



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira; Gomes, Robéria Vieira Barreto; Bezerra, Maria
Irinilda da Silva

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA ELEMENTOS PARA UMA
INTERSEÇÃO

Reflexão e Ação, vol. 30, núm. 2, 2022, pp. 148-161
Universidade de Santa Cruz do Sul

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722579573011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA ELEMENTOS PARA UMA INTERSEÇÃO

TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION: ELEMENTS FOR AN INTERSECTION

FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: ELEMENTOS PARA UNA INTERSECCIÓN

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira¹ 

GOMES, Robéria Vieira Barreto² 

BEZERRA, Maria Irinilda da Silva³ 

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar uma reflexão sobre o papel da formação docente em uma perspectiva inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com o uso da pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciam as mudanças e concepções presentificadas ao longo do tempo sobre a formação docente e os caminhos percorridos para uma interseção entre formação docente e escola inclusiva. Conclui-se que o maior desafio é a formação continuada possibilitar a produção de conhecimentos que possam originar novas atitudes docentes e que resultem na compreensão de situações complexas de ensino voltadas à inclusão.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Inclusiva; Educação Especial.

ABSTRACT

This study's objective is to present a reflection on the role of teacher training in an inclusive perspective. It is a qualitative, descriptive research, using bibliographic research. The results show the changes and conceptions presented over time about teacher training and the paths taken towards an intersection between teacher training and inclusive school. It is concluded that the biggest challenge is continuing education to enable the production of knowledge that can originate new teaching attitudes and that result in the understanding of complex teaching situations aimed at the inclusion.

Keywords: Teacher Training; Inclusive Education; Special Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es presentar una reflexión sobre el papel de la formación docente en una perspectiva inclusiva. Se trata de una investigación cualitativa, descriptiva, con el uso de investigación bibliográfica. Los resultados evidenciaron los cambios, y las concepciones presentificadas a lo largo del tiempo sobre la formación docente y los caminos recorridos para una intersección entre formación docente y escuela inclusiva. Se concluye que el mayor desafío es la formación continuada para posibilitar la producción de conocimiento que puedan originar nuevas actitudes docentes, y que resulten en la comprensión de situaciones complejas de enseñanza con miras a la inclusión.

Palabras clave: Formación Docente; Educación Inclusiva; Educación Especial.

¹ Universidade Federal do Acre – UFAC – Rio Branco – Acre – Brasil.

² Universidade Federal do Ceará – UFC – Fortaleza – Ceará – Brasil.

³ Universidade Federal do Acre – UFAC – Campus Cruzeiro do Sul – Acre – Brasil.

INTRODUÇÃO

Precisamos atribuir sentido ao que nos cerca para, assim, podermos nomear, dominar e nos relacionar. Nesse movimento, buscamos a identificação, renegamos o oposto e procuramos o semelhante, o espelho, o homogêneo. É em meio a esse universo de sentidos que se localiza a educação inclusiva. Esta surge com sua proposta de ser uma educação para todos, uma desordem nas similaridades docentes. O desejo de aproximar o igual e afastar o diferente torna-se inútil diante da exigência de uma educação plural. Isso desestabiliza, incomoda, porque importuna o significado do ser docente. Este, por sua vez, tem sua história profissional demarcada, ao longo do tempo, pelas transformações vividas pela própria educação.

Não somos ingênuos ao ponto de não reconhecermos a importância dos diferentes momentos vividos pela educação brasileira. Todavia, os acontecimentos decorrentes daqueles momentos respondiam de forma mais coerente aos anseios e necessidades de suas épocas. Isso não significa, porém, que seus reflexos não tenham perdurado pelas décadas seguintes, chegando a atingir as ocorrências da atualidade.

Isso nos faz pensar que a formação e a prática docentes no Brasil foram acompanhando as oscilações e transformações vivenciadas pela educação. Cada uma das ocorrências, de certo modo, determinava um papel específico, tanto para o docente quanto para o aluno. As características e o modo de ambos agirem no meio educacional eram previsíveis e antecipadamente definidos. Nessa realidade, estabelecia-se uma primazia pelo que podemos denominar “aluno previsto”, ou seja, aquele cujas características e condutas poderiam ser previamente esperadas, posto que se encontravam firmadas.

