

FORMAÇÃO DOCENTE COM BASES INCLUSIVAS: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Zenira Maria Malacarne Signori¹

Resumo

Este texto discute a formação docente para atuar em contextos inclusivos, sinalizando saberes necessários para a efetivação de uma prática eficaz e comprometida com a aprendizagem. Busca-se com esta reflexão destacar saberes teóricos-metodológicos necessários para uma formação consistente, que possibilite atender às distintas formas e ritmos de aprendizagem, superando, assim, as barreiras culturais, estruturais e pedagógicas que fragilizam o trabalho docente. Metodologicamente, a reflexão aqui apresentada é realizada com base em significativo referencial teórico, considerando também documentos efetivados a partir dos anos 1990 e que norteiam o processo educacional inclusivo e formação docente. Conclui-se que no atual contexto da escola pública, vislumbrar uma educação plena, de qualidade para todos, indistintamente, é um desafio que pressupõe políticas públicas eficientes, um novo olhar para o currículo e investir maciçamente na qualidade dos cursos de formação, seja inicial ou continuada para que os professores sintam-se preparados para atender uma clientela que demanda estratégias de ensino diversificada e adequadas ao seu jeito único de ser.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Políticas e saberes.

TEACHER TRAINING WITH BASE INCLUSIVE: KNOWLEDGE NEEDED FOR THE PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

This text discusses the teacher training for act in contexts inclusive, signaling knowledge necessary for the realization of effectiveness an effective practice and committed to learning. Searching with this reflection, highlight theoretical and methodological knowledge necessary for consistent training, which allows suit different forms and rates of learning, thus overcoming the cultural, structural and pedagogical barriers that undermine the teaching work. Methodologically, the reflection presented here is performed based on the mean theoretical framework, considering also effected documents from the years 1990 and guiding the inclusive education process and teacher training. Concludes that the current context of public schools, envision a full education of quality for all, without distinction, is a challenge that requires efficient public policies, a new look at the curriculum and invest heavily in quality training courses, either initial or continued for teachers to feel prepared to serve a clientele that demands diverse teaching strategies and appropriate to their unique way of being.

Keywords: Inclusion. Teacher Training. Politics and knowledge.

¹ Mestranda em Educação. Pedagoga. Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Contato: zesig@hotmail.com

Introdução

Historicamente, a escola tem se organizado para atender a um aluno “padrão” com propostas e práticas homogeneizadoras de ensino e aprendizagem. Sendo assim, com os alunos que demandam necessidades educativas especiais (NEE), esta instituição tem sido pouco eficaz para promover o desenvolvimento acadêmico dos mesmos. Muitos alunos não conseguem ter uma trajetória acadêmica de sucesso porque ao chegar à escola encontram padrões de organização já estabelecidos e intocáveis, permanecendo excluídos e sem voz. Caiado (2009, p. 210) chama a atenção para o fato de muitas vezes nos acostarmos com pessoas “[...] deficientes, caladas, sem voz. Impossibilitadas de sair de casa por barreiras materiais ou por uma visão de mundo hegemônica que as intitula de incapazes e culpadas pela condição em que se encontram vítimas”. Por isso, quando ocorre o fracasso escolar, entende-se que não são as limitações biológicas que impossibilitam o desenvolvimento acadêmico dos sujeitos com NEE, mas sim, a forma como esta é representada por eles, pela escola e pela sociedade. E nesse sentido, a dialética exclusão/inclusão vai desde o ser excluído do acesso e permanência até o sentir-se excluído do acesso aos saberes sistematizados e veiculados na escola.

