

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

TEACHING TRAINING AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES

CASTRO, Paula Almeida de¹
ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa²

RESUMO

Com o advento do Paradigma Inclusivo o profissional docente passou a ter o seu papel ressignificado, abandonando as práticas tradicionais de ensino que privilegiavam um ideal de aluno e uma pedagogia conteudista baseada na transmissão mecânica do conhecimento. Do professor é exigida a capacidade de articular saberes teóricos e práticos, que proporcione uma pedagogia comum e ao mesmo tempo diferenciada e que atenda incondicionalmente todos os educandos. Discutir a formação inicial de professores para a proposição de práticas pedagógicas inclusivas é sem dúvida nenhuma o cerne deste trabalho. A relevância da pesquisa se assenta no argumento de que para que a inclusão escolar se efetive, faz-se necessária uma política de formação de professores que lhes forneça subsídios teóricos para trabalhar pedagogicamente as demandas de nossa sociedade. Para tal foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, explorando o ordenamento jurídico e obras que abordassem a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Profissional docente; Inclusão; Saberes; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

With the advent of the Inclusive Paradigm the teaching professional began to have its role re-signified, abandoning traditional teaching practices that favored a student ideal and a content pedagogy based on the mechanical transmission of knowledge. The teacher is required the ability to articulate theoretical and practical knowledge, which provides a common pedagogy and at the same time differentiated and unconditionally meets all learners. To discuss the initial formation of teachers for the proposition of inclusive pedagogical practices is undoubtedly the core of this work. The relevance of the research is based on the argument that in order for school inclusion to take place, a policy of teacher training is necessary to provide theoretical subsidies to pedagogically work the demands of our society. For this, a bibliographical and documentary research was carried out, exploring the legal order and works that approached the theme.

KEYWORDS: Teacher training; Professional teaching; Inclusion; You know; Pedagogical practices.

¹ Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Centro de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). e-mail: emailsdapaula@gmail.com

² Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Mestra em Formação de Professores pela UEPB. e-mail: cleidiane.oliveira@ifpi.edu.br



INTRODUÇÃO

Com a emergência da Educação Inclusiva o atendimento educacional aos alunos com deficiências, seja ela física ou intelectual, com altas habilidades ou superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento passou a acontecer dentro das chamadas escolas comuns ou escolas de ensino regular, ou seja, não havia mais um espaço de escolarização destinado exclusivamente aos alunos com NEE. Os educandos começaram a dividir o mesmo ambiente educativo e os órgãos escolares passaram a atender todos os alunos de acordo com as suas especificidades e/ou necessidades.

Esse público, contemplado pelos documentos normativos como objeto alvo da Educação Especial, teve por muito tempo seu direito à Educação cerceado. Instituições particulares de caráter assistencialista eram utilizadas somente para separar as pessoas “normais” das ditas “anormais” e assim os alunos com NEE recebiam um atendimento que privilegiava apenas o viés terapêutico. A partir da década de 90 a Inclusão passa a ser considerada condição essencial a todos que dela necessitarem e a profissional docente passa a ter relevante papel na consecução desse paradigma. As turmas perderam o enfoque padronizado e homogêneo e as diferenças individuais passaram a ser respeitadas e sobretudo valorizadas.

A Escola Inclusiva está afinada com os direitos humanos, porque respeita e valoriza todos (as) os (as) alunos (as), cada um (a) com as suas características individuais. Além disso, é a base da sociedade *para todos* (grifo da autora), que acolhe os sujeitos e se modifica para garantir que os direitos de todos (as) sejam respeitados (DINIZ, 2012, p. 9).

Nesse liame é imprescindível repensarmos sobre os desafios que permeiam o cotidiano escolar e conseqüentemente o fazer docente, dentre eles está o desafio da inclusão escolar, projeto pedagógico que visa superar uma visão tipicamente elitista adotada pelos sistemas escolares durante um grande período em que somente uma parcela da sociedade tinha acesso ao processo de escolarização, e assim tentar diminuir a dicotomia entre escola especial e escola regular, uma vez que essa separação reflete diretamente na formação inicial de professores e na exclusão dos alunos com NEE.

No final do século XX o Brasil tinha como meta escolarizar as pessoas oriundas das classes populares, pois a função da escola era atender todos, inclusive os alunos com deficiência. A Educação Especial, na perspectiva do Paradigma Inclusivo, é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas escolares, e por isso exige-se que as instituições de ensino, bem como todos os profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem estejam preparados para ofertar uma educação de qualidade para todos os educandos, independentemente de suas particularidades.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

Propõe-se e busca-se uma instituição pedagógica que se dilate frente às diferenças do alunado (BAPTISTA, 2015).

As escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Tais escolas são inclusivas, pois não excluem os alunos, ou seja, não têm valores e medidas predeterminantes de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento (MANTOAN, 2002, p. 84).

Como salienta Mantoan (2002, 2011), é notória a prática das instituições escolares em padronizar ou homogeneizar os discentes e conseqüentemente suas identidades, quando o que deve ser adotada é a prática de desconstrução de uma identidade fixa e "normal" para assim atender ao princípio da inclusão que remete ao diverso, ao heterogêneo e ao plural. A uniformidade das classes escolares é um mito e vai contra os ideais de uma escola para todos.

