

ENSAIO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: DOCÊNCIA E INCLUSÃO

Heloisa Gotardo Bedendo*

Jéssica Regina da Mota¹

Juliana Delpasso Bistrican Sampaio²

Luciana Guerra Pereira Cotti Costa³

Marina Rocha Abrami Menecucci⁴

Valéria Aparecida de Araujo⁵

Suelene Regina Donola Mendonça⁶

Resumo: Este ensaio é o resultado de um trabalho desenvolvido na disciplina de Práticas Inclusivas da turma de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). O texto discorre sobre a formação docente para a diversidade com a temática da docência e inclusão. O estudo teve como objetivo analisar e discutir com base em uma revisão sistemática de literatura como está sendo o processo formativo dos docentes para inclusão, com ênfase em alunos público-alvo da educação especial. Para a fundamentação teórica analisamos literaturas que discorrem sobre o assunto proposto como Bourdieu, Bueno, Carmo, Glat, Grassi, Freire, Roldão, Ross, Soares, Tardif e Vigotski, além de documentos oficiais como Declaração de Salamanca, Programa Educação Inclusiva e Declaração Mundial de Educação para Todos. Na sociedade atual, em que o multiculturalismo e a diversidade ganham espaços para discussões, a escola – em especial a formação docente – precisa se reorganizar em uma mudança que envolva a práxis pedagógica, em um ensino no qual o docente é o mediador do conhecimento e o aluno seja, juntamente com o professor, protagonista do processo de ensino-aprendizagem. O ato de ensinar precisa de mediação juntamente com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, em que o acesso e permanência na escola seja para todos os alunos, independentemente de apresentarem deficiência ou não. A “educação para todos”, apesar de propor

¹ Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: jeessica.rmota@gmail.com

² Mestranda em Inclusão e Diversidade Sociocultural pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora do atendimento educacional especializado (AEE) no Ensino Fundamental e Educação Infantil. E-mail: julianabistrican@hotmail.com

³ Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora de ensino médio e técnico e diretora administrativo da Etec de São José dos Campos. E-mail: luciana.cotti@etec.sp.gov.br

⁴ Mestranda em Inclusão e Diversidade Sociocultural pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E-mail: marina.abrami@hotmail.com

⁵ Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora e formadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: valeria_araujo.m@hotmail.com

⁶ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); docente no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté, Taubaté, Brasil. E-mail: profasuelene@gmail.com

* Autor correspondente

Mestranda em Inclusão e Diversidade Sociocultural pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Orientadora de Ensino de Educação Especial. E-mail: helo.bedendo@gmail.com

Submissão: 14/12/2021

Aceite: 01/03/2022

Como citar:

BEDENDO, H. G.; MOTA, J. R. Da; SAMPAIO, J. D. B.; COSTA, L. G. P. C.; MENEUCUCCI, M. R. A.; ARAUJO, V. A. de; MENDONÇA, S. R. D. Ensaio sobre formação docente para a diversidade: Docência e inclusão. *Docent Discunt*, v. 3, n. 1, p. 67-78, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p67-78>

igualdade de direitos, acesso e permanência, ainda é seletiva, na medida em que as camadas menos favorecidas da sociedade não conseguem proporcionar aos seus filhos uma educação que lhes proporcione conhecimentos e habilidades básicas, sendo que as políticas públicas referentes à educação e à inclusão educacional precisam ser urgentemente revistas.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Inclusiva; Defectologia.