Os pressupostos de uma educação inclusiva centram-se em um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de necessidades e/ou características. É sabido que com relação à universalização do acesso a escola, a partir do movimento mundial por uma educação para todos² o Brasil avançou significativamente, ampliando o número de vagas e promovendo algumas melhorias estruturais nos espaços físicos. No entanto, é mister salientar, que a presença física no espaço escolar por si só não garante acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais historicamente produzidos, é necessário ter professores capacitados e com significativo aporte teórico, bem como melhorar a estrutura curricular e pedagógica para que a educação seja de qualidade para todos, indistintamente, pois, de um modo geral, muitas das dificuldades vivenciadas por alunos com NEE na escola comum estão relacionadas a inadequações no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, sinalizamos que esta reflexão se justifica por entender que apesar dos muitos conhecimentos produzidos no campo da formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva, este tema ainda não se esgotou, sendo imperioso ampliar as discussões sobre o papel das Universidades, dos cursos de formação e dos professores formadores para que os alunos-professores recebam instrumentalização que lhes possibilite atender às distintas formas e ritmos de aprendizagens na sala de aula, superando, desse modo, as barreiras culturais, estruturais e pedagógicas que tem fragilizado o trabalho docente.

Para tanto, resgata-se, sucintamente, a legislação efetivada a partir dos anos 1990, que norteia as questões que envolvem a inclusão de alunos com NEE e a formação docente, para então refletir sobre os saberes necessários para uma prática pedagógica que rompa definitivamente com os paradigmas da exclusão. Salienta-se que esta pesquisa se efetivou com base em autores como: Bueno(1999), carvalho(2008), Glat e Pletsch(2004), Martins(2006), Salgado (2006), Silva (2006),

² Movimento pautado nos documentos produzidos pela Conferência Mundial de Educação para todos em Joimten na Tailândia em 1990, e Declaração de Salamanca produzido na Espanha em 1994, que passaram a nortear a nova perspectiva educacional

Mantoan(2008), dentre outros, que com suas pesquisas têm contribuído para a reflexão e atualização dos saberes e fundamentos educacionais.

Formação para incluir: da legislação as práticas pedagógicas

Correia (2006) enfatiza que conceber um ensino inclusivo envolve a (re)estruturação das culturas, das políticas e das práticas nas instituições de ensino, discutindo-se de forma crítica e dinâmica a escola que se tem e a escola que se deseja. Vários documentos têm apontado a necessidade de uma nova cultura, menos classificatória e excludente, anunciando o direito de condições iguais e justas para todos. Diante disso, a escola é desafiada a mudar suas políticas educacionais para atender sob esse novo enfoque.

Sendo assim, a partir da década de noventa surge em escala mundial políticas públicas que buscam promover a inclusão de todos os sujeitos socialmente excluídos por suas diferenças biológicas, culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras. Nesta perspectiva, a educação tem assumido papel de destaque no discurso dessas políticas, principalmente, a educação básica, por acreditar que esta promove o desenvolvimento das pessoas e das nações, contribuindo assim, para as correções das desigualdades sociais. Com a efetivação de políticas sociais inclusivas, a escola é desafiada a atuar na mesma direção, precisando dar respostas comuns e diversificadas a todos os alunos, iniciando, portanto, um rol de mudanças visando atender a esse novo paradigma: educação inclusiva.

Dessa forma, as mudanças implementadas no contexto educacional estão relacionadas às propostas engendradas por organismos internacionais, tais como: Declaração Mundial de Educação para Todos/1990 (UNESCO), que tem como princípio promover o acesso de todas as pessoas a educação, salientando a necessidade de uma escola eficaz, que assegure um ensino de qualidade a todos os partícipes, independentemente, de necessidades ou limitações. No entanto, o conceito de escola inclusiva se dissemina de forma mais significativa a partir da Declaração de Salamanca, documento produzido na Espanha, o qual governantes de muitos países, incluindo o Brasil, comprometeram-se a estabelecer formas de combate a exclusão e elaborar políticas eficientes para atender a diversidade na escola, assegurando a todos, ingresso no ensino regular, acessibilidade física e pedagógica, e que cada criança seja respeitada em seu estilo e ritmo de aprendizagem (BRASIL,1994).

