

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Joice Fernanda Pinheiro ¹
Andréa Carla Bastos Pereira ²
Clediane Alencar da Silva ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo trazer algumas contribuições, sobre a importância do papel do professor para a real efetivação de uma educação inclusiva. Para tanto, lança mão de alguns teóricos que discorrem sobre a formação de professores, relatando algumas fragmentações ao longo da narrativa histórica desse processo, bem como alguns avanços. E assim, com vias a essa formação, enfatiza-se a importância de uma prática docente consciente e responsável para promoção da inclusão social e educacional. Para tanto o percurso metodológico deste estudo, deu-se mediante pesquisa bibliográfica e documental, tendo em vista a busca de elementos teóricos para compor o estudo proposto. Este estudo conclui que o professor desempenha um importante papel no que se refere a promoção da inclusão social de alunos com deficiência, para tanto se faz necessário uma formação inicial com saberes fundamentais para sua prática, além disso é necessário que sejam promovidas discussões acerca dessa questão para que possam conduzi-los a uma prática reflexiva e a atitudes inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação. Prática Docente

INTRODUÇÃO

O modo pelo qual a sociedade se organiza espera que a educação, seja uma prática institucionalizada, que contribua para integração do ser humano com ser socialmente ativo. Para Martins (2010, p.15), “o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores”. Assim, o propósito da educação consiste na transformação das pessoas para um ideal de ser humano, transformador com propósitos de sustentação a existência social.

Nessa perspectiva, a inclusão social é um meio que visa a cooperação para construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, em todos os âmbitos sejam eles físicos ou não. Uma sociedade inclusiva, deve garantir que os seus espaços sejam ocupados por todas as pessoas. O conflito pela inclusão educacional, caracteriza-se por uma dimensão crítica

¹Mestranda em Educação PPGE/UFMA (Grupo de Pesquisa em Educação Especial-GPEE/UFMA), nandapinho12@gmail.com;

²Mestranda em Educação PPGE/UFMA (Grupo de Pesquisa em Educação Especial-GPEE/UFMA), andreabast@gmail.com;

³Mestranda em Educação PPGE/UFMA (Grupo de Pesquisa em Educação Especial-GPEE/UFMA), cledianek@gmail.com;

e transformadora, por compreender as diferenças, observando que elas não podem ser neutralizadas, mas sim compreendidas, respeitadas e toleradas.

No entanto, historicamente e ainda na sociedade atual existe grande dificuldade para aceitar pessoas com deficiência, por não saberem como agir diante das diferenças humanas. A cultura do existir do outro é um elemento que compõe sua natureza humana, de modo a estabelecer as diferenças entre os sujeitos, está que se torna indispensável para a própria identidade do sujeito. “Nossas ações educativas tem como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”. (MANTOAN 2007, p.23).

É nesse sentido em relação a educação e a sociedade que se tem uma visão da importância do papel do professor na promoção do discurso e de ações inclusivas. Sabe-se que o trabalho desse profissional é essencial para o desenvolvimento do aluno com ser humano e social.

É notório que os professores atuantes no âmbito do ensino não percebem a importância e a dimensão do seu papel na vida dos alunos. Nessa lógica, é importante ressaltar a relevância da formação do professor e da compreensão que deve ter em relação a esse assunto. Portanto, não há como acontecer na escola uma educação que seja adequada às necessidades dos alunos. E o professor deve estar ativamente comprometido. (PINHEIRO, 2017).

A formação continuada de docentes sempre motivou pesquisadores e estudiosos a entender os diversos campos em que esse profissional atua, com vistas a contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas bem como de políticas educacionais de valorização e incentivo a carreira. E esses campos de atuação estão ligados as várias áreas que a educação básica engloba que vai desde a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio bem como as modalidade de ensino como a Educação Especial que perpassa por todos os níveis e modalidade de ensino, cujo profissional deve ter conhecimentos com a finalidade de desenvolver uma prática inclusiva aos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, para que aconteça a inclusão de alunos com deficiência no ambiente educacional, deve-se partir dentre outras questões, da mais importante e fundamental que é a formação do professor, visto que, “[...] o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (TARDIF, 2014, p. 18). Ou seja, diferente de outros trabalhos, o trabalho do professor é profundamente

diferenciado, pois está ligado a um ser que sente, pensa, reflete, questiona, que é protagonista na sua própria formação educacional.