A escola para todos abandona as práticas de discriminação, inferiorização, limitação e exclusão reafirmando "[...] a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada" (MANTOAN, 2011, p. 33).

Cada discente tem uma identidade que não pode ser comparada, rotulada ou padronizada, pois é um sujeito único e dotado de características que não podem ser categorizadas e hierarquizadas. A diversidade é o que nos iguala e a escola deve reconhecer valorizar e aceitar o educando, além de se constituir em um espaço aberto, plural e democrático. Dotar o princípio do aluno ideal vai contra todos os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Por muito tempo as instituições de ensino se configuraram como espaços tradicionais que legitimavam e reforçavam práticas e discursos que adotavam um ideal de aluno, ou seja, um aluno modelo. Esse aluno deveria adaptar-se às condições da instituição, fato que a tornava um ambiente seletivo e injusto, pois alunos com situações divergentes do padrão estabelecido ficavam alijados do processo educativo.

Com o advento do Paradigma Inclusivo e a disseminação dos seus ideais de Educação, a escola deixa de ser excludente, uniforme e segregadora e assume um papel democrático, igualitário e inclusivo, valorizando as diferenças em detrimento da homogeneidade. Essa "nova" escola passa por transformações que envolvem a estrutura arquitetônica, o currículo, a avaliação e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e assim ofereça condições para que o processo de escolarização aconteça como prevê a LDB 9394/1996 em seu artigo 59, Capítulo V Da Educação Especial.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - 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 classes comuns [...] (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, o papel das escolas, a atuação do professor e consequentemente a sua formação devem ser repensados para um novo modelo de Educação que tem como premissa básica incluir e ofertar uma pedagogia comum e ao mesmo tempo válida para todos os educandos, ressaltando os saberes teóricos e práticos oriundos principalmente dos cursos de formação inicial de professores.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UM CAMINHO A SEGUIR

As discussões sobre os cursos de formação inicial de professores vêm ocupando o centro dos debates educativos no Brasil. O assunto é prioridade, pois é indispensável para a melhoria da qualidade da Educação de nosso país e requer mudanças significativas nas políticas de formação, especificamente nos cursos de licenciatura que apresentam muitas limitações e distanciam o que preconizam os documentos oficiais como a LDB 9394/96, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Constituição Federal de 1988, dentre outros documentos referenciais da nossa atual realidade.

O sistema educacional brasileiro, como aborda Baptista (2015), mostra avanços quantitativos nos processos de escolarização, porém no aspecto qualitativo apresenta um cenário extremamente precário. Um longo caminho deve ser percorrido no sentido de vencer as barreiras que se colocam como obstáculos à inclusão (SILVA, 2015) e uma das mais significativas é a formação docente. Implementar uma escola para todos significa muito mais que oferecer condições arquitetônicas adequadas.

As escolas devem propor em seus projetos políticos pedagógicos, na avaliação, na metodologia e em seus currículos práticas que valorizem um planejamento flexível e que trabalhe as diferentes possibilidades de aprendizagem dos seus alunos. Elas têm função primordial no processo de inclusão. As suas ações



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

não devem estar dissociadas da ação do professor. Devem constituir um todo que refletem diretamente na estruturação do processo de aprendizagem dos educandos. Como afirma Silva:

A escola inclusiva é a que desenvolve o Projeto Político-Pedagógico para todos os sujeitos nelas envolvidos, de tal forma que eles possam perceber que têm um pertencimento com a instituição. Ao mesmo tempo, essa escola é campo de aprendizagens múltiplas, no que se refere ao aprender na convivência com os diferentes [...] (SILVA, 2015, p. 111)

A inclusão escolar implica além de mudanças nos espaços educativos, mudanças que envolvem todo o cenário educacional. São transformações fundamentais que vão desde a ação do professor em seus espaços de trabalho, ou seja, o fazer pedagógico até a proposta de reformulação da política educacional brasileira. Pensar numa perspectiva de Educação Inclusiva pressupõe repensar um novo modelo de instituição escolar, de formação inicial de professores e um novo modelo de sociedade. São processos que estão intimamente imbricados e atravessa o sistema educacional brasileiro como um todo. Há uma urgente necessidade de se recriar um modelo educacional que supere os conceitos tradicionais e valorize as potencialidades e não as limitações de nossos educandos.

Como corrobora Sasaki (1997), é um processo que visa a transformação da sociedade como um todo: mudanças estruturais, arquetônicas e de mentalidades. É um processo complexo, pois o preconceito está arraigado e é uma forma simbólica de violência que maximiza as barreiras para a inclusão de alunos com NEE e minimiza a capacidade de superação desses sujeitos. É preciso focalizar nas potencialidades e não nas limitações.

Com o surgimento do Paradigma da Educação Inclusiva na década de 90, impulsionado pela Declaração de Salamanca que ocorreu na Espanha em 1994 e pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, o profissional docente teve a sua prática resignificada. Esses dois movimentos internacionais envolveram diversos países, dentre eles o Brasil, que reafirmaram e asseguraram o direito de todos à Educação. Educação essa que compreende um processo complexo e que objetiva promover a produção do conhecimento. Essa produção não se restringe a mera técnica de transmitir conteúdos, mas sim a capacidade que os alunos têm de produzir seu próprio conhecimento.