Ressalta-se que de acordo com a lógica global, o movimento por uma “Educação Para Todos”, não diz respeito apenas aos portadores de necessidades especiais, mas sim, a todos os grupos marginalizados pela sociedade e pela escola. No entanto, mesmo compreendendo que a inclusão escolar envolve todos os grupos socialmente excluídos, a proposta para esta discussão limita-se a exclusão/inclusão de pessoas com NEE, por entender que esta é uma parcela da população que ao longo da história foi excluída do direito de frequentar a escola comum e ter acesso aos saberes científicos e culturais, por apresentar características estranhas ao padrão de normalidade instituído pela escola e pela sociedade.

No Brasil, as propostas de educação inclusiva também se coadunam às recomendações dos acordos e documentos internacionais. Nesse sentido, para dar conta dessa nova perspectiva educacional, instâncias governamentais, tais como o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) buscam através de legislação específica e programas de orientação trilhar o caminho da inclusão no contexto escolar.

Dentre os documentos elaborados, julga-se necessário destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que propõe uma nova organização dos sistemas de ensino para atender com qualidade a diversidade de alunos, incluindo-se os que apresentam necessidades especiais. Aponta-se, entre outros aspectos, a necessidade de mudanças estruturais, tanto arquitetônicas quanto pedagógicas. No Art. 59, inciso I, o referido documento assegura aos alunos com necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”, e no inciso 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)

Buscando fortalecer o movimento educacional inclusivo, os princípios contidos na LDB 9394/96 são reafirmados com a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com NEE em todas as etapas da Educação Básica. Vale destacar, nesse documento, o artigo 18, parágrafo 1º, que considera como professor capacitado para atuar no ensino comum, com alunos que demandam NEE, todos que comprovarem que em suas formações, de nível médio ou superior, tiveram acesso a conteúdos sobre educação especial desenvolvendo assim, competências para: perceber as necessidades educacionais desses alunos; flexibilizar a ação pedagógica, adequando-a as necessidades de aprendizagem; avaliar permanentemente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, dialogando inclusive com os professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2002).

Carvalho (2008); Rodrigues(2006); Matoan(2008); dentre outros, salientam que para superar o sistema tradicional de ensinar, a escola precisa se organizar com ações pedagógicas que assegurem a igualdade de oportunidades no processo de ensino/aprendizagem, refletindo uma abordagem diversificada, colaborativa, flexível e crítica que permita ao aluno reconhecer-se como sujeito participante e questionador do mundo, cidadãos de direitos e de deveres e é nesse sentido que se entende que o sucesso e/ou fracasso escolar de alunos com NEE depende em grande parte do preparo e comprometimento do professor com o ensinar. No dizer de Rodrigues (2006, p. 305-306):

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos.

Além de abordagens diferentes, é oportuno explicitar a importância do trabalho multidisciplinar com as demais áreas do conhecimento para atender as diferentes necessidades na sala de aula. Ressalta-se, em especial, a interação com a educação especial, que muito tem a contribuir com a educação de alunos com NEE. Quando se fala de inclusão escolar é comum pensar que a educação especial deixou ou precisa deixar de existir. É importante esclarecer, que com a proposta

educacional inclusiva, o papel da educação especial sofre alterações, precisa se configurar como apoio educacional especializado e não como serviço. Serra (2006, p. 33) adverte que a concepção da educação especial como serviço "segrega e cria dois sistemas separados de educação: o regular e o especial, eliminando todas as vantagens que a convivência pode nos oferecer". Essa questão é contemplada na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI, elaborada em 2008, que sinaliza ser o atendimento especializado um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que necessariamente precisa ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos na escola que oferta ensino regular. O documento referenciado preconiza que:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela [...] Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16).

Dessa forma, entende-se, que o atendimento educacional especializado deve proporcionar apoio aos professores da escola comum, pois, de acordo com orientações do PNEEPEI, o trabalho do professor de educação especial deve ser articulado com a proposta pedagógica do professor que tem alunos incluídos. Nessa direção, Bueno (1999a, p. 162) ressalta que:

Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor da educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Bueno (1999b) sinaliza que uma formação que possibilite atuar na perspectiva da educação inclusiva impõe: formação teórica adequada no que se refere a procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o saber pedagógico como o saber fazer pedagógico; uma formação para dar conta das mais diversas diferenças; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para atender as mais diferentes áreas da deficiência, salientando que essa formação deve ser na perspectiva de diminuir a exclusão escolar, e que “[...] não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais sem apoio especializado que ofereça aos professores dessas classes orientações e assistência na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido”.(IDEM, p. 18).

