

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Autor (1): Ângela Maria de Freitas

Coautor (2): Jaqueline Araújo Silva de Amorim

Coautor (3): Victória Paula Avelino Pereira Araújo

Coautor (3): Mônica Cabral Pereira

angelafraspsico@gmail.com.

**Resumo** - Sabendo que a função primordial da Educação é o desenvolvimento de habilidades das potencialidades dos indivíduos para formação da cidadania é que este artigo aborda o tema Inclusão relacionado à questão da Formação Docente. Faremos um breve histórico da Formação no Brasil e Inclusão e suas Concepções, embasado em autores renomados, tais como, Meksena, Moantoan, Nóvoa e outros, para compreender e buscar respostas para quais razões que contribuem para dificultar a inclusão dos alunos. A intenção é verificarmos a existência de lacunas durante o processo de formação docente, pois é difícil encontrarmos professores que afirmem estarem preparados para trabalharem a inclusão no ensino fundamental na escola brasileira. O intuito deste trabalho social é aquisição de novos saberes para contribuição e minimização de fatores que venham dificultar a trajetória do ensino para a formação docente em uma perspectiva de educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação; qualificação; inclusão.

**Abstract** - Knowing that the primary function of education is to develop skills of the potential of individuals to formation of citizenship is that this article addresses the issue related to the issue of Inclusion Teacher Training. We will brief history of the formation in Brazil and inclusion and its conceptions, based on renowned authors such as Meksena, Moantoan, Nóvoa and others to understand and seek answers for what reasons contributing to hinder the inclusion of students. The intention is to verify the existence of gaps in the teacher training process, it is difficult to find teachers who claim to be prepared to work for the inclusion in primary education in Brazilian schools. The purpose of this social work is the acquisition of new knowledge for contribution and minimizing factors that may hinder the path of education for teacher training in inclusive education perspective

**Keywords:** Formation; qualification; inclusion.

### 1. INTRODUÇÃO

Vivemos um milênio apontado pela competição e nível de excelência no quais progressos e avanços científico-tecnológico promovem novas exigências para a formação de jovens docentes. Sendo assim, faz-se necessário estudo dos currículos, pois sabemos que estes mediam o trabalho diário sua profissão.

Os PCNs, por exemplo, vieram com intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolve as escolas, pais, governo e a sociedade, visando promover uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Segundo os PCNs,

Caracterizam-se por apontar a necessidade de unir esforços às diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa: mostrar a importância da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo. (BRASIL, 2015, p.17)

O objetivo desse artigo é a de refletir e evidenciar sobre a existência de lacunas durante o processo de formação docente, uma vez que sabemos a dificuldade de encontrarmos professores que afirmem estar preparados para realizarem uma práxis com intencionalidade de inclusão dos alunos no ensino fundamental de nossas escolas. Iremos fazer um breve histórico sobre a formação docente, inclusão e suas concepções e algumas lacunas existentes na formação docente numa perspectiva inclusiva.

A intenção é adquirir novos saberes com olhar integrador para contribuir na formação dos nossos jovens alunos docentes promovendo a oportunidade de tornarem-se indivíduos crítico-reflexivos comprometidos com a sociedade e a educação brasileira.

Desta forma, a questão de formar o professor para o ensino é uma das temáticas que ainda hoje preocupa os especialistas do sistema educacional. Ter docente qualificado é preparar escolas para se tornarem abertas às diferenças culturais para que possam trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.

Assim, a formação do docente evidencia-se como assunto decisivo importantes nas políticas públicas para a Educação, porque esta provocação desafia a Instituição de Ensino a exigir do docente uma nova postura profissional. Formam-se os debates e as expectativas às quais revelam ainda inadequação da formação de professores em torno do tema inclusão.

Nesta perspectiva, faz parte do desafio na formação de educadores, romper com o aleijamento ao qual estivemos relegados nos últimos anos. Cabe-nos tomar nas mãos a direção das políticas educacionais, armando-se do ponto de vista teórico e prático para equacionar os fundamentos dessas, para que, a partir delas, possamos intervir nas diferentes instâncias dando direcionamento às políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que enfrentam a exclusão que hoje impedem o direito à educação da grande maioria dos brasileiros.