AN ESSAY ON TEACHER TRAINING FOR DIVERSITY: TEACHING AND INCLUSION

Abstract: This essay is the result of work developed in the Inclusive Practices discipline of the Professional Masters in Education class at the University of Taubaté (UNITAU). The text discusses teacher training for diversity with the theme of teaching and inclusion. The study aimed to analyze in the literature regarded the training process of teachers and inclusion in school units. For theoretical foundation, we analyzed several literatures that broach this subject, such as Bourdieu, Bueno, Carmo, Glat, Grassi, Freire, Roldão, Ross, Soares, Tardif, Vigotski, and official documents such as Salamanca Declaration, Inclusive Education Program, World Declaration of Education for All. Today in which the discussion around multiculturalism and diversity is increasing, the school – especially teacher training – needs to reorganize itself in a change that involves pedagogical praxis, in which the teacher is the mediator of knowledge, and that the student is, together with the teacher, protagonist of the teaching-learning process. The act of teaching needs mediation together with the construction of a truly democratic society, in which access and permanence in school is for all students regardless of whether they have a disability or not. “Education for all” despite proposing equal rights, access and permanence, is still selective, as the less favored layers of society are unable to warrant their children an education that provides them basic knowledge and skills. Education and educational inclusion need to be urgently revised.

Keywords: Teacher training; Inclusive Education; Defectology.

O interesse em estudar como é realizada a formação docente para a diversidade veio de sentirmos a necessidade de nos aprofundarmos nos estudos e, assim, compreender como está sendo o processo da formação docente e da inclusão como um direito de todos.

Nas últimas décadas muito se tem discutido sobre políticas públicas de inclusão e como estas podem garantir o acesso e permanência dos alunos no sistema escolar. Primeiramente, devemos ser claros no real conceito de inclusão. A noção de escola inclusiva acaba por recair muitas vezes à pessoa com deficiência, sendo que a noção de inclusão vai além desses indivíduos, que caracterizamos como público-alvo da educação especial, pois estes não são os únicos excluídos dos processos educacionais.

A Declaração de Salamanca (1994) deixa claro, no âmbito de suas políticas integrativas que fazem parte das políticas de inclusão, que:

Crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e as que trabalham; crianças e populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas étnicas ou

culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas ([CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p. 17-18](#)).

Em 1990, a [Conferência Mundial de Educação para Todos \(1990\)](#), preconizava, como uma de suas metas, “superar as disparidades educacionais [...] com medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação”.

Ao considerarmos a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, percebemos que a legislação brasileira garante a todas pessoas o acesso à escolarização, entretanto o nosso sistema de ensino tem mostrado muitas lacunas e está muito distante ainda de ser uma escola realmente inclusiva. Segundo [Glat \(2000, p. 18\)](#):

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo e inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão, não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário o aluno “normal”.

A partir das literaturas analisadas ([BOURDIEU, 2007](#); [BUENO, 2008](#); [CARMO et al., 2019](#); [GLAT; NOGUEIRA, 2003](#); [GRASSI, 2008](#); [ROSS, 2004](#)), norteamos a seguinte problemática: “Como está sendo a formação docente para a inclusão com ênfase na área da Educação Especial Inclusiva?” Com essa inquietude tivemos como objetivo discutir a literatura especializada na temática do estudo, o processo da formação docente para inclusão, com ênfase em alunos público-alvo da educação especial. Fizemos uma análise de seis artigos e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Os procedimentos de elaboração do estudo tiveram início com o trabalho a ser desenvolvido na disciplina de Práticas Inclusivas da turma de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau). A análise e a interpretação dos dados obtidos seguiram os seguintes passos tendo como norte o objetivo da pesquisa: o primeiro passo foi fazer uma seleção do material a ser analisado; o segundo passo foi a leitura acurada e o resumo de cada artigo. No tópico 1, fizemos uma análise sobre as políticas públicas de formação docente com o enfoque na inclusão; no tópico 2, levantamos as contribuições das pesquisas de Vigotski sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança; no tópico 3, falamos da inclusão dos alunos nas escolas; e, no tópico 4, identificamos os pontos fundamentais na formação docente. Finalmente, o terceiro passo foi a análise dos dados levantados em cada resumo para chegar à conclusão final da nossa problemática.

Políticas públicas de formação docente para a Educação Inclusiva

A formação docente para a inclusão deve ser cuidadosamente analisada ao lado de proposições de políticas públicas nacionais, regionais e municipais que lhe garantam o suporte necessário em for-

mação e aperfeiçoamento. A verdade é que ainda temos políticas frágeis que possam proporcionar aos docentes, tanto da educação básica quanto de outros segmentos da educação, um norte para sua formação e para dar apoio a uma escola que não tenha ideias inclusivas, mas sim ideais democráticos.