Para que eles desenvolvam essa capacidade é essencial que o professor esteja atuando como um interventor no processo ensino-aprendizagem, articulando saberes, deixando de ser um simples transmissor e agindo como mediador que



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

ultrapassa a visão tradicional de ensinar. Como indica Tardiff³ (2014, p. 21) “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.”

Para tal os professores devem constituir um planejamento didático-pedagógico que privilegie estratégias de ensino que oportunizem condições de aprendizagens ao seu alunado desenvolvendo-os de forma integral: aspectos físicos, cognitivos e afetivos.

Para que o profissional docente esteja apto a propor práticas pedagógicas inclusivas, mediando o fazer educativo e o processo de inclusão escolar se efetive de maneira satisfatória é necessário repensarmos a respeito dos cursos de formação de professores. Os cursos de formação inicial de professores os capacita para atuarem de forma inclusiva? Os saberes teóricos embasam os procedimentos práticos desses profissionais? O currículo contempla disciplinas pedagógicas inclusivas? Qual a relação das disciplinas ofertadas com a realidade de seus futuros educandos? Que formação deveria ter esse profissional? Que estratégias poderiam ser adotadas para que os alunos com NEE fossem de fato incluídos?

Cotidianamente ouvimos professores se lamentarem afirmando não se sentirem preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas e enfrentar os dilemas da Educação. Enfatizam que a sua formação apresenta diversas lacunas que os tornam ineficientes. Currículos fragmentados, disciplinaridade e a dicotomia teoria prática reforçam a fragilidade dos cursos de formação inicial. Assim reforça Gatti:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução das estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria a escolarização (GATTI, 2010, p. 11).

É preciso uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, sobretudo dos docentes, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial. Os cursos de formação inicial devem estar aliados as reais necessidades de professores e educandos, sujeitos protagonistas do processo ensino/aprendizagem. Devem propiciar ao futuro mediador experiências reais que o habilitem a trabalhar com segurança mediante as características e/ou especificidades do público discente. Nesse sentido, a formação do professor articula-se a sua atuação. Como defende Pletsch (2014), não existe um receituário que detalhe ações

³ Professor pesquisador canadense da Universidade de Montreal. Coordena um dos mais importantes grupos de pesquisa sobre os saberes e formação docente. Doutor em Sociologia e Antropologia.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

explicativas para o êxito escolar dos alunos com NEE. Práticas pedagógicas devem ser analisadas e novos caminhos devem ser adotados a fim de favorecer o processo de ensino e o desenvolvimento desses discentes. Dessa forma será possível que os professores façam da sua sala de aula uma extensão de sua formação inicial traçando caminhos próprios que garantam a apreensão dos conhecimentos escolares pelos alunos.

Ainda convém ressaltar que nesse processo de inclusão escolar, os professores atuam também como aprendentes, seres reflexivos e formadores de consciência capazes de aceitar a individualidade de seus alunos. Eles têm a função de diminuir a disparidade existente entre a educação regular e a educação especial, por isso é essencial uma formação continuada, qualificada e alicerçada nos princípios da Educação Inclusiva que o oriente no exercício docente e práticas pedagógicas que sejam diferenciadas, uma vez que essa vertente educacional é contrária a qualquer tipo de discriminação, estereótipos e rótulos que objetivem segregar os alunos com deficiências.

“A formação dos professores tem de ser alicerçada numa informação coerente, numa experiência prática e numa procura científica, rigorosa e metodologicamente dimensionada” (FONSECA, 1995, p. 224).

Assim, é possível que os professores tenham uma maior facilidade em dar respostas aos problemas urgentes e cotidianos que surgem na prática pedagógica ou até mesmo trabalhar para antevê-los ou até preveni-los. Porém, como dialoga Silva (2002, p. 43), a inclusão tem sido “implementada sem que os professores do ensino regular tenham tido formação que os ajude no desempenho das várias e diferentes tarefas com que se veem confrontados”. Para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam bem sucedidas é condição essencial que os cursos de formação inicial sejam remodelados, a fim de construir no professor um perfil profissional que contribua para o sucesso acadêmico de seus alunos gerando assim qualidade na Educação e diminuindo o hiato que existe entre os promotores da aprendizagem e os alunos com NEE.

A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas na escola. É muito difícil avançar para uma perspectiva de escola inclusiva sem que todos os professores desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos (MARCHESI, 2001, p. 103).

Programas permanentes de formação de professores poderiam ser estabelecidos nas instituições de ensino a fim de melhorar a prática desses profissionais. Os educadores devem ser formados para a diversidade. A sua função vai muito além de ministrar aulas e o seu compromisso está em proporcionar uma educação de qualidade. As mudanças educacionais ocorrem a passos lentos e o



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

professor é capaz de organizar, dentro de seu ambiente de trabalho, situações de aprendizagem que resultem em estratégias fundamentais para o êxito de seus alunos, porém é necessário que ele esteja preparado: “um professor preparado é aquele que tem definido, na prática e na teoria, como conduzir o processo de ensino, como explicar a aprendizagem, como avaliar e reformular seu plano de ensino frente ao planejamento preestabelecido” (MANZINI, 2007, p. 82). O exercício profissional docente além de ser complexo é uma atividade que não conhece limitações (CARVALHO, 2004).