Essas condutas nem sempre correspondiam à imagem do “aluno ideal”, desejado pelo docente, o que Nóbrega (2007) conceitua como aquele que tem dúvidas limitadas e não questiona a proposição da aula. Referimo-nos ao aluno esperado, previamente imaginado, que tanto pode ter características positivas e/ou negativas, mas que tem como elemento comum a capacidade cognitiva de aprendizagem.

Queremos afirmar, com isso, que todas as transformações vividas pela educação brasileira se voltavam ao “aluno previsto”, conforme mencionado anteriormente, o que não se estendia ao aluno que fugisse a esse padrão, como no caso daquele com deficiência. O atendimento educacional para este, quando instituído, foi construído separadamente da educação oferecida à população que se enquadrava no padrão de normalidade ditado socialmente. Isso resultou em um sistema paralelo ao ensino regular, de modo que o aluno com deficiência recebia o atendimento em locais específicos, na chamada escola especial. Tais escolas priorizavam “atividades de vida diária” e tinham como filosofia o cuidar na perspectiva do assistencialismo. Havia a crença de que esse aluno com deficiência seria melhor atendido em suas necessidades se ensinado em ambiente segregado.

Considerar esse cenário levou-nos ao objetivo desta pesquisa, que foi o de apresentar uma reflexão sobre o papel da formação docente em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, o estudo está organizado com a introdução ora apresentada, na qual tecemos uma breve reflexão sobre a temática em pauta e destacamos o objetivo do estudo; em seguida, apresentamos uma discussão teórica sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva, fazendo apontamentos

necessários para uma interseção entre a formação de professores e a educação inclusiva. Por fim, as considerações finais com os achados, as dificuldades presentificadas nessa necessária interseção e as possibilidades de superação dessas dificuldades.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo configura-se em uma pesquisa qualitativa, descritiva, com o uso da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa qualitativa é uma “seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p.133)”. Além disso, a pesquisa qualitativa ocorre de modo natural, na qual não priorizamos as técnicas e os métodos, mas o pesquisador, considerado a peça-chave para realizar o processo.

Gil (2002) esclarece, ainda, que a pesquisa descritiva tem como foco a descrição das características de um fenômeno ou objeto de estudo que esteja diretamente ligado a uma população ou comunidade, preocupando-se em não alterar os fatos, mas apenas descrevê-los.

No caso de nosso estudo, essa descrição mencionada pelo autor será feita a partir de uma pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002), a pesquisa bibliografia consiste nos estudos e levantamentos realizados a partir de materiais já elaborados, como, por exemplo, artigos científicos e livros. Destaca, ainda, que a pesquisa bibliográfica possui uma grande vantagem, que “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL 2002, p. 44).

Nesse sentido, a pesquisa pode ser desenvolvida sem a necessidade de o pesquisador se locomover em busca desse material, uma vez que suas fontes se encontram publicadas e acessíveis ao público. Dessa forma, nosso estudo se detém nessa vantagem, tendo em vista que utiliza artigos científicos e livros a fim de compreender o fenômeno entre a formação docente e a educação inclusiva. Utilizamos autores voltados para a formação docente em uma perspectiva inclusiva, como Duek (2006), Fusari; Franco (2005), Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003), Mizukami (2002), dentre outros.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, a sociedade brasileira vive um momento de transformação contrário à segregação e exclusão dos seus sujeitos. Percebe-se uma demanda pela inclusão social e escolar, resultado de uma busca pela educação inclusiva.

A necessidade de mudanças de ordem pessoal, social, cultural e política proporcionadas pela proposta da educação inclusiva resulta em confusões de sentimentos, dúvidas e receios nessa reconfiguração de espaços ocupados por aqueles que estão atrelados ao processo de instituição de uma escola plural, voltada para o atendimento da diversidade.

A dificuldade se faz presente quando os docentes constatarem que, atrelada ao processo de educação inclusiva, está a necessidade de repensar suas práticas e posturas no cotidiano escolar, uma vez que, diante dos saberes já dominados – e que correspondiam ao habitualmente exigido enquanto atuação docente – passam a se sentir limitados na condução de um novo fazer. Pensar nesse processo nos remete, antes, a considerar as discussões que acometem a formação do professor em âmbito mais geral.