O professor que tem consciência da importância da adequação do seu planejamento em conformidade com as necessidades dos alunos, poderá sentir-se despreparado para identificar as necessidades e formas de avaliação. Quando o educador tem instrumentos que o ajude a identificar as potencialidades e os saberes de seus alunos, sente-se capaz de ajustar sua práxis para aqueles com deficiências. Entretanto, o professor carece estar ciente de sua competência para tornar possível o processo inclusivo. Para tanto, deverá buscar novos conhecimentos e melhorar sua formação, aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua atuação profissional.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva discorrer sobre a formação continuada de professores para a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial, analisando-se o contexto histórico no Brasil da formação de professores e as repercussões acerca dessa formação para a inclusão desses alunos.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho deu-se mediante a exploração bibliográfica de estudos acerca da formação de professores, sua prática relacionando com a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional. Para tanto fez-se uso da pesquisa bibliográfica baseada em autores como Tanuri (2000), Martins (2010), Pinheiro (2017), Tardif, (2014), Bertotti, Rietow (2013), Ghedin, (2002), Mantoan (2006), Franco (2012), além de outros autores. A pesquisa também foi documental tendo em vista que foram consultados documentos legislativos bem como, a Constituição Federal (1988), LDB (1996), Declaração de Salamanca entre outros, para embasamento teórico desta pesquisa.

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

A formação docente no Brasil se deu de forma lenta e ainda é objeto de debate e de profundas reformulações. Neste contexto, essa formação docente deve ser compreendida, principalmente para que se possa entender os reflexos na formação docente nos dias atuais. Para tanto é necessário entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo.

No século XIX, a formação dos professores eram instruídas por meio das escolas normais, e a educação brasileira concebeu as primeiras iniciativas no que tange a formação docente no país.

O fato foi que a implantação das escolas normais não produziu os resultados esperados, conforme argumenta Tanuri

Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida. (TANURI, 1979, p. 22).

Em seguida, com a revolução de 1930 alterou-se a ordem político-social e a estrutura educacional do país. Nesse sentido, a formação dos professores deixou de ser promovida pelas escolas normais, e passou a acontecer em instituição de cursos superiores. Porém, como parte considerável de docentes advinha das escolas normais, aconteceram algumas alterações na estrutura dos cursos normais por meio da promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1942. As “Leis Orgânicas” também conhecidas como “Reformas Capanema” trataram de diversos aspectos concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). (BERTOTTI, RIETOW, 2013). E, no que se refere à reformulação do ensino normal e primário destaca-se que,

O ensino que era de 5 e de 2 anos passou a ser de 4 e 3 anos. Ao primeiro corresponde o chamado curso ginásial e, ao segundo, o curso colegial. Este com duas modalidades: o curso clássico e o curso científico. [...] o curso de mestría, de 2 anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de 1 ano para preparo dos professores e administradores [...]. (RIBEIRO, 1986 (1977), p. 137).

O modelo padrão para as universidades do país foi a Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 e dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Sendo o curso de Pedagogia um bacharelado com uma seção especial de Didática que habilitava os licenciados para a docência no ensino secundário. Nesse contexto, as medidas adotadas inicialmente em São Paulo e no Distrito Federal disseminaram-se regularmente para os outros estados da federação. (BERTOTTI, RIETOW, 2013).

No período de 1946 a 1964 que compreende a segunda república foi de intensos debates acerca das questões educacionais. A constituição de 1946 que vigorava nessa fase, definiu como competência da União fixar “as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. No entanto, apenas em 1961 que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, e que segundo Saviani (2011) a LDB (Lei n. 4024/61) manteve a estrutura fundamental da organização do ensino decorrente das reformas Capanema, salvo algumas alterações.