Nesse contexto, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica admitem a necessidade de um redimensionamento e uma nova definição da ação do professor. O seu desempenho não está condicionado a uma limitada formação teórica. Esse processo deve ir além coadunando com as adversidades por ele enfrentadas no dia a dia escolar.

No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Tudo isso delineia um cenário educacional com exigências para cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados (BRASIL, 2000, p. 5).

Outro aspecto que deve ser abordado é que atualmente ainda existe uma intensa discussão sobre a necessidade ou não de uma formação, quer seja ela inicial ou continuada, para a atuação dos professores em classes regulares inclusivas. Diversos estudiosos da área e pesquisas acentuam a importância de uma formação específica, bem como um suporte de um profissional especializado em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 define: § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O que deve ser enfatizado é que os documentos oficiais defendem o AEE como um suporte ao aluno e ao professor que tem como objetivo primordial o desenvolvimento do educando, mas não em substituição ao ensino regular, uma vez que esse atendimento se caracteriza como um serviço essencial que apoia e complementa a formação dos alunos com NEE. Nesse sentido o Conselho Nacional de Educação determina:



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 299).

Assim, no que se refere ao processo de escolarização de alunos com NEE, os docentes não têm o seu papel reduzido ou eliminado quando estes fazem uso do AEE. Profissionais do ensino regular tem como auxílio o trabalho desenvolvido pelo professor de AEE o que não exime os primeiros de seu efetivo exercício docente. Além da formação inicial que o habilita para o exercício da docência, ou seja, a licenciatura, o professor de AEE, deve ter também uma formação específica para a Educação Especial.

A Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. O referido documento aponta como atribuições do professor de AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

Fazendo um paralelo com a formação inicial dos professores de classes regulares e as suas respectivas atribuições, a LDB 9394/1996 elucida em um de seus capítulos a formação mínima requerida desses profissionais e podemos perceber a partir da última alteração da referida lei que ao passo que a exigência e os desafios para a atuação do profissional docente se potencializam reduz-se os processos de formação inicial que os capacitam para o seu exercício, pois ainda admite professores habilitados em nível médio para o exercício docente na Educação Básica.

Os professores que possuem formação superior sentem-se incapacitados para a sua função quando se deparam com alunos com NEE. Eles não conseguem aplicar os pressupostos teóricos adquiridos nas Instituições de Ensino Superior (IES) durante os seus processos de formação inicial. Sempre lançam mão de cursos de capacitação contínua ou aperfeiçoamento na tentativa de facilitar as suas práticas profissionais.

Essas reflexões destacam pontos fundamentais e desconexos com o que é postulado pela Educação Inclusiva. O trabalho pedagógico realizado pelo professor pode facilitar e/ou dificultar a efetivação do processo ensino/aprendizagem porque ele é o sujeito mediador da ação educativa, ou seja, atua como facilitador da aprendizagem ao elaborar estratégias de ensino que devem ser direcionadas para o sujeito que aprende levando em consideração a especificidade de cada educando. "O grande desafio no ensino é, então, encontrar as estratégias que permitam ao aluno operar reflexivamente na direção da apropriação do conhecimento" (TACCA, 2006, p. 61).

A formação docente, na perspectiva da educação inclusiva, deve potencializar e instrumentalizar os professores em seus procedimentos metodológicos, avaliativos e curriculares resultando numa prática pedagógica que valorize a diversidade e promova a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os de natureza inclusiva.

Assim, uma proposta de formação docente com vista à educação inclusiva deve ser entendida como um todo integrado que envolve o projeto institucional, os ambientes educativos, os materiais pedagógicos, compatíveis com as necessidades e capacidades dos (as) alunos (as) e que possibilitem condições de efetiva qualidade do trabalho docente e do (a) aluno (SILVA, 2015, p. 108).

Os processos formativos iniciais do profissional docente devem ser aprimorados na perspectiva de torná-lo capaz de atender as demandas atuais da sociedade, pois como afirmam Candau e Sacavino (2015), há uma concepção generalizada de que o sistema escolar e o professorado não respondem de modo adequado às exigências da sociedade. Novos modelos formativos devem ser pensados com a finalidade de atender às demandas da sociedade contemporânea. Os mediadores não conseguem articular os saberes necessários ao seu exercício profissional e assim juntamente com as instituições escolares são responsabilizados



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

pela pouca qualidade na educação e, complementando, destaca-se que “existe um forte clamor por uma educação de qualidade, contínuo e intensamente repetido” (CANDAU e SCAVINO, 2015, p. 17). Os modelos formativos de professores das décadas anteriores buscavam atender a um modelo daquela sociedade, que passou por uma grande transformação.