Nesse sentido, entende-se que é significativo estabelecer uma parceria entre professor da educação especial e professor que atua na sala comum, para que juntos elaborem recursos pedagógicos que possibilitem a plena participação desses alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Glat e Pletsch (2004) defendem que as Universidades precisam ser capazes de formar dois tipos de educadores: professores do ensino regular capacitados para atuar com a diversidade de alunos, contemplado nas licenciaturas em geral e, professores capacitados para atuar com as diferentes necessidades especiais, em nível de especialização ou habilitações para atuar nas classes especiais, salas de recursos e atendimento individualizados, bem como, na orientação dos professores do ensino regular. De acordo com as autoras “[...] Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular.” (IDEM, 2004, p. 5).

Contudo, cabe pontuar, que apesar de diplomas legais com textos perfeitos em sua composição, e que contemplam o que seria primordial para a efetivação do processo de inclusão, evidenciam-se muitos equívocos, contradições e certa incoerência quando confrontados com a realidade nos espaços escolares. Góes (2004, p. 73) corrobora ao salientar que “[...] os discursos da legislação, da academia e da escola revelam muitas controvérsias e divergências entre essas esferas e dentro de cada uma”. A mesma autora demonstra certa preocupação quanto à forma como está sendo realizada a inserção desses alunos na classe regular já que as adaptações realizadas são limitadas, e de certa forma, subestimam o aprendiz que é excluído dentro da própria sala de aula, destacando a necessidade de projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes curriculares e físicos.

Sendo assim, apesar de um acesso mais democrático, observam-se poucas reformulações na estrutura organizacional, principalmente no que tange aos cursos de formação, que priorizam uma formação na perspectiva de um aluno padrão. Vale mencionar, que muitos professores concluem seus cursos iniciais de formação com dificuldades de organizar estratégias pedagógicas eficientes que respondam as necessidades individuais de seus alunos. De acordo com Carvalho (2004, p. 27) "Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial".

Cabe ressaltar a importância da pesquisa como requisito para uma formação sólida e transformadora, servindo de referencial para a construção, produção e reconstrução dos saberes, principalmente as realizadas a partir dos ambientes escolares, pois permitem perceber os problemas que permeiam o processo de ensino/aprendizagem, assim como, compreender a prática docente e as teorias que a fundamentam. Barreto (2009, p. 279) explicita que: “[...] a formação aliada e indissociável à pesquisa, tendo um princípio educativo e formativo, ajuda o futuro professor de educação especial a entender as múltiplas faces da prática docente e das teorias que procuram fundamentar essas práticas”. Nessa mesma direção Carvalho (2008, p. 69) também salienta a importância do professor pesquisador, “[...] que registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo”. Além de que, o professor-pesquisador sente-se preparado e motivado pra a otimização da aprendizagem, (re)definindo sua prática a partir da realidade de seu contexto de atuação.

Carvalho (2008, p.148) defende que “a inclusão é possível, necessária e desejável”, mas, para que isso se concretize é necessário conhecer as barreiras existentes, para então eliminá-las. A autora salienta que para possibilitar a todos os acadêmicos, condições iguais de aprendizagem, é imprescindível que a escola contemple dimensões arquitetônicas que permitam a acessibilidade

física com autonomia, além de oferecer currículos e práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às características pessoais do aprender e participar, articulando-se às políticas públicas para garantir a educação como um bem e direito de todos. Pereira (2006, p. 69) lembra que “através da educação, o homem é levado a desenvolver um aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas” [...], bem como, [...] “possibilita a formação do espírito crítico e reflexivo”.