Nossa problemática é saber quais lacunas contribuem para a ineficiência da formação docente do professor do ensino fundamental numa perspectiva de Educação Inclusiva. No intuito de responder a tais problemas utilizamos os seguintes objetivos específicos: um breve histórico sobre a formação docente no Brasil, iniciando no período Imperial até a presente data; apresentaremos o significado de Inclusão e suas concepções e por fim alguns conceitos sobre currículo, práxis e afetividade.

## **2. METODOLOGIA**

Para construirmos a reflexão sobre a existência de lacunas durante o processo de formação do docente e suas concepções sobre inclusão, realizamos uma pesquisa bibliográfica, explorando e refletindo sobre os conhecimentos de autores da área e a intenção desses é adquirir novos saberes com olhar integrador para contribuir posteriormente na formação dos jovens alunos docentes, promovendo a oportunidade de tornarem-se indivíduos crítico – reflexivos comprometidos com a sociedade e a educação brasileira.

Segundo Zabala (2015, p.29) “é preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos”. Pois o conhecimento é construído pelo indivíduo, sujeito cognoscente,

O levantamento foi realizado através de leituras, fichamentos e pesquisas digitais durante os períodos de 2015 a 2017. Salientamos que os materiais selecionados foram alguns, tendo em vista a abrangência sobre a temática.

Os encaminhamentos desta pesquisa social bibliográfica baseavam-se na produção e transmissão de conhecimentos, e compreendemos que a preocupação não é propriamente nova, advém de sua história desde do tempo do Império. Por isso, atualmente, durante o processo de formação, é preciso conscientizar o professor de que ele precisa ter a capacidade de conviver com as diversidades existente no mundo.

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **3.1 A formação de professores no Brasil: breve histórico**

Nas últimas décadas a trajetória do movimento acerca da formação de educadores tem sido uma construção coletiva em torno da Base Comum Nacional, a qual se coloca em oposição às políticas existentes sobre a formação de professores. A formação de professores no Brasil começou apenas no Império, ao nível das escolas normais, em meio a sucessivas idas e vindas.

Na retrospectiva histórica identificamos as vicissitudes pelas quais passou a formação de professores, articuladas a expansão do ensino primário. A primeira Escola Normal no Brasil (1833), segundo Pimenta (2013, p. 92) é “marcadamente elitista e sua clientela é quase exclusivamente feminina, configurando uma profissão de status, mas dispensável de remuneração”.

Nesta teoria, as mulheres seriam mais aceitas a essas “virtudes” e, contudo, a elas caberiam perfeitamente à função de professores polivalentes. Desta forma, o Magistério é considerado uma função “para mulheres que trabalham meio período” (MEC, 2013, p. 32). Consequentemente observamos uma cultura de desprofissionalização, pois o investimento do humano para o desenvolvimento profissional não acontece.

As Escolas Normalistas seguintes, Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845), São Paulo (1846) e Rio de Janeiro (1880), também não conseguem converter esta cultura de despreparo para uma preparação específica, demonstrando, assim, razão de o magistério ter status de semiprofissão. (PIMENTA, 2013, p.51)

Nesta perspectiva, o pensamento sobre a formação de professores perdura até os anos 50, com a filosofia, de formar “professores para uma escola primária igualmente seletiva e elitista”. (PIMENTA, 2013, p. 28)

Percebemos que a Escola Normal não é seguida de modificações substantivas com a expansão quantitativa da escola primária durante este período. Já na década de 60, em diante, Pimenta (2013, p.29), enfoca que é, “interessante constatar que os alunos da Escola Normal passam a ser oriundo dos segmentos médios da população configurando a perda de status e acentuando a queda da remuneração”.

Quando aconteceu a mudança para o regime Republicano, e mesmo assim, após a derrota das oligarquias cafeeiras, é que novos rumos tomaram a respeito do ensino normal, havendo a criação de instituições inovadoras, tais como, o Instituto de Educação no Rio de Janeiro. Porém, a sensível tradição liberal não possibilitou a valorização da escola pública na qual se formavam indivíduos para ingressarem no Magistério.

A reforma de 1971 transformou o ensino da Escola Normal em habilitação que era só observação, participação e regência e isto contribuiu, ainda, “para piorar a formação de professores”. (PIMENTA, 2013, p. 35)

Diante da afirmação, o autor citado acima, enfoca os vários problemas diagnosticados da habilitação na época, evidenciando a desqualificação da formação, tais como, a falta de estágio; o currículo era esvaziado de conteúdo pedagógico; a área de fundamentação da Educação cumpre apenas aspectos sociológicos, históricos e psicológicos, entre outros.