Diariamente os professores mobilizam saberes, habilidades e competências na tentativa de superar essa lacuna na educação. Esses saberes são adquiridos em seus cursos de formação inicial e em um dos espaços mais privilegiados de formação em serviço, a sala de aula. Mas como os conhecimentos científicos e universitários têm contribuído para a constituição dos saberes docentes? De que forma esses saberes alicerçam a prática desse profissional? Esses saberes são de origem técnica ou científica?

Tardiff tem dedicado grande parte de seus estudos e pesquisas aos saberes e ofício do profissional docente. Ele defende que é impossível explicitar o saber sem relacioná-lo com o seu contexto e condicionantes. Deve-se levar em consideração a identidade do profissional, a sua experiência, o seu processo de formação inicial, os seus educandos e as suas relações com eles, enfim todos os elementos que constituem o seu trabalho. O autor conclui indicando que “o saber profissional está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades (TARDIFF, 2014, p. 19).

Nessa conjuntura percebemos que os saberes docentes não decorrem somente de sua formação inicial, têm natureza plural e variada, entretanto constituem o alicerce teórico da identidade e da prática do profissional docente e orienta em seu cotidiano enquanto agente mediador do processo ensino-aprendizagem tornando-o competente para a sua atuação profissional. Esses saberes aglutinam habilidades oriundas de um processo permanente de formação profissional, que ora se valem dos conhecimentos recebidos nos espaços acadêmicos e em outro momento dos conhecimentos desenvolvidos em seu espaço de formação em serviço.

SABERES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

Como vimos anteriormente, sugere-se que o profissional docente articule uma diversidade de saberes que possibilitem promover o aprendizado de seus alunos sejam eles com NEE ou não. Esses saberes constituem a sua identidade profissional e são embasados em diversos aspectos como a sua formação inicial, experiência profissional, trajetória escolar enquanto discente, relações com seus alunos, entre outros.

O objetivo desse tópico é discutir brevemente e problematizar que saberes pedagógicos o mediador do processo ensino-aprendizagem requer para



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

desempenhar sua atribuição. São eles saberes teóricos ou eminentemente práticos? Como esses saberes interferem na formação de seus alunos? Como eles são construídos? Além disso, ressaltar quais competências e/ou habilidades são desenvolvidas pelos professores ao longo de sua formação e atuação e como essas competências são cotidianamente implementadas em sua rotina profissional.

Esse texto tem como embasamento principal a obra do pesquisador Maurice Tardiff (2014), "Saberes Docentes e Formação Profissional" e nos provoca perceber o professor como profissional composto de saberes e competências múltiplas. Tardiff (2002, 2014) em diversos estudos evidencia o saber docente como plural, pois assim como apreende também produz saberes. Esses saberes são de origem disciplinares, curriculares, profissionais, incluindo os das ciências da educação e da pedagogia e experienciais. Destaca ainda que o ofício docente não é imutável e por isso as suas competências profissionais podem passar por transformações que devem acompanhar a evolução da sociedade e o novo papel do professor.

SABERES DOCENTES

Durante os processos de formação, os professores sistematizam e formalizam uma série de conhecimentos que ao longo do tempo se integram transformando-se em saberes. Esses saberes, como apresenta a LDB 9394/1996, possibilitam que os profissionais docentes estejam aptos a atender as especificidades inerentes ao seu exercício profissional e se fundamentam nos seguintes aspectos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A integração desses saberes não se resume a uma simples transmissão de conhecimentos. O pensamento de Tardiff (2014, p. 36) coaduna com o que diz nosso marco legal: "[...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares e experienciais [...]". Nesse sentido abordaremos sucintamente cada saber acima mencionado:

SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

São os saberes adquiridos nos cursos de formação inicial, ou seja, repassados dentro das IES e oriundos das Ciências da Educação. São as teorias e postulados do conhecimento científico que podem ser incorporados a prática do professor. São os chamados saberes pedagógicos. Segundo Tardiff:

[...] Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los), na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las “cientificamente”[...] (TARDIFF, 2014, p.37).

Assim os saberes pedagógicos são considerados concepções, doutrinas, mais conhecidas também como tendências pedagógicas. Essas doutrinas interferem diretamente na prática pedagógica das instituições e por consequência na do professor que adota as suas premissas em seu exercício profissional. É o resultado de uma leitura da prática educativa realizada nos contextos escolares. Como exemplo desses modelos de Educação, também denominados Paradigmas, temos o tradicionalismo, o escolanovismo, o construtivismo, o tecnicismo, etc.

SABERES DISCIPLINARES

As IES selecionam disciplinas que constituem a matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores. Essas disciplinas versam sobre as especificidades de cada área e dão origem aos saberes disciplinares que compõem o domínio teórico que cada professor possui. “[...] São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...]” (TARDIFF, 2014, p. 38).

Esses saberes são frutos da tradição cultural e dos grupos sociais. São saberes considerados temporais, pois varia de acordo com as necessidades de nossa sociedade e juntamente com os saberes curriculares são considerados exteriores ao profissional docente que os já encontra prontos e determinados ficando a cargo do professor apenas operacionalizar e executar a transmissão de saberes.

