

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO

Elizabeth Regina Streisky de Farias, Leociléa Aparecida Vieira, Denise Maria Vaz Romano França;  
Simone Sartori Jabur

*Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá, Colegiado de Pedagogia  
elizabeth.farias@unespar.edu.br*

**Resumo:** Este artigo tem a pretensão de refletir sobre a formação de professores, enquanto um dos aspectos relevantes no processo de inclusão escolar. Embora tenha como foco a formação de professores dos anos iniciais, considera-se que o processo formativo do professor nos diversos níveis e modalidades de ensino é fator importante na discussão da melhoria da educação e na construção de escolas inclusivas. A pesquisa aqui apresentada utilizou a metodologia de pesquisa exploratória, cuja tipologia baseou-se na pesquisa documental e bibliográfica. A fundamentação teórica tratou de aspectos importantes no processo formativo do professor, bem como na educação inclusiva como princípio norteador na organização escolar, com vistas à diminuição da exclusão. Neste sentido, a pesquisa privilegiou a consulta a documentos que norteiam a política de formação de professores e a política da inclusão, bem como o estudo de autores que tratam da temática de maneira aprofundada, como: Saviani (2009), Bueno (2005), Adorno (1995), Pimenta (2007), entre outros. A pesquisa identifica a formação de professores como um dos pilares da inclusão, reconhecendo que é preciso ser pensada como uma rede de formação. As instituições de Ensino Superior e a escola desempenham papel essencial no processo formativo, na medida em que garantem a reflexão no campo de futura prática profissional, por meio dos estágios supervisionados. Compreende-se que a formação de professores na perspectiva inclusiva, precisa almejar uma prática emancipatória e autônoma, estabelecendo caminhos que assegurem não só o acesso, mas a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola.

**Palavras-chave:** formação de professores, inclusão escolar, prática profissional.

### 1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES...

A discussão sobre a formação de professores tem sido tema recorrente em diversos períodos da história, porém, os objetivos desta formação se alteram de acordo com o contexto histórico, social e político. Se nos séculos XVII a XVIII, o foco era uma educação elitista, com vistas à minoria abastada da população, a partir do século XIX, já se vislumbra a preocupação de formar docentes que fossem capazes de combater o fracasso escolar e o abandono.

Mais recentemente, avançamos para uma preocupação com os aspectos inclusivos no processo de escolarização, portanto, não era mais suficiente garantir que alguns alunos aprendessem, mas sim a aprendizagem deve estar acessível a todos que adentram o sistema escolar, independente de sua condição ou características.

Neste sentido, discutir a formação de professores na perspectiva inclusiva, significa repensar o papel social da escola, bem como o papel das instâncias formadoras na promoção

social do indivíduo.

Este estudo voltou-se para a formação de professores e a inclusão escolar em uma perspectiva emancipatória, compreendendo que quanto mais autônomo e emancipado o indivíduo se tornar, mais capaz será de refletir sobre as mazelas sociais e de realizar intervenções críticas na sociedade,

Salienta-se que, por tratar-se de um trabalho de cunho exploratório, optou-se por uma pesquisa documental, que contribuísse para a reflexão das políticas educacionais voltadas à formação e inclusão, por meio dos documentos norteadores oficiais, como também pela pesquisa bibliográfica que identificasse os estudos relevantes de autores que discutem a temática, como: Nóvoa (1992), Adorno (1995), Saviani (2009), Pimenta (2007) e Bueno (2005).

## **2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Os dados históricos nos permitem assegurar que a política educacional em nosso país sempre foi carente de ações que contribuísse para a melhoria da escola, reconhecendo o protagonismo do professor, como sujeito da história e importante nos processos decisórios da escola.

De acordo com Duarte (1986), já no século XVII reconhecia-se a importância da formação docente, no combate a falta de instrução da população e a falta de professores que organizassem este trabalho. Nesta perspectiva, no século XIX, em vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos, tem início a criação de Escolas Normais, que se encarregariam de preparar professores.

Estas escolas tinham como objetivo, formar professores para o ensino secundário, porém, transformou-se em escolas de autos estudos, sem preocupação com os aspectos didático-pedagógicos (SAVIANI, 2009). O autor aponta ainda, que as primeiras iniciativas surgem a partir da independência, nos seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são, as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

(Saviani 2009, p. 143-144).

Desde as primeiras tentativas, até os dias de hoje, identifica-se como grande problema da formação de professores, a dissociação entre a forma e conteúdo, ou seja, aspectos didáticos e pedagógicos ou aspectos cognitivos. Saviani (2008), vislumbra que a saída possível é a articulação entre os dois aspectos.

Sem dúvida, o desafio da formação de professores de forma coerente e articulada, persiste ao longo do tempo, comprometendo o enfrentamento ao fracasso escolar e a busca da qualidade na educação, porém, o desafio torna-se maior quando tratamos da formação docente para atuar na Educação Especial, tendo em vista as dúvidas ainda existentes quanto ao encaminhamento.