Assim, os debates oferecidos às comunidades formadoras da Educação nestes últimos anos, a União, Estado, e Municípios vêm propiciando ações que tem como objetivos responder aos sérios problemas que por décadas se acumulam e que nos anos 80 foram expostos a altos percentuais de evasão e fracasso escolar, além de intensa despreparação profissional do Magistério.

Neste período constatamos que teve como marca o crescente achatamento dos salários dos profissionais da educação, pois não havia recomposição de uma alta inflação escolar no ensino fundamental que foi traduzido por percentuais de repetência e evasão escolares inaceitáveis. A categoria e as iniciativas governamentais travavam uma batalha em favor de um ensino de qualidade, pois o sentido era de superação de graves problemas no campo da educação (BANDEIRA, 2011).

A proposta dos CEFAMs foi de suma importância no âmbito educacional para a época. O surgimento deste partiu de encontros realizados em 1982 entre o Ministério da Educação e um conjunto de Instituições existente e teve como finalidade a elaboração de uma proposta de ação integrada ao MEC para a formação de professores de 1º grau.

A intenção era criar uma escola de formação de professores cujo objetivo promovesse a atualização e aperfeiçoamento de docentes, desenvolvessem práticas inovadoras, estimulassem a pesquisa e formassem professores leigos, atuando realmente como agente transformador de mudanças na realidade brasileira (BRASIL, 2015).

Desta forma, a principal meta da proposta era a “articulação de todo os graus do ensino, constituindo-se, cada centro, em pólo disseminador de conhecimentos que permitissem a renovação educacional” (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2014, p. 29).

No início dos anos 90, entende-se que é preciso resignificar o conceito sobre a docência. Fica evidente o compromisso de uma formação permanente em serviços, até porque é claro a diversidade da realidade brasileira.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) acontecem as modificações nos cursos de Licenciatura, o docente passava pelo curso de Bacharelado (3 anos) para poder lecionar na área pretendida e só após conclusão tinha acesso ao curso de licenciatura (1 ano)., portanto, como focalizou Valmir Chagas, “é por todos os títulos desaconselháveis separar o como ensinar de o que ensinar” (BRASIL, 2015, p. 41).

Nessa visão, diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo que sofre a educação escolar, mudanças estas que Libâneo (2014) chama de “globalização”. Promover uma formação global que atenda a necessidade de uma melhor qualificação profissional. Pensar a escola como um lugar no qual docente se aperfeiçoam mutuamente e que ela promova uma aprendizagem continuada, levando em conta a proposta da educação, para a formação de professores e especialistas.

Percebemos que os estudos dedicam-se, especificamente a preparar os docentes para o exercício profissional nas escolas e para exercer tarefas de cidadania e em organizações e movimentos da categoria. Constatamos que as expectativas desta sociedade com relação aos papéis profissionais do professor são restritas ao seu desempenho em sala de aula. É claro que o espaço é a representação da

atuação, porém a prática docente não se realiza apenas ali. (LINHARES, 1991, apud ALVES, 2013, p.12)

Desta maneira, com a dimensão da “globalização” ou “mundialização” e da revolução tecnológica fica visível um quadro sério de consequências sobre a educação, a marginalização social, o desemprego, a exclusão social. Estes são apenas alguns pontos evidenciados pelas transformações acontecidas (LIBÂNEO, 2014).

Desta forma, estará sendo concebida a autonomia intelectual do professor, necessária para o redimensionamento de sua prática, para a luta e a resistência em defesa da qualidade e do respeito a seu exercício profissional. (BRASIL, 2015)

É proeminente salientar que esta educação profissional, sempre permaneceu ao lado da estrutura educacional regular. Pois, a educação em seu amplo sentido firmou-se como direito social apenas no século XX, sem focar o ponto de vista da Universalização, a educação profissional em nosso país, e somente no século XXI, é que recebe parte adequadamente o seu mérito, mesmo sabendo que varias decisões ainda precisam, e urgentes, serem tomadas, mesmo considerando que em nossa história educacional a lei privilegiou esta formação de docentes. (BRASIL, 2015)

Desta forma, a breve abordagem histórica feita até aqui teve como finalidade recuperar, de modo geral, a conturbada trajetória da formação profissional no Brasil a partir do período Imperial, que era elitista e exercida apenas por mulheres sem remuneração, permeando pela República com a inovação do Magistério, aqueles professores chamados de polivalente, chegando até os dias atuais, se apresentando hoje como um professor tecnológico e mediador do processo educativo.