As IES e o Estado selecionam e definem quais saberes, sejam eles curriculares ou disciplinares, serão transmitidos, “[...] ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...]” (TARDIFF, 2014, p. 41)

SABERES EXPERIENCIAIS



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

São também denominados como saberes práticos, pois são oriundos da prática do professor e das situações reais e concretas vivenciadas por ele.

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. [...] é através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional [...] (CANDAU; SCAVINO, 2015, p. 44).

Em seu exercício cotidiano os professores se deparam com situações que permitem desenvolver a sua atuação. Essas situações estão permeadas por múltiplas interações que exigem do profissional a capacidade de se comportarem como sujeitos mediadores do processo educativo. Essas interações ora envolvem o compartilhamento de saberes com seus pares, seja na escola em que atuam, nos congressos, reuniões pedagógicas e seminários, ora envolvem a troca de conhecimentos com seus próprios alunos em suas salas de aula.

Tardiff (2014) elenca algumas características dos saberes experienciais que ser resumidos como saberes práticos, heterogêneos, plurais, interativos, sincréticos, complexos, abertos, existencial, dinâmico, evolutivo e social.

Os saberes experienciais permitem que os professores desenvolvam o seu fazer aprimorando-o, como também colaboram com a avaliação dos outros saberes que são automaticamente incorporados a sua prática se considerados relevantes, enquanto outros são eliminados se julgados abstratos e sem relação com a realidade vivida.

SABERES CURRICULARES

Além dos saberes anteriormente mencionados, os professores ao longo de seus processos de formação e de sua ocupação profissional se apropriam dos saberes curriculares. São os saberes categorizados pelas instituições de ensino superior e que constituem a cultura erudita ou o conhecimento científico. São apresentados como programas escolares que envolvem os objetivos, conteúdos e metodologias que devem ser aplicados pelo professor (TARDIFF, 2014).

A união de todos os saberes docentes constituem a sua identidade profissional que difere a sua atuação dos demais profissionais da educação. Diariamente eles produzem, aplicam e fazem uso de saberes que traduzem a sua profissão, tornando-o capaz de possibilitar situações de aprendizagens a todos os seus alunos.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIFF, 2014, p. 39).

A formação docente deve compreender além desses saberes outros elementos que subsidiarão diariamente a prática do professor. “Essa formação vai além do domínio de informações no campo cognitivo, pois envolve valores, atitudes, ação, compromisso político [...] além de competência pedagógica no sentido da garantia da educação inclusiva ” (SILVA, 2015, p. 113).

Os conhecimentos fornecidos pela formação inicial e continuada dos professores, pela experiência profissional e pessoal e pela relação com seus pares e alunos fornecem um rico aprendizado que constituem o saber ser e o saber fazer. Esses saberes, teóricos e práticos, estão intimamente ligados e embasam a ação do professor, sujeito do conhecimento, durante o processo educativo.

A apropriação de teorias e conceitos deve ultrapassar a aquisição de informações e se formar num movimento constante de ir e vir em nosso cotidiano que não despreze e nem minimize o conhecimento e as experiências prévias do professor.

REPENSANDO OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL

Para que os processos de formação inicial de professores atendam as exigências de uma educação baseada nos princípios de uma escola plural, democrática e heterogênea uma série de fragilidades deve ser superada. Uma nova articulação entre os conhecimentos produzidos nas IES e as práticas cotidianas desenvolvidas no interior das escolas deve ser constituída; a superação da dicotomia teoria-prática; a desconstrução de uma excessiva disciplinaridade e a distorção curricular constituem alguns desses aspectos.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor (TARDIFF, 2014, p. 241).

Ademais, o ensino para professores segue uma lógica segregada e compartimentada de uma variedade de disciplinas. Vivemos teoricamente e pregamos em nossos locais de trabalho um modelo interdisciplinar, porém dentro dos nossos espaços de formação as disciplinas são independentes, não se relacionam compondo unidades autônomas que não atingem os estudantes traduzindo uma multidisciplinaridade, isto é, um número considerável de disciplinas desconectadas e que não conversam entre si.”[...] Até agora, a formação para o magistério esteve



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional [...]” (TARDIFF, 2014, p. 23).

As relações entre as escolas e as universidades devem se proliferar provocando uma aproximação entre o que propõe as teorias desenvolvidas nas pesquisas e as enraizadas na prática. O professor de Educação Básica deve deixar de ser o mero implementador ou operacional que aplica as teorias desenvolvidas por outros pesquisadores.

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Dentro dos centros universitários, a formação dos professores, tem muitas vezes sendo conduzida por mestres e doutores que não vivenciaram o ofício docente. Propagam teorias que não praticaram aumentando o hiato existente entre teoria e prática. Vivemos um modelo aplicacionista do conhecimento em que pesquisadores formulam teorias e produzem conhecimento que posteriormente, durante a formação, serão repassados por formadores aos professores que os aplicarão na prática.

Esse modelo reforça a dissociação entre a formação docente e o exercício profissional, ou seja, entre o saber e o fazer. Os próprios professores devem estar inseridos nas discussões e nas reformulações teóricas dos conhecimentos que subsidiam a sua prática, fazendo uso de seus saberes experienciais e transformando a lógica disciplinar em lógica profissional.