Nesse contexto, concebemos a formação docente como uma composição processual, seja em caráter de formação inicial ou contínua, compondo princípios epistemológicos, metodológicos, curriculares, leis, normas, diretrizes e valores amalgamados num campo de elaboração simbólica de sujeitos individuais e coletivos. Desse modo, o professor em formação necessita, além de conhecer os instrumentos direcionadores para o exercício profissional (procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos, etc.), refletir sobre suas aquisições, buscando relacionar o arcabouço de conhecimentos adquiridos às distintas situações por ele vividas. Precisa pensar e, de posse dos instrumentais que lhe forem sendo disponibilizados, construir suas próprias impressões, visões e maneiras de agir. Na concepção de Chauí (2003, p. 12), a formação acontece quando “[...] há obra de pensamento, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade”.

Em vista dessa condição de questionamento, problematização e reflexão a que se remete a autora em relação à capacidade formativa, estendemos a compreensão dessa capacidade não apenas ao caráter inicial, mas, também, ao sentido de continuidade que a toma, entendendo ser esse sentido, também, um importante processo na constituição profissional do docente. Remetendo-se a essa compreensão, Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003, p. 66) assinalam:

É necessário compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, completo, caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão. [...] O desenvolvimento profissional é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em um projeto de vida, no qual se combinam e interagem diferentes modalidades formativas.

Nesse entendimento, compreendemos que o professor se educa e se forma no decorrer de sua existência, permanentemente (re)construindo-se. Formando-se e transformando-se nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, na interação com seus pares, moldando sua própria maneira de ser, sentir, (re)agir no convívio social, no acesso e na apropriação dos novos saberes e fazeres docentes. Isso nos lembra Duek (2006), quando afirma que o desenvolvimento pessoal do docente não está dissociado do desenvolvimento profissional, ao contrário, o pessoal e o profissional constroem-se conjunta e concomitantemente, ao longo da vida e o eixo interseccional parece ser a relação com o outro.

Sendo assim, para a autora, o professor é um ser incompleto e inacabado em permanente devir e, ao interagir com o mundo social, constrói, ativamente, ao longo de sua trajetória, valores, crenças, ideias, concepções e saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para o exercício de sua profissão. Por isso, a importância do acesso às novas culturas, práticas

pedagógicas e tecnologias que possibilitem a ampliação do seu fazer docente a partir dos novos conhecimentos teóricos e práticos, cientificamente comprovados.

Consideramos que, por mais abrangente, sistemática e aprofundada teoricamente seja a formação inicial, não caberá apenas a ela a plenitude da ação docente, tendo em vista que a cotidianidade da sala de aula gesta-se vinculada a contextos diversos. Por isso, a formação inicial mostra-se suscetível a situações e ocorrências variadas que exigem conhecimentos abrangentes, atitudes e procedimentos específicos do professor, direcionados aos problemas que vão surgindo ao longo de sua prática. Sobre esse assunto, Mizukami (2002, p. 12) acrescenta:

[...] aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Ao tomarmos a formação docente enquanto um processo, assumimos, assim, a compreensão desta como um continuum, ou melhor, como um desenvolvimento que ocorre ao longo de toda a vida. Concebemos, desse modo, o sentido de continuidade como um “processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida [...] de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação” (FUSARI e FRANCO, 2005, p. 20).

Concordamos com autoras como Duek (2006) e Pimenta (2002), quando afirmam que a gênese da formação de professores não se localiza nos cursos de formação inicial, mas, sim, na própria trajetória de vida do docente. Nessa perspectiva, o “tornar-se” professor é entretecido a partir das inúmeras relações por ele estabelecidas e das experiências vividas, “não apenas com o conhecimento e com as teorias acadêmicas, mas, também, com a prática de seus mestres, objetos e situações, com as quais interagiu em situação de ensino durante toda a vida, e que ressurgem nas suas ações atuais de professor” (DUEK, 2006, p. 80).

