiva. Esta questão sugere que haja maior credibilidade no que diz respeito a aprendizagem considerando as peculiaridades dos estudantes e a promoção da aprendizagem. A ação investigativa de sua própria prática possibilitará ao professor "compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência" (SILVA; RODRIGUES, 2011).

## Formação de professores para a inclusão: a continuidade da formação profissional

Após ter apresentado os saberes necessários para que ocorra a inclusão, conforme visto anteriormente, o presente trabalho busca afirmar que a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita à formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo do exercício profissional do docente. Entretanto, reconhece-se que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no processo de ensino e aprendizagem

dos alunos com deficiência, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência (PINHEIRO, 2010).

Para que a formação dê conta do que a autora chama de "solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial", a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura, afirma que fazem parte das competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e às socioculturais (PIMENTEL, 2012). A autora ainda esclarece que,

as competências de ensino devem estar voltadas à aprendizagem do aluno; ao uso de tecnologias de informação e da comunicação, de metodologias e materiais inovadores; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As competências de pesquisa abrangem o aprimoramento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem abranger o acolhimento e trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (PINHEIRO, 2010)

No entanto, a lei que rege a educação brasileira, LDB nº 9.394/96, preconiza, no parágrafo único do art. 61, que a formação dos profissionais de educação se dará "de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica" (BRASIL, 1996). Esta lei menciona a formação inicial dos professores no âmbito do ensino superior e assegura nos parágrafos 2º e 3º do art. 62 da LDB nº 9.394/96 que,

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 1996).

Com isso observa-se que está assegurada uma parceria que garante a formação inicial continuada. Por outro lado, percebe-se ainda que a formação continuada é abordada como responsabilidade de instâncias externas à escola. Ainda no art. 67 da referida Lei está preconizado que,

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Desta forma, compreende-se que a formação continuada, de acordo com a lei, poderá ocorrer em ambiente externo ao da escola básica. Uma proposta relevante é a de que a formação possa acontecer na forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, tendo o estudo como

caráter de direito e dever do docente. Tal modalidade ainda terá as vantagens da remuneração, ininterrupta trabalhista e abrangências temáticas específicas e pertinentes às questões emergentes no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Assim, se compreende que cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de estes se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de direito e a de dever (SILVA, 2010, p. 14-15).

Conforme afirma Pimentel (2012), essa proposta de formação continuada em serviço de modo algum nega a importância ou possibilidade de formação continuada no ambiente de Ensino Superior em nível de Pós-Graduação Lato ou Stricto Sensu. Pelo contrário, busca ampliar para todos os docentes o direito de continuidade nos estudos e no desenvolvimento de investigações do seu fazer e saber fazer que possam suscitar projetos futuros de pesquisas, ao nível de mestrado ou doutorado.

## Considerações Finais

Diante do que exposto neste estudo, é possível concluir que a demanda de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal (SCHEIBE, 2008). Desta forma, é muito relevante o questionamento quanto à existência de um modelo eficaz para a formação de professores para atuação num paradigma inclusivo.

Fica evidente aqui a necessidade de se trabalhar os saberes específicos demandados para uma atuação profissional qualificada e eficaz, bem como o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência, de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar – isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário – tornam-se fatores importantíssimos na formação deste profissional.

Para que esta formação aconteça é necessário que ocorra uma sólida formação teórica, durante a Licenciatura, acerca dos pressupostos epistemológicos do conhecer e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que subsidie o fazer pedagógico, a avaliação da ação e a investigação sobre o ensino e a aprendizagem. Este saber promoverá um novo modo de agir trazendo mudanças qualitativas para a sala de aula, pois possibilitará que professores das diferentes áreas do currículo da educação básica (Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Física, Química,

Biologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física) atuem de forma assertiva perante o seu estudante com deficiência.

Sendo assim, pode-se concluir que este processo formativo inicial e continuado requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam, porém acredita-se que tal aporte contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações considerando uma única forma de aprendizagem. Entende-se a necessidade e urgência desse tipo de formação docente, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os estudantes o direito de aprender.

## Referências

**BRASIL.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Brasília, 1999.

**BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, L. C.; RODRIGUES, M. M. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, L. C.. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Org.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre os cursos de extensão "professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares"**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PINHEIRO, A. P. R. Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB. 2010. Monografia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2010.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.2, n. 2-3, p. 41-53, jan/dez 2008.

YVOTSKY, L. V. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.