A noção de escola inclusiva acaba por recair muitas vezes a indivíduos com necessidades educacionais especiais, sendo que a noção de inclusão vai além desses indivíduos, que caracterizamos como público-alvo da educação especial, pois estes não são os únicos excluídos dos processos educacionais.

No que tange às leis sobre a inclusão escolar, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE), [Lei nº 10.172/2001](#), ressaltando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Esse mesmo documento estabelece objetivos ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e a formação de professores.

A formação de professores para a inclusão escolar ganha mais corpo com a [Resolução CNE/CP nº 1/2002](#), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e preconiza que as instituições de ensino devem prover, em sua organização curricular para a formação de professores, orientações que visem o preparo da atividade docente para o acolhimento a diversidade sociocultural, conforme descrito no Artigo 2º:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

No ano de 2003, o Governo Federal lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Esse programa apresenta como diretrizes principais: “Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” ([BRASIL, 2006, p. 1](#)).

Ao analisarmos a legislação, percebemos que ela não deixa claro a questão da inclusão da diversidade sociocultural nos cursos de formação de professores. Ainda que sejam descritas na lei, existe uma fragilidade desse assunto nas pautas que delineiam as reflexões e mudanças que permeiam a formação docente.

Em relação à inclusão escolar relacionada ao público-alvo da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz referência à importância de uma formação específica aos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

Apesar de a legislação propor que os professores que atuam no AEE tenham conhecimentos específicos na área, para que possam atuar com alunos público-alvo da educação especial, é necessário que as políticas públicas sobre a formação de professores se tornem mais sólidas e mais claras para que mudanças significativas possam ocorrer nos cursos de formação de professores. A formação profissional docente é um dos principais pontos para que uma escola seja realmente inclusiva e democrática.

As contribuições do estudo da defectologia e do desenvolvimento da criança segundo Vigotski

O processo de desenvolvimento da criança tem sua iniciação no âmbito social, que, por sua vez, relaciona-se com os aspectos culturais desenvolvidos ao longo da vida das pessoas.

Em seus estudos, Vigotski analisa que a cegueira foi vista por muito tempo como uma infelicidade na vida da pessoa cega, que era vista como um indivíduo inválido e que possuía forças místicas para o conhecimento espiritual, e ao longo da história foi atribuído aos indivíduos cegos que eles eram os guardiões de toda a sabedoria popular. Conforme [Vigotski \(1997, p. 75\)](#) elucida:

na investigação do cego através do conto e da lenda, demonstrou-se que à arte popular lhe é característico o ponto de vista sobre o cego como uma pessoa com uma visão interior que se lhe tinha despertado, dotado do conhecimento espiritual alheio a outras pessoas.

Para ter o sentido de pertencimento na sociedade, o indivíduo cego muitas vezes sente-se forçado a desenvolver com mais destreza os outros órgãos dos sentidos provocada pela mudança na função da visão. Ao deparar-se com uma situação complexa, a criança busca, em seu repertório cultural, modos de suplantar o contexto vivido, tendo em vista que, pelos meios naturais, são impedidas, criando mecanismos capazes de ultrapassar as barreiras decorrentes da situação dilemática em questão. Como

indicado em [Vigotski \(1997, p. 86\)](#), “o início do enfoque científico do problema da cegueira marcou-se na prática com o intento de criar uma educação planejada de qualquer cego”.

Uma criança cega não desenvolverá a leitura e a escrita nos meios naturais. O dilema para que desenvolva suas potencialidades é encontrar nesse processo de desestabilização uma maneira de favorecer o aprendizado. Ao serem constituídas formas táteis para a aquisição da língua escrita, foram criadas metodologias culturais diferentes das convencionais para que ocorra um salto no desenvolvimento dessa criança. Conforme [Vigotski \(2011, p. 866\)](#) afirma, “no primeiro caso, a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-los a saltar”.