A formação continuada se estabelece e se institui no cotidiano, na construção do conhecimento profissional docente, superando o conhecimento racional técnico. Desse modo, pode ser definida como toda a decorrência de estudos sistemáticos e autoformações vividas pelos profissionais mediante os contextos de trabalho e as necessidades inerentes desses contextos e de suas próprias indagações, reflexões e relações enquanto sujeitos produtores de conhecimentos. Como especifica Tardif (2010, p. 249):

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

O docente, tendo como ofício a descoberta e a produção enquanto práticas contínuas em seu fazer, em seu entender, em seu agir, carrega em si todas essas relações amalgamadas tanto

como profissional, quanto como pessoa que é. Nesse entendimento, a formação continuada estende-se por toda a vivência profissional do docente e demarca suas capacidades de mediações entre o fazer vivido e o saber construído; ao mesmo tempo em que amplia os conhecimentos advindos dos momentos iniciais de sua formação. Nas palavras de Freire e Shor (1993, p. 76),

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

O debate sobre a formação docente, por seu caráter de busca contínua de conhecimentos e ampliação que a ação prática exige do profissional, destaca um conjunto amplo de concepções e autores que encontram, nesse contexto, um meio relevante de discutir o fazer educativo, sua necessidade, importância, complexidade, carências e, sobretudo, a dinâmica que o toma enquanto processo.

De acordo com Albino e Andrade (2010), a formação continuada não constitui uma concepção singular sobre sua natureza e organização, mas uma diversidade de abordagens nascida a partir do modo como se percebe o sentido dessa formação para a atuação docente. Além do mais, segundo as autoras, se a formação inicial remonta ao período imperial e vivencia, ainda hoje, uma dualidade quanto à sua composição e nível de realização, a formação continuada, com um histórico bem mais circunscrito no cenário educacional, evidencia-se, ainda, como um espaço em construção, em que suas definições estão sendo, pouco a pouco, delineadas.

Tratar de seu percurso nos remete às considerações de Romanowski e Martins (2010), quando afirmam que a formação continuada se efetiva desde longa data no Brasil, uma vez que o sistema de ensino foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência. Desse modo, professores leigos eram indicados para exercer a docência e, durante esse período, adquiriam prática profissional. A formação continuada assumiu, assim, o caráter de suprimento, ou seja, o sistema realiza a formação necessária dos professores durante o exercício profissional, complementando uma formação inicial deficiente e/ou inexistente. Ainda que não tivesse uma política para essa formação definida, ela é constituinte do próprio sistema escolar.

Segundo Imbernón (2010), a década de 1990, apesar de ser um período produtivo para se pensar a formação continuada docente, também se caracterizou por uma época de significativas transformações na sociedade, em suas estruturas materiais, institucionais e em seus modelos de produção e distribuição, cujas contribuições e reflexões ainda assimilamos. Nessa época, surgiu uma preocupação na universidade com estudos teóricos que contemplassem a temática da formação continuada, além do desenvolvimento de modelos de formação alternativos voltados para o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, bem como a disseminação do pensamento de Schön sobre o profissional reflexivo.

Muitas dessas ideias foram rapidamente difundidas, criando-se uma ilusão de transformação e outras foram assumidas como modismos, o que fez com que os professores vissem, muitas vezes, as possibilidades de mudanças mais como um artifício pedagógico do que

como uma inovação. Porém, mesmo com o predomínio de um discurso excessivamente simbólico e com a manutenção da separação entre teoria e prática, Imbernón (2010) afirma que não se pode negar que esse foi um período em que se iniciou uma nova maneira de enfocar, analisar e praticar a formação de professores.

Salientamos que, envolta a essas mudanças, iniciava-se a busca pela revisão e reestruturação não apenas da formação de professores, mas, principalmente, do processo de ensino e aprendizagem, pois foi nesse período que ganhou destaque o discurso em torno da universalização do ensino. Esse discurso veiculava, como objetivo principal, promover e facilitar o acesso e a permanência de grupos minoritários na escola – e, aqui, incluímos as pessoas com deficiência – que, por algum motivo, estavam ausentes desse recinto e marginalizadas dos processos de participação e atuação nos espaços sociopolíticos e culturais constitutivos de suas cidadanias. Assim, a década de 1990 foi palco, também, de lutas travadas por movimentos institucionalizados em prol desses grupos sociais, resultando em importantes documentos internacionais que direcionaram políticas e ações em todo o mundo, em defesa do Direito à Educação, neste estudo em particular, nos remetemos ao direito à educação para as pessoas com deficiência.