### **3.2 Inclusão e suas concepções**

No século XIX, as iniciativas de significado sobre o termo inclusão estavam no âmbito da assistência, sustentadas por influências médicas, jurídicas e religiosas. Eram creches, escolas maternas ou internatos direcionados exclusivamente para mães pobres, que precisavam trabalhar e necessitavam deixar seus filhos em algum lugar que oferecesse os cuidados básicos.

Segundo Carvalho (2012) as instituições escolares brasileiras tratavam a educação das crianças como “cuidar”, o qual ficava sob a responsabilidade de pessoas preparadas para a sua educação em contraposição às práticas educativas como atribuição exclusiva das famílias.

Esse pensamento nas instituições pré-escolares brasileiras, conhecidos como “jardins da infância” de cunho assistencialista perdurou até os primeiros anos do século XX.

A educação de cunho assistencialista caracterizou-se entre nós como uma proposta aos pobres e coordenada por órgãos assistências como a extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA) que mantinha as creches com características predominantes de abrigo e cuidado. As práticas pedagógicas constituídas não representavam o foco principal do trabalho desenvolvido (CARVALHO, 2012, p. 32).

Assim, observamos que foi preciso mais de cem anos para que a lei de diretrizes da educação nacional reconhecesse a educação infantil como etapa integrante da educação básica, onde estas seriam oferecidas em creches e em pré-escolas, com finalidade educativa e não mais no sentido de proteção em favor das famílias (BRASIL, 2015).

Depois, o termo inclusão, foi usado predominantemente como sinônimo de integração de alunos com deficiência no ensino fundamental vinculado a educação especial. Porém, o seu legítimo significado ainda não estava internalizado na educação brasileira (PIMENTA, 1991).

Assim, pressupomos que inclusão é a valorização individual de um sujeito dentro de um conceito global sobre educar. É a necessidade de responder as diferenças e diversidades de todas as crianças dentro de uma sociedade que sobrevive às desigualdades socioeconômicas.

Para Paulon (2015, p.23), “o campo inclusão, fundamentar-se na concepção de diferenças, algo da ordem da singularidade dos sujeitos que acessam esta mesma política”. Pois as referências normalmente feitas sobre inclusão no campo da educação devem considerar a dimensão pedagógica e legal da prática educacional.

Desta forma, presumimos que incluir implicaria em uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, no qual todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, isto é, sustentam-se mutuamente e aprendem um com os outros a partir da reflexão de uma realidade existente.

Também há concordância de que inclusão se baseia na idéia de um maior envolvimento entre família e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as pessoas. (MEKSENA, 2007)

Em Scoz (2014, p.65), entender a inclusão é “reconhecer que o respeito é a condição básica para se trabalhar com a diversidade, o qual nasce no convívio e partilhar os conhecimentos mútuos. Isso não é fácil, porém essencial”. Não se pode dicotomizar os vínculos relacionais dos conteúdos disciplinares como se um não complementasse o outro, pois sabemos que o ser humano é um ser que se relaciona. E a pessoa só se realiza na medida em que é capaz de conviver com o outro. Essas relações não podem e nem devem ser ignorada.

Diante desse entendimento, compreendemos que ninguém é autossuficiente. Ninguém se basta a si mesmo. Saber relacionar-se é também um aprendizado. E aí, se existe aprender existe incluir. Neste contexto,

Inclusão ou Educação inclusiva não é um nome apenas para a educação dos alunos com necessidades especiais; Inclusão envolve uma abordagem diferente para identificar e resolver dificuldades que emergem na escola. A inclusão educacional implica em um processo que aumente a participação de estudantes nas atividades e vida escolar e reduza uma exclusão da cultura, do currículo e das comunidades das escolas (CSEI, 2000, p. 44).

A inclusão não é um processo que dê margem para contemplação de uma marginalidade social do sujeito. A educação inclusiva apenas tenta, dentro das possibilidades, responder as tantas indagações feitas sobre o fracasso escolar, repetição, evasão e a exclusão social de um sujeito. Na verdade, são essas as barreiras as grandes inimigas do sistema educacional brasileiro que nos permite desvendar uma proposta de educador inclusivo (FERREIRA, 2014, p.108).