Relacionando o desenvolvimento das crianças aos processos educacionais, é possível analisar que o movimento educacional é organizado tendo em vista as crianças com características comuns, enquanto que, ao surgir uma criança com alguma deficiência, esta não está inserida na cultura emergente, que relaciona o desenvolvimento a fatores naturais, mas permanece sendo inserida em uma cultura social que não favorece o avanço das necessidades individuais. Entretanto, quando há um movimento de elaboração de técnicas ou mecanismos que suscitam a evolução da criança, o seu desenvolvimento não acontece no plano reto, mas sim com saltos no processo. Ademais, conforme [Vigotski \(2011, p. 868-869\)](#) ressalta a respeito do olhar para as necessidades culturais de cada pessoa:

Por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural; em outras palavras, é no desenvolvimento psicológico natural da criança e no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural, uma passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural.

Em suma, as dificuldades existentes nesse processo são fontes de superação e desenvolvimento, que, ao confrontarem os obstáculos aos processos naturais de desenvolvimento, encontram estratégias para suprir as deficiências e gerar uma nova organização. Sendo assim, “onde não é possível avançar no caminho orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” ([VIGOTSKI, 2011, p. 869](#)).

De acordo com [Vigotski \(1997, p. 87\)](#):

É necessário acabar com a educação segregada, inválida para os cegos e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social e eliminar a palavra e o conceito de “deficiente” em sua aplicação ao cego.

Sendo assim, necessitamos repensar as ideias relacionadas à educação inclusiva da criança com deficiência, garantindo o pleno desenvolvimento por meio de estratégias de ensino que atinjam esse propósito. Em vista disso, o que [Vigotski \(2011, p. 868\)](#) retrata, por meio da análise mais aprofundada em

seus estudos sobre a perspectiva da criança cega, é extremamente condizente com todas as crianças tendo em vista uma educação inclusiva: que “o importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso”. Considerando a perspectiva apresentada por Vigotski, que põe em evidência o desenvolvimento cultural na educação de crianças cegas, podemos questionar: como esse fator se relaciona com as demais crianças, além daquelas com deficiência?

A problemática da Inclusão Escolar: incluídos ou excluídos da educação?

Na realidade na qual vivemos em sociedade contemporânea, ainda há que se considerar os diferentes níveis de sentimento de pertença à escola, pois infelizmente nem todos possuem as mesmas condições de acesso, permanência e conclusão, bem como sucesso posterior.

Nesse sentido, destaca-se o que se chamou historicamente de “mal-estar nas escolas” ([BOURDIEU, 2007](#)) nas décadas de 1980 e 1990 pelo qual se atribuía um estado mal definido a uma categoria diversificada num contexto igualmente incomum, no qual, por um lado, se tinham escolas precárias nos subúrbios e, por outro, colégios selecionados de famílias mais abastadas.

Os alunos antes excluídos agora têm acesso ao que se chamou de “democratização” do processo de acesso, porém ainda sem o sentimento de pertença necessário para continuar e progredir no caminho escolar de forma a obter êxito em sua trajetória. Muitos desses antes marginalizados, após passar a euforia inicial do ingresso, perceberam que isso não era suficiente para ter sucesso e alcançar maiores posições sociais.

Diante desse contexto, ressalta-se a responsabilidade social coletiva por essa triste realidade, pois os fatores sociais influenciam diretamente no êxito ou fracasso do discente, conforme ensina [Bourdieu \(1997, p. 482\)](#):

fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar.

Sobre a reforma é sabido ser de extrema importância, e após algumas transformações de mudança no sistema de ensino, a considerada a mais importante é justamente o acesso à educação com o surgimento da primeira noção de escolarização, que, segundo [Soares \(2006, p. 55\)](#), é:

O processo de tornar objeto de ensino, no interior da instituição da escola, conhecimentos e saberes que existem fora dela, e, no sentido inverso, de forjar, no interior da instituição escola, valores, atitudes, comportamentos que se supõe serem desejáveis ou necessários fora dela, para adequadamente viver e conviver em determinada sociedade.