A escola passou a ser o lócus de inclusão desses sujeitos com deficiência, atuando na perspectiva da educação inclusiva, tendo como eixo central a aprendizagem dos alunos com deficiência nesse espaço comum. Para que isso acontecesse, foram essenciais algumas atitudes: uma organização tanto em nível arquitetônico, como pedagógico; um repensar na formação docente; a elaboração de políticas públicas que abordem a educação inclusiva e a formação do professor. Nesse período, foram elaborados, ainda, programas, leis, resoluções com foco na formação docente para a perspectiva inclusiva.

Uma dessas políticas elaboradas na década de 1990 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 – LDBEN – que, no título VI – Dos profissionais da Educação – Art. 61, inciso I, afirma que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 23). Além disso, no Art. 67, inciso III, ressalta que os sistemas de ensino promoverão “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (op. cit., p. 23). Ainda no Título VIII – Das disposições Gerais – o Art. 80 enfatiza que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas [...] e de educação continuada” (op. cit., p. 28).

Nessa mesma Lei, a Educação Especial passou a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Fazendo alusão à formação do corpo docente para atuar com esse alunado, a referida legislação regulamenta, em seu Capítulo V – Da educação especial –, artigo 59, Inciso III, que seja composto por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns” (op. cit., p. 22).

É inegável o avanço quando falamos da regulamentação desse contexto formativo acima mencionado, uma vez que a LDBEN 9.394/96 ampliou as possibilidades para a realização de

formação continuada para todos os professores, inclusive, menciona formação adequada para aqueles que lidam com alunos com deficiência.

Vale ressaltar que não conseguimos perceber, na referida legislação, uma ampliação do ordenamento jurídico de forma explícita, no que se refere à formação de professores para atender os alunos com deficiência na sala de aula comum. O que observamos foi um ordenamento jurídico em relação à formação do professor da educação especial, que oportunizou a elaboração de políticas públicas tais como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), que institui a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, o programa de implantação de salas de recursos e cursos oferecidos pelo Ministério da Educação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Isso significa que, de um lado, a formação do professor para atuar na Educação Especial, ainda que, com significativas fragilidades, está estabelecida na letra da Lei 9.394/96, especialmente por se referir a “especialização adequada” em nível médio ou superior. A lei não especifica quais especializações são essas; do outro lado, a formação do professor para atuar com o aluno da educação especial na sala de aula comum encontra-se “limitada” a pouquíssimos referenciais curriculares que discutem a temática, geralmente de maneira isolada. O que e como fazer com a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula comum? São perguntas que inquietam o docente. Concordamos com Costa (2013, p. 252-253), quando explica que:

[...] os professores, também em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência; ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e prática obstando a autoria docente; baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo.

Analisando a citação acima, podemos inferir que a implantação de uma política pública de formação docente que envolva esses dois segmentos – professor da sala de aula comum e professor da educação especial – torna-se essencial para começarmos a caminhar em busca de uma educação inclusiva. Destacamos que apenas a elaboração de política pública de formação docente não resolverá a complexidade dos desafios dos processos de ensino e de aprendizagem que respeitem as diferenças existentes na sala de aula.

É preciso a efetivação das políticas de formação docente que atendam ao paradigma vigente de inclusão educacional, respeitando os diferentes contextos – social econômico e cultural – em que se inserem a escola, as concepções de deficiência, a aquisição de recursos pedagógicos e, a definição de financiamento para formação de professores. “Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (PLETSCH, 2009, p. 147). Sugerimos que professores da sala de aula comum e AEE participem de formação continuada de forma colaborativa, que envolvam os seus saberes e fazeres da prática docente realizados no seu cotidiano escolar.

No entanto, o que verificamos foi que a implantação e o desenvolvimento da formação oferecida pelo Ministério da Educação continuaram embasados em “pacotes prontos” e direcionados apenas aos professores da educação especial, com temáticas repetitivas, distanciadas da realidade da sala de aula. Ao utilizar termos como capacitação e aperfeiçoamento, “remete a ideia de formação continuada como uma ação compensatória para professores incapacitados, ou ainda, de formação continuada apenas como complementação de uma formação inicial” (DUEK, 2006, p. 43). Ambas as perspectivas podem resultar em uma formação superficial e descontínua que não contribui para mudanças na prática docente.