São sujeitos ativos do conhecimento e devem atuar como pesquisadores e colaboradores e não como sujeitos da pesquisa transformando o meio escolar em um ambiente também de formação inicial. Sugere-se que os pesquisadores universitários, além de frequentar os espaços acadêmicos universitários, adentrem as escolas, pois é nesse espaço que se desenvolvem teorias e pesquisas úteis à prática profissional docente (TARDIFF, 2014; PIMENTA; GHEDIN et al, 2012).

A prática de aplicação não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (TARDIFF, 2014, p. 286).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

Além disso, como aborda Tacca (2006), os professores tendem a reproduzir no seu trabalho profissional o que vivenciaram na sua vida enquanto estudante. Se durante os seus processos educativos os seus professores propiciaram uma formação fragilizada os futuros professores provavelmente ofertarão uma educação baseada nessa experiência.

“O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41). É notória a necessidade de uma transformação que reorienta os modelos de formação inicial e que eleve o nível da qualidade da formação dos professores rompendo com os modelos tradicionais e aplicacionistas. A profissão docente é um exercício que exige um sólido e articulado conhecimento, pois produz e reflete saberes diariamente.

O professor deve assumir o papel de pesquisador reflexivo capaz de contribuir e fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituídos a partir de sua própria prática pedagógica. “A formação profissional do professor precisa abandonar este paradigma da tecnicidade para fundar num outro modelo que seja de caráter reflexivo” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 15).

“Professores, enquanto profissionais, têm tido uma postura institucional pouco reflexiva como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisarem sua própria prática ou proporem soluções para o campo pedagógico” (MATTOS, 2011, p. 87).

Para Pimenta e Ghedin (2012), os estudos de Schon (1992) apontam a necessidade de se abandonar a formação de professores fundamentada numa perspectiva essencialmente técnica. Os professores devem ser sujeitos capazes de mediar situações instáveis, únicas e incertas refletindo sobre a sua própria prática. É a reflexão na ação, movimento denominado pelo autor que faz uma análise e propõe reformas curriculares nos cursos dos profissionais docentes.

O conhecimento teórico é tão importante quanto o prático. O profissional docente não se limita a um deles. É preciso que a sua ação esteja alicerçada nas teorias da educação. Teoria e prática devem ter uma relação intrínseca e biunívoca e assim nos acrescenta Pimenta:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2012, p. 31).

Ao analisarem as suas práticas, os professores as relacionam com as teorias da educação e isso os torna capaz de refletirem numa perspectiva crítica e dialógica e de maneira articulada, pois como observa Giroux (1990) é preciso ultrapassar a



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

mera reflexão da prática. Os profissionais docentes devem evoluir de técnicos reprodutores a intelectuais, críticos, reflexivos e transformadores, sendo capazes de emancipar a sociedade em que atuam.

No tocante à matriz curricular dos cursos de formação inicial podemos/devemos questionar: De que maneira o currículo tem contemplado uma formação pedagógica que privilegie a inclusão escolar? "Os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados" (TARDIFF, 2014, p. 283). Mas recentemente com o Decreto nº 5626/05 que regulamenta a Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002 percebemos um avanço no currículo dos cursos de formação de professores no que concerne a uma formação voltada para a inclusão escolar, pois a referida lei dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁴ nos currículos dos cursos de formação de professores para a função do magistério em nível médio e superior.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2002).

Esse é um marco legal importante na consolidação de práticas inclusivas dentro do ambiente escolar, uma vez que constitui um dispositivo essencial com a finalidade de regulamentar, normatizar e viabilizar o direito à Educação das pessoas com Deficiência Auditiva⁵ (DA) nas escolas da rede regular de ensino.

Com a promulgação e implementação dessa lei, os professores passam a ter condições mínimas de comunicação e interação com alunos com DA, o que possibilita o acesso e permanência desse público podendo ser efetivado um processo educativo de sucesso. A comunicação, as trocas e o diálogo são essenciais porque perfazem a interação entre professor-aluno e entre aluno-aluno e permeiam todo o processo ensino-aprendizagem. Embora essa normatização não signifique a apropriação de qualidade da Libras por todos professores, devemos reconhecer que é um marco

⁴ Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

⁵ Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

importante e um pontapé inicial para a sistematização da Educação Inclusiva, visto que o paradigma da inclusão tem como fundamento básico a adequação das escolas às reais necessidades dos educandos e não ao contrário.

E em relação às demais NEE, o que tem sido feito? Que arranjos curriculares têm sido implementados? Que políticas de formação inicial vêm sendo planejadas? O estudo realizado contribuiu para a reflexão de tais questionamentos, pois "a formação do educador, de modo geral, e em particular do especialista, não tem conseguido responder a perspectiva de um trabalho articulado e efetivo de inclusão escolar" (BUENO, 2011, p. 8). A atuação de ambos os profissionais é imprescindível no processo escolar de alunos com NEE, enquanto o primeiro é responsável por desenvolver situações de aprendizagens em classes comuns, explorando o potencial de seus alunos de acordo com as suas características individuais, o segundo tem a função de possibilitar atividades, recursos pedagógicos que proporcionem acessibilidade aos materiais didático-pedagógicos e eliminem as barreiras que se colocam como obstáculos ao processo ensino-aprendizagem desse alunado. Também é sua atribuição orientar alunos e professores quanto à utilização desses recursos (Braille, Libras, Soroban, Tecnologias Assistivas).