### **3.3 Lacunas existem na formação docente numa perspectiva inclusiva**

O ato de educar, na escola contemporânea, tornou-se frio. O conteúdo é repassado como se o discente fosse apenas um vaso sem vida - isento de sentimentos e perspectivas. Cabe ao professor como mestre a responsabilidade de retransmitir conhecimentos e experiências. Contudo, os estímulos e a afetividade são conceitos que precisam ser abordados para redefinir o novo papel da escola contemporânea que necessita ser inclusiva.

Segundo Relvas (2009, p.11) inteligência e afetividade são importantes condições que contribuem para possibilitar o desenvolvimento de competência de um sujeito no mundo da aprendizagem.

A afetividade e a cognição possuem bases orgânicas que vão adquirindo complexidade em contato com o social, sendo a afetividade em particular o meio de incluir o aluno no ambiente escolar. Ou seja, é a mediadora entre o que se aprende e suas relações interpessoais de acordo com a especificidade vivida de cada um, sua realidade social e cultural.

Neste aspecto, a permanência do aluno na escola contemporânea é conflitante e dependente da aceitação, motivação e autoconfiança, o que segundo Wallon (2008, p.9): “Os conflitos podem ser reconhecidos, não como a negação, mas ao contrário como o fundamento dos processos que tendem ao mais completo desenvolvimento da pessoa ou do conhecimento.”



Da mesma forma que a afetividade, o cognitivo também é um elemento fundamental na psicogênese de um indivíduo completo, e o seu desenvolvimento está relacionado às bases biológicas e suas interações com o meio. De maneira que é importante visualizá-los em constante interação quando do surgimento da inteligência. “O nascimento da afetividade é anterior à inteligência”. Porém, a “inteligência não se desenvolve sem afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários” (WALLON apud ALMEIDA, 2012, p. 29 e 42).

O docente em constante formação necessita entender como o indivíduo aprende e o que “mais” aprende, e, sobretudo, como ele se desenvolve cognitivamente e afetivamente. Os desafios para os professores aumentam, diante dos avanços tecnológicos da ciência, configurando cada vez mais a complexidade da sua tarefa de ensinar, que é de fornecer meios para incluir o discente no ambiente escolar e proporcionar o desenvolvimento de habilidades com vistas a conquistar a excelência em relação àquilo que se está aprendendo.

A formação do profissional da educação deverá ser um processo de construção permanente do conhecimento, uma proposta que vai além da formação inicial, pois, é necessário reconhecer o mundo em metamorfose, de mudanças aceleradas em todos os campos da ciência, e, conseqüentemente, pelas alterações nos modos de se viver, pensar, agir e produzir conhecimentos.

Esse processo curricular, lacuna também observada, está compreendido na necessidade de atuar na sala de aula para completar o desenvolvimento da cidadania do aluno em um contexto de evolução social, o que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, define essa formação como sendo:

Art. 61. A formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, 1996).

Então, fica nítido que a formação do docente não se finaliza com a graduação, há que se buscar novas oportunidades de aperfeiçoamento, com o intuito de aprimorar sua teoria e prática e conseqüentemente seu desempenho profissional. Esse processo contínuo de transformação faz com que o docente seja inovador em sua prática em sala de aula, que segundo Zabala :

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

É nesse aspecto que a formação do docente seja continuada visando a melhoria do ensino tornando-o não apenas mediador, mas sim, peça fundamental de um projeto pedagógico com um escopo diversificado de forma a contribuir para reflexão do trabalho coletivo desenvolvido pela escola na busca de soluções, o que de acordo com Libâneo:

A formação continuada pode possibilitar a flexibilidade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferências, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

Essa discussão acerca da formação do docente numa perspectiva curricular deverá ser permeada de uma análise aprofundada das práticas e na busca coletiva de transformação do trabalho educativo numa visão ético-profissional, sobretudo, pressupõe trocas de experiências e interações, tudo isso movido de uma afetividade, no campo da educação.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos estudos realizados sabemos que está ineficiência não é privilegio do Brasil. Na grande maioria dos países em desenvolvimento o docente é um indivíduo de nível socioeconômico baixo, possui formação profissional ineficiente e é produto de um ensino de pouca qualidade.

Consciente de que tivermos avanços significativos sim e importantes para o nosso desenvolvimento de aprendizado, percebemos que é importante verificar que o perfil geral do curso de formação de professores para educação inclusiva apresenta uma significativa ineficiência ao longo de sua trajetória até nos tempos atuais.