Dando continuidade ao percurso histórico da formação continuada no cenário educacional, realçamos que, a partir dos anos 2000, os contextos sociais que condicionam a formação de professores refletem conflitos originados a partir da nova economia e da tecnologia cada vez mais avançada e presente na cultura. É a mundialização visível. Nesse período, começa a surgir uma crise na profissão docente, pois se tem a impressão de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população do novo século, tampouco as instalações escolares são adequadas a uma nova forma de ver a educação. Entretanto, as administrações educacionais não querem correr riscos, principalmente, financeiros, para possibilitar novas alternativas de mudanças (IMBERNÓN, 2010, p. 22-23).

Nesse contexto, a crise presentifica-se, uma vez que o sistema educacional obsoleto não consegue efetuar, de fato, transformações, tanto na formação docente quanto no papel dos professores e dos alunos. Tal desconforto conduz a busca de novas alternativas e novos percursos, principalmente, quando remetemos essa realidade à formação do professor que lida com a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

No período, sobretudo por conta da legislação, eram exigidos professores ‘preparados’ para atuar com esse alunado, sendo comum a ‘imposição’ de cursos e oficinas voltadas à temática inclusiva, sob a denominação de formação continuada. Nessa realidade, vigoraram impasses, indefinições e indagações que levaram o docente a questionar seu próprio papel enquanto profissional.

De acordo com Albino e Andrade (2010), se, por um lado, tal cenário de conflito proporcionou indefinições e questionamentos aos docentes, por outro lado, impulsionou a análise e a busca de novos direcionamentos, principalmente, em relação à formação continuada. Assim, outras definições foram, aos poucos, se firmando, gestando críticas à visão instrumental até então predominante, surgindo espaço para a discussão e instituição, de fato, da concepção formativa embasada na ideia do professor crítico-reflexivo. Esse professor é identificado por Caldeira e Azzi (2006) como profissional intelectual crítico, capaz, por um lado, de identificar os determinantes sociais mais amplos que condicionam sua prática docente, e, por outro lado, como sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, capaz de criticar e transformar as práticas cotidianas.

Para Pletsch (2009), uma dificuldade a ser superada e que precisa ser levada em consideração quando se fala em formação de professores em uma perspectiva inclusiva é a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e seu reflexo na universidade, instituição responsável pela formação de parte significativa dos professores. Para a autora, ainda é incipiente

a parceria entre universidade e educação básica, resultando na pouca disseminação do conhecimento produzido pela academia.

Referendamos a afirmação da autora e acrescentamos que o intercâmbio entre professores do ensino superior e professores do ensino fundamental é necessário para o sucesso da construção da escola enquanto espaço de formação inclusiva. O intercâmbio faz-se mister porque na academia gestam-se teorias e práticas úteis ao professor da escola regular e este, por sua vez, oferece subsídios para o professor universitário a respeito da importância, da necessidade e da viabilidade da pesquisa para a formação e o trabalho docente.

Vale destacar que é na academia onde acontece a formação inicial do professor. Esse será o primeiro momento em que o futuro professor terá contato teórico e prático com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. De acordo com a Resolução nº 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no seu art. 13, § 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação [...] Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11).

Podemos ressaltar que a formação inicial do professor deverá promover o encontro deste com os conteúdos teóricos e práticos do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. É esse o primeiro momento em que futuro professor tem a oportunidade de refletir e pensar acerca do seu fazer docente no tocante à inclusão dos alunos com deficiência na escolar regular. Momento de conhecer esse fazer e de construí-lo.

Outra dificuldade apontada por Mantoan (2003), em relação à formação docente, diz respeito ao fato de que os sistemas escolares são instituídos a partir de um pensamento cartesiano que recorta a realidade, dividindo os alunos em pessoas sem deficiência e pessoas com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas em uma ou outra deficiência. De acordo com a autora, a lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, elementos necessários para romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Tal reviravolta exige, em termo institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes iguais x diferentes, normais x deficientes – e, em termo pessoal, a busca pela articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitam nos pensamentos, ações e sentimentos quando se pensa em uma inovação desse porte. Nossas ações educativas têm 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.

CONCLUSÃO

Pensar elementos para uma interseção entre formação docente e educação inclusiva é buscar entender as muitas atribuições que rondam o fazer docente, conforme explicitado neste estudo. As reflexões apresentadas nos remetem a nuances, mudanças e concepções presentificadas ao longo do tempo sobre a formação docente e os caminhos percorridos para a instituição de uma escola inclusiva.