Com a Lei nº. 5. 540 de 28 de novembro de 1968 que ocasionou na “Reforma Universitária”, alterou-se de forma profunda as estruturas da Educação Superior no país. O ensino passou ser ministrado preferencialmente nas universidades, salvo alguns casos isolados, ao passo que a menor fração da estrutura universitária passou a ser o departamento que reunia as disciplinas afins. (BERTOTTI, RIETOW,2013).

As novas demandas educacionais dos anos setenta interferiram na formação dos professores habilitados a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental. Os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante que ficou popularmente conhecido como magistério. Este curso integrou as diferentes habilitações ofertadas anteriormente pelo curso normal, adotando de forma inédita um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. (TANURI, 2000).

Após esse período, houve grandes mudanças, mas ainda assim as iniciativas que ocorreram nas duas últimas décadas, não era o suficiente para a qualidade e formação docente. Pois, as falhas nas políticas para essa formação se caracterizava pela ausência de ações adequadas a carreira bem como a remuneração do professor, o que refletia na desvalorização da profissão que refletiva diretamente na qualidade do ensino em todos os níveis.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases nº. 9. 394 de 1996, ampliou-se a diversidade de instituições formadoras em nível superior, porém, a Lei ainda admite para lecionar na educação infantil e series iniciais, habilitação do magistério que acontecia em nível médio nos cursos normais, dada a quantidade, na época da existência de tais cursos. Contudo, apesar das conquista legal, a formação docente é desafiadora. Prova disso, está na necessidade de buscar constante formação continuada para suprir e complementar a formação inicial. Na própria LDB no Art. 62 em seu parágrafo 1º, diz que “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”. (BRASIL, 1996). Logo, essa formação continuada deve acontecer com vistas a contemplar a diversidade da realidade educacional brasileira.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA INCLUSIVA

A formação do professor contém fragmentos de um certo tecnicismo orientado por um positivismo pragmático, que estabelece uma razão técnica e um modelo de conhecimento prático que desconsidera o papel da interpretação teórica para a compreensão da realidade e da prática formativa do professor. É necessário transpor a modalidade prática-reflexiva em direção a uma prática dialética para compreender as razões de sua atitude social. (GHEDIN, 2002).

O professor deve ter uma formação que o conduza a ser consciente de seu papel transformador atuando de forma autônoma e emancipadora, conhecendo a sua realidade e as especificidades dela, de modo que possa desenvolver um trabalho inclusivo.

No processo educativo, todavia, quando existe aproximação da figura do professor, comumente, supõe-se que ser professor é apropriar-se de um conteúdo e, apresentá-lo aos alunos. No entanto, esta é uma realidade que precisa ser mudada, para que floresça uma nova relação entre professores e alunos dentro das escolas. Para tal, é conciso compreender que a tarefa do professor, constitui-se de um papel social e político insubstituível, ainda que muitos fatores não contribuam para essa compreensão, o professor deve adotar um caráter crítico em semelhança a sua atuação reconstruindo a essência do ser “educador”.

Neste sentido a prática educativa tem que ser organizada intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais requeridas pela comunidade social. (FRANCO, 2012). Desse modo, em relação a formação de professores, deve exercer uma postura de mudança epistemológica de prática para a práxis, pois está é um movimento cuja operacionalização se dá simultaneamente pela ação e reflexão, ou seja, a práxis é um ação final que traz no seu interior a indissociabilidade entre teoria e prática. (GHEDIN, 2002).

Devido a universalização do ensino, sua complexidade e aperfeiçoamento em que os modelos educacionais precisam ser inclusivos, ao professor cabe o desafio de tentar garantir a qualidade de ensino e acesso a todos os alunos. Sabe-se que a política de inclusão propõem a promoção educativa de qualidade e com vias a diversidade que existe no âmbito educacional, assim a formação do professor é um elemento importante.