Assim, professores da Educação Básica, devem trabalhar em sintonia com os professores especializados, responsáveis pelo o AEE, uma vez que o papel primordial desse atendimento é subsidiar a inclusão de alunos com NEE no contexto do ensino regular. O especialista em AEE é antes de tudo um professor, pois a formação inicial exigida para a sua atuação é a licenciatura acrescida da formação específica, ou seja, pós-graduação na área de Educação Especial. Esse serviço, ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, complementa o ensino regular e visa garantir o processo de escolarização das crianças público-alvo da educação especial.

Para que essa interação aconteça e o processo de inclusão ultrapasse abstrações vazias é preciso desenvolver uma formação inicial contextual e prática que propicie situações problemas relacionadas com a realidade dos educandos (futuros professores). Essa prática real e contextualizada deve ser contemplada no currículo dos cursos de formação inicial do profissional docente.

Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Em todo o seu processo formativo, seja enquanto discente ou docente, os professores vivenciaram situações práticas em que a exclusão escolar era um fato comum, por isso a dificuldade do professorado em compreender os princípios da inclusão. A prática dos professores e a oposição ao processo de inclusão escolar é reflexo da sua formação básica e profissional. "A resistência dos professores à



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

inclusão escolar tem sido o despreparo para ensinar a turma toda, sem discriminações, ensino adaptado, diferenciado, nas salas de aula das escolas comuns” (MANTOAN, 2011, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas mudanças ocorreram, mas ficaram apenas no terreno teórico sendo possível observarmos cotidianamente práticas educativas tradicionais no sistema educacional brasileiro atual. Devemos estender a transposição de barreiras desde o campo conceitual até o campo prático, tanto na Educação Básica como na formação superior.

Práticas de formação contínua não tem apresentado um real efeito. Elas se tornaram pontual e objetivam que professores e alunos assumam um perfil padrão e adotem as experiências exitosas muitas vezes pertencentes a outras realidades bem distintas da sua. Os programas de formação contínua, assim como os de formação inicial, se reduzem ao modelo aplicacionista em que professores especialistas universitários elaboram teorias a serem praticadas pelos professores da Educação Básica se tornando maus implementadores das ideias dos outros. “Por isso a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 119 - 120).

A formação que vem sendo ofertada aos profissionais docentes não atende aos preceitos do paradigma do ensino inclusivo. Resume-se a transmissão de conteúdos, técnicas e elaboração de manuais previamente selecionados que não condizem com uma educação plural e democrática e não desenvolve as potencialidades de todos os alunos. Investir sistematicamente na formação inicial de professores acarretará mudanças inestimáveis e é o caminho para alcançarmos uma educação de qualidade.

Refletir sobre essas transformações é o ponto de partida para a construção de uma sociedade inclusiva e acredita-se que a partir dessas indagações é possível compreender a importância de o profissional docente estar habilitado a contribuir com essa inclusão.

É importante que ao respeito e a tolerância sejam adicionados à aceitação e a valorização ultrapassando a formalidade imposta pelos documentos oficiais. Aos alunos devem ser oferecidas condições efetivas de desenvolver as suas potencialidades independente de suas especificidades. Esse desenvolvimento exige envolvimento e participação de todos que compõem o sistema educativo: pais, gestão, pesquisadores, educandos e essencialmente de educadores.



REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. et al. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília (DF), Senado, 1988.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2011.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

CANAU, V. M. Educação escolar: entre o "sequestro" e a "reinvenção"?. In: CANAU, V. M.; SACAIVINO, S. B. *Educação: temas em debate*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015. p. 16-22.

CANAU, V. M. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. In: CANAU, V. M.; SACAIVINO, S. B. *Educação: temas em debate*. Rio de Janeiro: 7letras, 2015, p. 40-46.

DINIZ, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DINIZ, K. M.; SOARES, S. S. A formação dos professores universitários e o exercício da docência: saberes e práticas necessários para a ação pedagógica.

FONSECA, V. da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *In: Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2017.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*: por uma pedagogia crítica da aprendizagem. Barcelona/Madrid: Paidós, 1990.

GLAT, R. *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva*: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2011.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *In: Revista Inclusão*. v. 1, n. 1, 2005. p. 35-39.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *In: Revista Integração*, n. 20, p. 29-32, 1998.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E.; G. SOUZA, V. C. de (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In: D. RODRIGUES (Ed.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Lisboa: Porto Editora, 2001. p. 77-91.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G., CASTRO, P. A. (Orgs.) *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298 p.

PLETSCH, M. D. Movimentos sociais processos de inclusão e educação. *Revista Teias*. Rio de Janeiro. v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17- 52.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHON, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, A. M. da. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos* (Série Inclusão Escolar). Curitiba: Ibplex, 2002.

SILVA, A. M. M. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da. (Orgs). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 91-116.

TACCA, M. C. V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em 01 de dezembro de 2018

Aceito em 04 de dezembro de 2018