Para a superação das dificuldades que entravam a interseção entre formação docente e educação inclusiva – apontadas anteriormente –, sugerimos, ainda, a partir da perspectiva até o momento defendida, um investimento maciço na formação de professores e, principalmente, no modo como essa formação acontece, pois é preciso desenvolver e despertar no docente o gosto pela cooperação, autonomia intelectual, reflexão e pelo compartilhamento de ideias. Nesse contexto, possibilita-se ao professor ter uma prática reflexiva crítica como referente, para contrastar com os estudos teóricos, à medida que compreende e elabora formas de enfrentamento dos problemas. Desse modo, vai (re)criando e (re)elaborando seus conhecimentos.

Talvez, o maior desafio nessa direção seja a formação continuada possibilitar a produção de conhecimentos que originem novas atitudes docentes – uma vez que estes estão acostumados a uma formação racional, técnica – que resultem na compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira suficiente a função de ensinar e aprender em um contexto de diferenças.

Desse modo, a formação continuada adquire um sentido que vai além de cursos esporádicos, seminários, simpósios, encontros, congressos, conferências, dentre outros, mas faz-se ainda, de momentos recíprocos e complementares presentes numa busca permanente de conhecimentos através dos processos formativos – vivenciados tanto em espaços organizados para tal fim, quanto experienciados no cotidiano e nos mais diversos ambientes –, que dão suporte à prática pedagógica e social do docente. Assim, os espaços que propiciem uma relação com o outro, com o saber e consigo mesmo constituem âmbitos de formação, pois neles, transitam variadas e complexas negociações entre expectativas, vontades, desejos, trajetórias de vida e de formação acadêmica, com partilha de dúvidas, inquietações e descobertas

Para tanto, insistimos na necessidade de se elaborarem políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas. Nessas políticas, a formação continuada de professores precisa adequar-se às novas exigências postas pela sociedade.

REFERÊNCIAS

1. ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. Formação continuada: refletindo sobre seu sentido no contexto da EJA. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida; JÚNIOR, Walter Pinheiro Barbosa (Coord.). **Estudos e Práticas de Educação de Jovens e Adultos na Universidade**. Natal/RN: KMP, 2010. p. 11-56.
2. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

3. BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso dia 28 jan.2021.
4. BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução 04/2009.** Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2009.
5. BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, Brasília, DF, jul. 2015.
6. CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; AZZI, Sandra. Didática e construção da prática docente: dimensões explicativa e projetiva. In ANDRÉ, Marli Eliza de; OLIVEIRA, Maria Rita (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática.** 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
7. CHAUI, Marilena. **a universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 2003.
8. COSTA, Valdelúcia Alves. **Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica** Revista Educação Especial | v. 26 | n. 46 | p. 245-260 | maio/ago. 2013. Santa Maria.
9. DUEK, Viviane Preichardt. **Docência e inclusão:** reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado em Educação/PPGE. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Santa Maria/RS, 2006.
10. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 7. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.
11. FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: Formação Contínua de Professores. **Um salto para o futuro.** Boletim 13. Ministério da Educação, ago/2005.
12. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
13. IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
14. MANTOAN, Maria Teresa Egler. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. **Educação on-line**, [S.l.] 28 de nov 2003. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/index.php. Acesso em 23 out 2013.

15. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti, et all. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
16. NÓBREGA, Danielle Oliveira da. Convite à ciranda: um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva. Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (**Dissertação de Mestrado**) UFRN: Natal-RN, 2007
17. PLETSCHE, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: **Educar em Revista**. núm. 33, 2009, pp. 143-156. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve>. Acesso dia 25 out 2013.
18. PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
19. RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.
20. ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010. ISSN 1518-3483. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=3607&dd99=view>. Acesso dia 24 out 2013.
21. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus, Rio Branco – Acre – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Centro de Educação, Letras e Artes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Graduada em Pedagogia.

Robéria Vieira Barreto Gomes

Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza – Ceará – Brasil. Docente da Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Especializados. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR.

Maria Irinilda da Silva Bezerra

Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre/Campus Floresta (UFAC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL e do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação e Letras. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Como citar este documento:

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA ELEMENTOS PARA UMA INTERSEÇÃO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161, mai. 2022. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v30i2.16441.