Apesar da legislação brasileira reconhecer a importância desta formação, a resolução do Conselho Nacional de Educação (2006), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, aborda a questão da Educação Especial apenas duas vezes, conforme indica o Artigo 5º., inciso X: “(...) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”.

O Artigo 8º, no inciso III trata:

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas.

Tais dispositivos indicam o papel secundário desempenhado pela Educação Especial na legislação brasileira quanto à formação de professores, deixando uma lacuna com relação à formação necessária para atuar nesta modalidade de Ensino.

Porém, a Resolução no. 02, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, identifica os profissionais público alvo da formação, conforme aponta o Art. 3º., parágrafo 4:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância), e possuem formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015).

O encaminhamento apontado na referida resolução, indica a preocupação com um processo inclusivo, conforme Art. 5º., item 2:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, os cursos de licenciatura passaram a incluir em seus currículos, disciplinas voltadas à inclusão, porém, é importante ressaltar que não adianta incluir nos currículos de cursos de formação de professores, disciplinas que permitam o atendimento de pessoas com deficiência, pois a eterna indefinição quanto a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tende a formar professores não preparados para atuar com alunos sem deficiência e que, portanto, apresentam mais dificuldades na atuação com alunos com deficiência.

Reconhece-se, portanto, que é preciso uma política educacional, que se volte ao combate ao fracasso escolar e à exclusão, garantindo que a inclusão aconteça não somente pelo acesso, mas também pela permanência e aprendizagem de todos.

Importante ressaltar que, para uma formação docente consistente e efetiva, é preciso que se leve em consideração a prática concreta da escola, como parte da prática social mais ampla, para que, em um processo de reflexão-ação busque-se excluir ações excludentes, que perpetuam o fracasso e abandono escolar. Considera-se, portanto, que professores bem formados contribuem para o respeito e vivência da diversidade, bem como para práticas mais inclusivas.

Assim, refletir sobre a formação na perspectiva inclusiva, implica refletir sobre a relação existente entre o processo de formação e prática do professor.

### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO**

O desafio de garantir educação de qualidade a todos, implica em refletir sobre a formação docente na perspectiva da inclusão, sobre a dinâmica social e a articulação existente entre a formação e a prática do professor.

Contudo, não é possível tratar de questões relacionadas à formação de professores, sem refletir sobre lutas de classes e rupturas atreladas ao trabalho docente. Estes movimentos deram origem a construção de uma escola que privilegia as diferenças existentes no contexto escolar (BAPTISTA, 2004).

Bueno (2005), assinala que o processo formativo ainda se constitui como um campo de embates. O autor afirma ainda que este processo tem sido limitado pelas condições de trabalho e embora a legislação privilegie uma política de formação docente voltadas à inclusão, a realidade ainda está distante dos índices mínimos para a consolidação da inclusão.



A política de formação de professores no Brasil, tem destinado aos estados e municípios as ações referentes à inclusão, o que nem sempre se concretiza na íntegra, já que muitas vezes estes entes federados não tem uma política de financiamento de educação, compatível com as necessidades na área.

Nesta sociedade diversa, com distintas realidades sociais, originárias de um contexto social excludente, é um grande desafio a construção de uma sociedade que respeita e dialoga com a diversidade e se propõe democrática (MARTINS, 2002).

Neste contexto, o papel do professor é decisório, na medida em que ele se propõe a aprofundar os conhecimentos teóricos e a refletir sobre e na ação, em busca da reconstrução de seus saberes e de intervenções que assegurem a inclusão dos indivíduos (SILVA, 2014).

Considerar a inclusão um princípio educativo, envolve acreditar que ela deve envolver todos os setores da escola e não restringir-se ao espaço da sala de aula, é uma tarefa coletiva e não somente do professor.

Porém, há que se considerar que a escola é o reflexo de uma sociedade excludente e que, portanto, é preciso um trabalho efetivo e abrangente, que dialogue com a comunidade, contribuindo assim, com uma mudança não só no contexto escolar, mas também na sociedade.

O processo de formação de professores é de extrema relevância, tendo em vista o protagonismo do professor, nas ações que executa e nos valores nos quais as pautam. Neste sentido, torna-se essencial um olhar sobre a diversidade. Não se trata de conhecer todas as especificidades dos comprometimentos dos alunos, mas direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, respeitando as necessidades individuais, o que é preciso ser o cerne da formação docente. Neste sentido, o bom desempenho docente, implica na capacidade de “problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela” (SANTOS, 2007, p.15).

Necessário se faz, portanto, que o professor ressignifique sua prática docente, combatendo a exclusão e garantindo a aprendizagem de todos os alunos, o que será possível com um planejamento pedagógico que tenha como ponto de partida a realidade do aluno.