A narrativa da formação de professores é marcado por oscilações entre avanços e retrocessos. Ao mesmo tempo que demonstrava mais rigidez e preocupação com a qualidade da formação, acabava deixando lacunas nesse processo formativo. As primeiras instituições

de formações para professores, possuíam uma estrutura didática um pouco fragmentada.

Segundo Tanuri (2000, p.65), “a organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império”. Os currículos eram bem rudimentares, os conteúdos se limitavam a conteúdos primários e de uma formação pedagógica precarizada em todos os aspectos.

Já no mundo moderno as instituições que formam professores estão ligadas a implementação de ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. Os primeiros passos para a disseminação e publicação da educação, deu-se pelos movimentos da Reforma e Contra Reforma. Tal movimento, também contemplou iniciativas com propósitos a formação de professores. No entanto, apenas com a Revolução Francesa essa ideia é concretizada. Assim, uma escola normal de responsabilidade do Estado, destinava-se a formar professores leigos “essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais”. (TANURI, 2000). No decorrer dos anos medidas foram sendo adotadas para melhoria desse processo de formação, mas ainda prevaleciam um desequilíbrio organizacional, tanto político quanto financeiro.

Com o avanço e elaboração de políticas educacionais neoliberais, a qualidade educacional, é assumida como bandeira por diversos setores do governo e empresariais, apossando-se de estratégias para aprimoramento de processo de acumulação de riquezas e aplicação capitalista. (FREITAS, 2003).

O modo como se organiza a sociedade capitalista e sua perspectiva de produção, reflete na educação que passa a ser vista como contribuinte do processo econômico de produção. A escola formava a mão de obra para o mercado. Após a crise de 1970 com a incorporação da teoria do capital humano e os novos modelos de produção, o indivíduo é quem deverá buscar meios para se aperfeiçoar e poder permanecer no mercado. A educação passa a ser um investimento individual em que o indivíduo deve ter habilidades e competências para o mercado. (SAVIANI, 2008).

Baseado nessa perspectiva de preparar para o mercado, habilidades e competências, pode vir a refletir de forma excludente no âmbito educacional e social, em se tratando das pessoas com deficiência, uma vez que ainda perdura nos tempos atuais, concepções equivocadas que julgam essas pessoas como menos capacitadas. Observa-se que as políticas educacionais voltadas para uma sociedade capitalista, focalizando assim, uma formação para

habilidades e competências. Tal forma acaba por contribuir para que ocorra exclusão social, haja vista que os menos aptos terão menores chances de competir. Com essa visão, depreende-se por equívoco quando vê a pessoa com deficiência como menos apta, e assim acaba nem oportunizando a ela condições justas para enfrentar a própria sociedade. Por tanto pode-se concluir que muitas das decisões políticas direcionadas a educação em território nacional ainda priorizam os propósitos para a efetivação do modelo produtivo capitalista.

Nota-se que ao longo da narrativa histórica da formação de professores, os avanços e retrocessos da época refletem nos dias atuais. Pois o processo formativo ainda apresenta fragmentações em diversos aspectos, na teoria, na prática e no próprio currículo. A formação que antes podia ser de nível médio, passou a ser a nível superior, pois segundo a LDB nº 9394/96 a formação mínima do professor da Educação Básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996, s/n). Já para o Ensino Superior “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, s/n).

Houve portanto avanços significativos para a qualidade da formação do professor. Um grande entrave que se apresenta com a inclusão educacional não pela falta de conhecimento de bases teóricas, muitas vezes o que falta é atitudes mais positivas. Existe um estranhamento com o público da educação especial, por apresentar diversas especificidades, havendo portanto necessidades distintas. Por isso é necessário que além da formação inicial dos professores haja continuidade em especial nesse seguimento, para que ao deparar-se com o aluno com deficiência em sala de aula, o profissional saiba como atuar, contribuindo assim para a inclusão de fato. Conforme Oliveira e Machado (2012) que apresentaram dados de uma pesquisa em 2003, onde identificou-se fatores críticos nos cursos de formação de professores em relação a esta modalidade da educação.