Em consequência dessa escolarização precária, é perceptível que o processo de eliminação foi diluído no tempo, de modo que a exclusão acontecia a longo prazo com a desvalorização do significado do diploma para os alunos de famílias pobres ([BOURDIEU, 2007](#)).

E o pior sentimento para esses alunos é a escolarização que não tem um objetivo final, causando a sensação de fracasso, pois sabem que tiveram a sua chance e, ao se depararem com o “não sucesso”, se frustram com essa realidade, atribuindo à escola sua fonte de decepção, mais uma vez deixando claro a relativização do fracasso em relação aos tipos de escolas.

É curioso notar que esse relativismo em relação ao fracasso se sobrepõe especialmente quando a escolarização não tem base familiar, exemplos e argumentos suficientemente fortes para amparar o aluno em toda a sua vida escolar.

Sem a pretensão de esgotar as reflexões embasadas nesse contexto, destaca-se o ensinamento de que a escola, que inclui todos os alunos, deve buscar conhecer as barreiras que alguns alunos enfrentam ao acessar e participar no processo educativo e procurar, através de estratégias diversas, ultrapassá-las, o máximo possível, em vez de os separar em diferentes categorias e por diferentes setores de intervenção.

Assim, reforça-se a teoria de que é necessário muito incentivo à escolarização para que sejam possíveis mudanças culturais na sociedade, de modo que os alunos outrora considerados “excluídos” que tiverem acesso à escola quiçá terão as mesmas oportunidades que os alunos de famílias abastadas.

Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

A educação inclusiva tem garantido de maneira geral o acesso do aluno à escola regular, no entanto a qualidade da educação e do ensino oferecido a esses alunos tem se mostrado ineficiente, fato que vem permeado pela falta de investimentos suficientes principalmente na formação docente. [Tardif \(2014\)](#) defende que, com a escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino, exige-se cada vez mais dos professores a capacidade de lidar com inúmeros desafios em suas ações pedagógicas. A formação dos professores, apesar de gradativa importância que vem tomando, tem sido comprometida historicamente também pela inadequação e estagnação dos currículos de formação nas universidades, que ainda formam o professor sob a ótica de uma escola que não existe mais.

A urgência que se colocava de garantir a esse aluno com deficiência o acesso à escola regular ocasionou uma focalização quase que unilateral, sendo que

todos os documentos internacionais, de maneira muito direta e incisiva, direcionam esforços no sentido de possibilitar o acesso ao direito à educação, porém a formação docente aparece apenas em alguns documentos e em segundo plano não apresentando, na maioria das vezes,

medidas concretas que devem ser adotadas pelos países a fim de assegurar a formação para os professores que irão receber esses alunos no ensino regular ([CARMO et al., 2019, p. 9](#)).

Os mesmos autores acrescentam:

No campo da educação da pessoa com deficiência, um dos caminhos mais eficazes para o sucesso da inclusão escolar é a formação de professores, que parece relegada a um segundo plano nas políticas públicas. Dos documentos analisados, 40% não fazem qualquer referência à formação docente. Esse fato corrobora a ideia de que o processo de inclusão escolar no Brasil foi pensado de maneira fragmentada em que, em um primeiro momento, a preocupação foi apenas a inserção dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, sem a observância de critérios mínimos de garantia de qualidade, como a preparação dos docentes que os receberiam ([CARMO et al., 2019, p.15](#)).

Percebe-se a necessidade de documentar de forma mais efetiva a formação de professores para a diversidade e inclusão, garantindo que, de fato, ela aconteça no âmbito da formação inicial e não apenas na formação continuada tal qual vem sendo observada. Dessa maneira, é essencial que os cursos e a formação de professores considerem em seus currículos as diferenças individuais, em especial no que tange à elaboração e suas propostas pedagógicas no sentido de promover propostas que atendam a demanda atual e uma escola democrática com princípio de equidade educacional a todos os alunos.