O que realmente compreendemos é que embora as políticas públicas proponham um desenvolvimento do indivíduo como um todo, ainda existe a necessidade de repensar sua estrutura

curricular e prática quanto a formadores de professores, resgatando o tão direito exaltado de cidadania dos cidadãos brasileiros.

Tendo em vista o nosso interesse em analisar o que vem sendo produzidos nos termos acadêmicos sobre a formação docente, os Referenciais para a Formação de Professores, as contribuições de marcos da Lei da Inclusão e autores renomados em educação inclusiva, concluímos que nossa hipótese tem fundamento. Pois, todos os professores precisam ampliar seus olhares, percebendo cada aluno com suas características, limites e possibilidades na sua singularidade.

Não se trata de responsabilizar em particular os professores pelas ineficiências das aprendizagens do aluno, mas de considerar que muitas evidências e lacunas vêm mostrando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente e satisfatória para garantir o desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias ao futuro docente.

Nessa sugestão, com o desafio do trabalho inclusivo, diante da diversidade, os educadores também se beneficiam, pois ele ao manter um vínculo afetivo com seus discentes perceberá o ganho do ponto de vista existencial e posteriormente pedagógico. Com essa possibilidade de ampliação do relacionamento em sala de aula, o professor demonstrará a sua subjetividade, os seus dilemas, conflitos, medos e suas conquistas no seu projeto de vida, promovendo assim, o envolvimento do outro no espaço formativo.

Inclusão não é um projeto, “é uma atitude que, se não estiver presente na relação professor-aluno, impede a ambos de pertencerem”, portanto, falar de inclusão é falar de valores e de direitos humanos.

Assim, sair das formações de professores onde as praticas pedagógicas são em grande maioria tradicionais voltadas para um ensino homogêneo, repetitiva e pouco atrativa é necessário, pois precisamos, enquanto docentes, refletir na direção dos quatros eixos fundamentais da educação: saber fazer, querer fazer, poder fazer e dever fazer.

Essas relações não podem e nem devem ser ignoradas, mais sim permanentemente recriadas, partindo de novas relações e de novas construções coletivas no âmbito da sociedade do século XXI.

Desta forma, é essencial que as escolas consolidem suas identidades, respeitando os sujeitos “docentes” e “discentes” que a fazem viva e integrando-se, também, organicamente ao seu meio social, no sentido de entender sua própria cultura. No caso dos formadores que atuam nas escolas de formação inicial, a vigência de um bom projeto educativo viabiliza a existência da qualidade de professores.

Assim, essa é a proposta de reflexão sobre a temática enfocada, cuja intenção é a de possibilitar novos paradigmas sobre a educação brasileira no processo de formar professores, ensinar,

conceituar, qualificar, preparar e incluir todos os cidadãos pertencentes a nossa sociedade numa perspectiva de educação inclusiva para todos.

Desta forma, faz parte do desafio na formação dos educadores, romper com o alijamento ao qual estivemos relegados nos últimos anos. Cabe-nos tomar nas mãos a direção das políticas educacionais, armando-se do ponto de vista teórico e prático para equacionar os fundamentos dessas, para que, a partir delas, possamos intervir nas diferentes instâncias dando direcionamento às políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que enfrentam a exclusão que hoje impedem o direito à educação da grande maioria dos brasileiros. Assim fica a pergunta: Como explicar o uso feito pela sociedade democrática brasileira de um vocabulário de políticas públicas que se sustentam no discurso de que inclusão é direito de todos?

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer** / Cecília Linhares. . [et al.]; Nilda Alves (organizadora) – 9 d – São Paulo, Cortez – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 1), 2006.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de Professores e Prática Reflexiva**. Disponível em: <http://www.iesp-rn.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2014.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaideinclusao.pdf>. acessado em 21/04/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Terceiro e Quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC / SEF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Referencial Nacional para a Formação de Professores**. Brasília: A Secretaria, 2014.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdis. **Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas**. Disponível em: <HTTP://www.fe.unicamp.br>. Acesso em 17 de fev. 2015.

GOMES, Ana. **Inclusão: para alguns ou para todos?** Revista Pátio. Ano 5. Nº 20, 2012.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1991 – (Coleção Magistério 2º).

GUERRA, Mônica Galonti Gorini. **Formação de professores e coordenadores: O conselho de classe na perspectiva crítica**. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2008 (Serie Expansão).