Entre estes se destaca a falta do delineamento do quadro real da inclusão e do aprofundamento das discussões sobre as políticas em Educação Especial; a carência de vivências individuais e coletivas que promovam, efetivamente, o recorte ideológico necessário ao estabelecimento da inclusão, a necessidade da realização de atividades diversificadas que propiciem atendimento a diversidade dos alunos; o estabelecimento do debate e do consenso possível, que permita a operacionalização e a inclusão de um currículo necessário a inclusão. (OLIVEIRA; MACHADO, 201, p. 38)

De acordo com as políticas de educação inclusiva há um pressuposto que conjectura um processo sustentado somente pelo professor, este por sua vez será o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso. Sabe-se que a aprendizagem dos alunos acaba sendo uma meta fundamental para o professor, mas também de qualquer profissional da educação. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.10) “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aponta determinadas linhas que orientam para a modalidade da Educação Especial. As Diretrizes instituem propostas pedagógicas que garantam recursos e serviços educacionais especializados para garantir a educação escolar inclusiva e prover o desenvolvimento de potenciais dos alunos com deficiência na educação escolar. As Diretrizes recomendam a formação continuada e o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. (BRASIL, 2001). Isto advém do que foi discutido e documentado na Declaração de Salamanca quando destaca que a

[...] atenção especial deverá ser dispensada a preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender as necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (ESPANHA, 1994, p. 37).

A formação de docentes, como visto no contexto histórico, é marcado por inúmeras etapas e falhas e a busca por aprimoramento e valorização dos profissionais é um assunto que ainda intriga teóricos e pesquisadores, principalmente para atender a nova demanda da educação que é a inclusão de alunos com deficiência. E, esse tema tem ganhado destaque e pode ser observado o caráter de relevância nos próprios documentos legais, como na Declaração de Salamanca no item C trata do recrutamento e treinamento de educadores e logo considera que a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas”. (ESPANHA, 1994, p. 10).

São várias as orientações feitas nesse documento no tocante a formação de professores, do trabalho pedagógico como materiais, treinamento e do papel das universidade bem como a formação das (o)s próprios estudantes de Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, também destaca a formação que o professor deve ter para se trabalhar na educação especial, ou seja, os professores devem ter especialização para trabalhar nessa área de educação e professores do ensino regular devem ser capacitados para atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas

classes comuns. (BRASIL, 1996). Outro documento norteador da formação docente a ser considerado neste trabalho são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que traz,

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2001, p. 05)

As ações realizadas em prol de uma educação inclusiva são propagadas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual instituiu o princípio da educação como um direito de todos, visando ações de cunho político, social e pedagógico, ocasionando o direito dos educandos a aprenderem juntos, e assim pode possibilitar a interação e a valorização das diferenças, de forma que, tenham ênfase no respeito, e na cidadania. (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2014). A vista disso, a Lei nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015) que institucionaliza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em específico no Capítulo IV intitulado “Do Direito à Educação” no art. 27, Parágrafo único, vem garantir que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, s/n). Diante do que fora exposto nessa lei, nota-se que existe a necessidade de reflexão acerca da educação como direito de todos, e ainda como uma conquista de grande relevância para a educação brasileira, contudo, é imprescindível ir além do acesso, é crucial ser ofertado o devido suporte a esses cidadãos, e também é necessário levar em consideração que existe uma diversidade de sujeitos.

Incluir pessoas com deficiência tem sido um grande desafio que tem sido gradativamente superado e ainda caminha para a plena inclusão, e que para os professores que muitas vezes se veem despreparados e sem apoio para desempenhar a função ainda é um obstáculo ter que ensinar os alunos da educação especial. Por tanto, concorda-se com Mantoan (2011), quando relata que, o processo de formação de professores para práticas inclusivas significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado, sendo necessário a maneira de planejar, ministrar aulas, de avaliar, de pensar na gestão escolar e nas relações entre professores e alunos. Conseqüentemente, quando se trata da inclusão de pessoas com deficiências, trata-se de algo desafiador para os professores, porque esse fato traz exigências para além dos conhecimentos básicos e específicos. Tais lacunas nem sempre são

supridas pela graduação, nesse cenário, é que se observa como a formação continuada dos professores deve ser um elemento importante e que deveria ser buscado constantemente por esses profissionais.