Em relação à formação continuada dos professores, ela se configura como o espaço para que a prática docente seja objeto de reflexão, a qual conseqüentemente transforma a prática. De acordo com a autora, é nesses momentos coletivos que os professores têm a oportunidade de discutir sobre situações de ensino dentro de seus contextos, estimulando a troca de saberes de forma colaborativa.

Compreendendo a inclusão a partir da perspectiva do modelo social, que se contrapõe ao modelo médico, Agostini defende que a educação inclusiva precisa contemplar todos os estudantes, e não apenas aqueles que são considerados público alvo da educação especial. Por isso, a autora propõe uma formação com os professores sobre o Design Universal de Aprendizagem (DUA), para que eles possam voltar seus olhares para caminhos de aprendizagens que considerem os estudantes e suas diversidades, proporcionando o acesso ao currículo a todos.

Considera-se, portanto, a partir dos resultados apresentados pela autora, que a formação de professores sobre o DUA apresenta-se no atual contexto como uma estratégia que vai ao encontro das necessidades e demandas encontradas no cotidiano escolar pelos docentes, na medida em que tal estudo e debates permitem pensar em uma educação de qualidade para todos, respeitando diferentes modos, ritmos e motivações de aprendizagem.

Considerações finais

Apesar de as discussões sobre inclusão, em especial as que consideram a inclusão de alunos público-alvo da educação especial terem aumentado nas últimas décadas, ainda existe uma lacuna em

relação ao atendimento desses indivíduos no sistema educacional, que possa proporcionar condições igualitárias para acesso e permanência na escola desses alunos.

Somado às fragilidades das políticas públicas de inclusão, não podemos deixar de discutir aspectos relacionados à formação de professores, em que apontamos uma legislação fragmentada no sentido de proporcionar diretrizes sólidas voltadas para a formação docente e inclusão, o que reflete em uma formação estagnada e desatualizada, que não atende às necessidades impostas pela proposta de uma educação democrática e inclusiva.

Como analisado por [Gatti \(2014\)](#) e [Bueno \(2008\)](#), as universidades e os cursos de formação de professores tornam-se distantes da realidade vivida no contexto escolar, na medida em que possuem currículos que não contemplam os futuros docentes com os conhecimentos que eles realmente necessitam ter para trabalhar não somente com os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), mas também com a diversidade, em seu aspecto mais abrangente.

A metodologia escolar, arraigada a uma escola em que predomina a transmissão de conhecimentos e enxerga todos os educandos de uma mesma forma, torna-se excludente na medida em que não consegue compreender e dar valor às potencialidades dos alunos, em especial àqueles que fazem parte do público alvo da educação especial. Uma escola não deve ser apenas “inclusiva”, mas sim “democrática”, visando proporcionar diferentes técnicas e estratégias a fim de valorizar o conhecimento dos seus educandos e, dessa maneira, procurando fazer do espaço educacional um local de troca que fortaleça a autonomia dos estudantes.

Diante das reflexões proporcionadas durante a construção e elaboração deste artigo, mostra-se de forma muito clara a importância e a urgência de uma nova formação docente, inicial e continuada, que forme e prepare de fato o professor para o trabalho com a diversidade e a inclusão, em que não exista um aluno ideal, mas sim o estudante real, com suas especificidades e potencialidades. É imprescindível que essa formação docente seja base de reflexão para o professor, a fim de que este possa compreender e almejar a escola como espaço primeiro de superação de barreiras que se imponham à diversidade ou à deficiência durante a trajetória de escolarização.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M.L., SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília: Capes, 2008.

CARMO, B. C. M. do, FUMES, N. de L. F., MERCADO, E. L. de O., & MAGALHÃES, L. de O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X39223> Acesso em: 18 set. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jomtien: Unesco, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 2 mai. 2021.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. <https://doi.org/10.18222/ea255720142823>

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisitos para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2003. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>

GRASSI, T. M. A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária. **Caderno temático sobre inclusão.** Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf> Acesso em: 2 mai. 2021.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.339>

SOARES, M. A escrita no currículo e o "Efeito Matheus". In: LOPES, A. R.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Orgs.). **Cultura e política de currículo.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-72.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: fundamentos da defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.