Neste sentido, concorda-se com Nóvoa (1992), na afirmação de que o professor se qualifica na medida em que fortalece a qualidade do atendimento aos alunos e na crença de que os professores podem construir novas alternativas para que a aprendizagem dos alunos se efetive.

Alarcão (2001), reflete sobre o novo papel que os professores desempenham como atores sociais, autônomos, críticos e exigentes em sua profissionalidade docente.

A construção da autonomia do indivíduo, contudo, não tem sido priorizada nos cursos de formação de professores na atualidade. Isto pode ser atribuído, em grande parte, do distanciamento entre a teoria aprendida na academia e a realidade da escola.

Segundo Pimenta (2007, p. 16), na formação do professor prevalece “[...] um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva

burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar [...]”.

As disciplinas nos currículos dos cursos de formação de professores, não dialogam, de modo especial há pouca articulação entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas voltadas à prática. Este modelo formativo, não promove a construção da identidade docente, que por sua vez não contribui para a melhoria da escola e da aprendizagem.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que há um desafio a ser enfrentado, que diz respeito não só a formação inicial realizada na academia, mas diz respeito também as formas de organização escolar e ao estilo de gestão adotado.

O estilo de gestão, imposto por esta nova demanda da sociedade, diz respeito a uma liderança que mobilize e promova a cultura da participação de todos os envolvidos no processo educativo. É possível afirmar também que, na construção de uma escola democrática, promotora da cultura da participação, implica na construção da autonomia do indivíduo, na emancipação, para que esta mesma autonomia seja garantida no ambiente escolar.

Adorno (1995), assevera que muitas vezes acredita-se que se vive em uma democracia, porém, vive-se tutelado pelas decisões de uma minoria dominante. O autor afirma ainda que, a democracia está fundamentada na construção de sujeitos autônomos, que tomam suas próprias decisões. Sem a autonomia, o que presenciamos é a massificação, segundo a qual algumas pessoas pensam pela maioria. Este movimento é chamado pelo autor de pseudodemocracia.

Nesta perspectiva, a formação do professor na perspectiva da inclusão, rompe com paradigmas, com resistências ao novo e contribui na reflexão sobre a prática. Assim, a eliminação ou minimização do preconceito e da segregação, é parte da construção de escolas voltadas para a emancipação e para a liberdade (ADORNO, 1995).

É importante ressaltar também que, enquanto a formação inicial se apresenta deficitária, por estar distanciada da realidade concreta, a formação continuada não pode ser vista como um remendo que vem para sanar as dificuldades da formação inicial. Ela precisa ser planejada a partir da realidade vivenciada pelos professores, para que tenha a força de ajudar na reflexão sobre a prática docente e transformar a lógica excludente da organização escolar.

A formação que se almeja para os professores na atualidade, não é a que segrega professores da escola comum dos professores da Educação especial, já que se compreende que este modelo de formação fragmenta a escola e perpetua a exclusão, mas sim uma formação inclusiva, na qual reconhece-se que a formação deve ser construída nas academias a partir da realidade da escola, compreendendo a inclusão como princípio.

A organização da escola na perspectiva inclusiva, precisa estar voltada para o rompimento com toda a prática que naturaliza a exclusão e o fracasso escolar, tornando evidente a ineficácia da escola. Esta organização escolar privilegia a formação profissional em serviço, a partir de problemas pedagógicos surgido no contexto escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão, implica em refletir sobre a lógica escolar, que em vários contextos histórico, tem se mostrado excludente e elitista. É necessário portanto, que paradigmas sejam rompidos, no sentido de garantir que a formação, tanto a inicial quanto à continuada, seja pensada a partir da realidade concreta da escola.

Nesta perspectiva, a formação de professores é um pilar relevante da inclusão, sendo necessário que se almeje o desenvolvimento da autonomia docente, que contribuirão para a construção do espírito crítico, estabelecendo caminhos para a educação para todos, que garanta não só o acesso, mas a permanência com sucesso.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na vida, tempos na escola**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escolarização e deficiência: configurações na política de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.

BATISTA, C.A.M. Políticas Sociais, Organizações da Sociedade Civil e o Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência no Brasil. In: TEODÓSIO, A. S. S. et al. **Gestão Inclusiva**: primeiro, segundo e terceiro setor. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2003. p.9-27.

BATISTA, M.W.; EMUNO, S.R.F. **Inclusão escolar e deficiência mental**: análise de interação social entre companheiros. Estudo de Psicologia, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 07/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://pactoensinomio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007\\_10.pdf](http://pactoensinomio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de 2016.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial nas universidades brasileiras.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação especial na sociedade moderna: integração, segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set/out/nov/dez, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 97-121.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, M. P. **Culturas, políticas e práticas de inclusão em universidades.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

SANTOS, V. **Paraná desafia MEC em política de inclusão.** Gazeta do Povo, Curitiba, 24 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abr., 2009.