Para tanto, segundo Duarte apud Sousa sobre a formação dos professores, diz que:

Um ponto chave para alcançar um trabalho pedagógico consciente e comprometido com a inclusão escolar, talvez seja a oportunidade da escola estar em contato próximo com a comunidade que atende e, assim poder adotar práticas pedagógicas que envolvam todos os alunos, o que pode resultar na inclusão dos alunos diferentes da forma mais natural possível. (DUARTE Apud SOUSA, 2014, p. 134).

Os profissionais atuantes na educação com vias na diversidade e sensibilização para inclusão, devem ter uma formação cuja essência se desenvolva em uma prática significativa, coerente e participativa. Além disso, a formação continuada deve ser buscada constantemente com objetivos que visem atender a diversidade desses sujeitos no contexto educacional e social.

No processo de inclusão em sala de aula é indispensável, o ensejo de realizar atendimentos que visem as potencialidades dos alunos dentro das suas especificidades. Pois, para que se tenha ações educativas concretas, é necessário que o profissional disponha de uma formação mínima específica que o habilite para tal. Por isso, é necessário sempre ressaltar que essa formação deve ser inicial e contínua.

Sendo assim, no entendimento de Educação Inclusiva é indispensável que além do direito garantido ao ensino regular, deve ser garantido a esses alunos terem o suporte da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), haja vista, que este é um direito que se fundamenta pela Lei nº 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na qual assegura que o “atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público”.(BRASIL, 1996).

Quando uma política educativa afirma que sobre o professor recai esperanças de melhoria da educação, acaba colocando como um fardo ser carregado solitariamente de uma possibilidade a ser alcançada. Tais queixas são diversas vezes relatadas por esses profissionais, eles chegam a se considerar impotentes, mediante as dificuldades para atender as diversidades dos alunos. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

Ao fazer referência de uma formação para inclusão, não significa ser uma proposta de trabalho que se encaixe em uma especialização, extensão ou atualização pedagógica. Pois,

ensinar na perspectiva inclusiva tem sentido de ressignificar o papel do professor, da própria escola, da educação e de suas práticas que geralmente admitem uma postura excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. (MANTOAN, 2006).

Segundo Nóvoa (1995, p. 25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir á pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Compreende-se que sozinho o professor não terá condições de sanar os problemas, por esse motivo, faz-se necessário uma equipe gestora e interdisciplinar permitindo o pensar acerca do trabalho educativo para compor a prática inclusiva junto ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor desempenha papel importante para a promoção da inclusão social. Assim, formação inicial desse profissional traz saberes fundamentais para a prática docente, porém ainda existem algumas lacunas. As discussões teóricas e experiências, devem conduzi-lo a uma prática reflexiva. Pois assim pode romper certos estigmas que refletem de forma negativa no processo de inclusão.

Percebe-se que ao longo da narrativa da formação de professores, mesmo com algumas falhas existia preocupação com a qualidade da mesma. E é devido a elas é que existem proposições formativas que buscam melhorias nesse seguimento, para que assim, tenha-se uma educação de qualidade e de inclusão.

Existe a necessidade do professor tomar consciência do seu papel, ainda que tenha que romper com certos paradigmas excludentes que estão enraizados dentro dos sistemas de ensino, cabe a ele tentar fazer um diferencial na sua própria prática. Buscar bases para que os auxiliem a desenvolver seu trabalho e assim contribua para a inclusão.

Existe também a necessidade de ter suportes materiais e pedagógicos para auxiliar o professor a trabalhar com alunos nessas condições, pois ele sozinho, sem auxílio não poderá trabalhar de forma efetiva. É imprescindível que práticas curriculares tradicionais nas escolas sejam repensadas, pois estas muitas vezes correspondiam a procedimentos metodológicos

excludentes. Para garantir a aprendizagem de todos os alunos, deve ser assegurada no currículo escolar por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem o atendimento aos percursos e ritmos de aprendizagem de acordo com as potencialidades de cada estudante. É uma situação desafiadora, visto como demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação para que venham criar possibilidades para o educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula. A provocação colocada aos professores é a construção de um espaço escolar em que a diferença, seja ela de qualquer natureza possa existir; pois é preciso criar possibilidades em vez de continuar mantendo as antigas práticas.

Ressalta-se que a formação de professores, apesar das conquistas, ainda necessita de um olhar de valorização financeira e profissional e quando se refere a formação para incluir alunos com deficiência, isso se torna o centro de muitos debates na busca de melhores maneiras para se trabalhar com o público-alvo da mesma que está associado diretamente a formação do docente. Pois apesar da gama de leis que garantem a inclusão sem discriminação de pessoas com deficiência no campo educacional, há ainda muitos desafios a serem superados, como a própria sociedade e a formação dos professores que são os mais próximos a esses alunos, devem estar preparados no que diz respeito a conhecimentos e a própria prática docente.

Arelado a essa perspectiva, também cabe destacar, que o professor na construção de sua prática inclusiva, deve constantemente questionar-se sobre o que faz, por que faz e como deve fazer e ter enquanto concepção epistemológica que por si só não basta para mudar a realidade, no entanto, a comunidade escolar em que pais, alunos e uma gestão escolar são participativos deve contribuir para que se alcance a inclusão plena de todos àqueles que precisam ter acesso à um educação básica de qualidade e universal.

Por fim depreende-se que a Educação Especial Inclusiva só será realidade se houver sensibilização dos muitos envolvidos nesse processo, perante as necessidades dos outros, de se tornar receptivo à convivência, saber que diferenças são normais e que lidar com elas é uma questão de bom senso. Onde haja o respeito pelo princípio básico da educação, em que todos os alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais, ou de desenvolvimento sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem atender suas necessidades. (UNESCO, 1994). E que, nesse processo, talvez no centro dele, esteja o processo com chave fundamental na mediação do saber e para isso deve ter uma sólida formação que venha deixá-lo apto a receber alunos com deficiência em qualquer área educacional juntamente com o apoio de toda a equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, R. G; RIETOW, G. **Uma Breve História Da Formação Docente No Brasil: Da Criação Das Escolas Normais As Transformações Da Ditadura Civil-Militar.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica.** MEC SEESP, 1996.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2011/11/18>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146.** De 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Para Formação de Professores da Educação Básica.** MEC CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente.** São Paulo/ SP: Ed Cortez, 2012.

DUARTE, A. L. C. **Questões educacionais:** entre velhos desafios e novas perspectivas / Ana Lúcia Cunha Duarte. (Org.). – São Luís: Eduema, 2014. 288p.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca. Espanha, 1994.

FREITAS, H. C. L de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação.** In: **Educação e Sociedade.** Campinas/SP: Cedes. V. 23, n. 80, setembro/ 2002, p. 137-168.

GHEDIN, E. **Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: **Professor Reflexivo no Brasil: gestão e crítica de um conceito.** Pimenta, Selma Garrido. Ghedin, Evandro. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2002

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna: São Paulo – SP, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, L. M. **O legado do século XX para a formação de professores.** In: **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** Martins, Lígia Márcia; Duarte, Newton (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. de L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PINHEIRO, J. F. **Desafios e concepções dos professores do Centro de Ensino Paulo VI para a Educação Inclusiva.** 75 f. (Monografia de Graduação), São Luís, 2017.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15ª.ed. Campinas, Autores Associados, 1986.

RODRIGUES, O. M. P. R; CAPELLINI, V. L. M. F; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade.** Unesp. 2014. Disponível: Acessado em: 23 de fevereiro de 2019.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, ANPED, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000

_____. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930.** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

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