Seguindo no mesmo sentido, Mantoan (2008, p. 60) adverte que é preciso vencer a exclusão em busca da humanização social, além de: “[...] superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos aos bens e às riquezas de toda sorte, entre os quais, o conhecimento”. A partir dessa reflexão, entende-se que os cursos de formação e as instituições de ensino precisam empreender ações para que estes alunos deixem de ser vistos como incapazes de aprender e como improdutivos. Lembrando que, muitas vezes, pelos estigmas a eles atribuídos, pela falta de professores capacitados e competentes e de propostas pedagógicas eficientes, muitos deles abandonam a escola, perpetuando assim a condição de incapaz e improdutivo.

Observa-se que está muito presente nos discursos que tratam de inclusão, a necessidade de a comunidade acadêmica empreender ações pedagógicas eficientes e respeitar as diferenças na escola. Naturalmente, não se faz inclusão sem respeitar as diferenças, mas, principalmente, não se pode admitir que pessoas sejam desfavorecidas ou ignoradas por dificuldades inerentes às suas condições físicas ou intelectuais e vistas como diferentes em um mundo onde ninguém é igual a ninguém. Muitas instituições de ensino acreditam que ao oferecer possibilidade de ingresso às pessoas com NEE, estão sendo inclusivas, quando certamente não é só isso. Para Xavier e Canen (2008, p. 229) “[...] incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representações e sucesso escolar”. Entende-se que uma escola inclusiva valoriza as diferenças e usa abordagem pedagógica ajustável às necessidades de cada aluno. É nesse sentido, que Alves (2006) chama a atenção para uma educação sob um novo olhar na qual se percebe a diferença e a discriminação e reflita-se sobre elas, estabelecendo relações, definindo as intencionalidades e organizando as finalidades. Não resta dúvida, que uma educação nessa direção depende, entre outros fatores, de legislação eficaz e competência e vontade política dos atores educacionais.

Com relação a legislação vale destacar o Projeto de Formação Docente Educar na Diversidade, elaborado em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), fundamentado em uma experiência compartilhada entre países do MERCOSUL e que teve como objetivo apoiar o desenvolvimento e avanço de práticas inclusivas em todas as regiões do país, proporcionando material com subsídio teórico-prático para a formação inicial e continuada de professores, buscando preparar estes profissionais para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus estudantes.

Autores como Bueno (1999), Caiado (2006), Silva (2006), Salgado (2006), Mantoan (2008), Oliveira (2009), entre outros, apontam, que por conta de uma formação fragilizada e muitas vezes aligeirada, muitos professores não sabem lidar com alunos que apresentam NEE, principalmente com aqueles apresentam déficit cognitivos, sensoriais ou psicomotores, sentindo-se, portanto, despreparados e desmotivados para planejar e criar estratégias adequadas e eficazes para minimizar as barreiras à aprendizagem. Bueno (1999b) lembra que este é um problema que afeta tanto os professores do ensino regular, quanto os do ensino especial. É sabido, que mesmo desejando fazer o

o melhor, muitos professores não conseguem planejar uma prática diversificada e flexível porque não foram preparados para tal.

De acordo com Caiado (2006, p. 67) é preciso “[...] valorizar e formar professores ativos, criativos e verdadeiramente comprometidos com o processo de inclusão”. Sabe-se, porém, que uma boa formação demanda tempo, vontade e consciência da necessidade de estar preparado. Vale lembrar, que nem sempre a formação inicial da conta de capacitar o professor para atuar na educação inclusiva, destacando-se a necessidade da formação continuada para aprofundar e aperfeiçoar os conhecimentos pedagógicos, reelaborando constantemente os saberes que norteiam a prática educativa. Freire (1996, p. 39) defende que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Evidentemente, a geração de alunos da escola atual se contrapõe à do passado. As necessidades, crenças, ideologias vem se redefinindo de acordo com as expectativas da atual sociedade contemporânea. Nesse contexto, o sujeito com NEE que permanecia segregado e sem direito a educação, hoje, não só tem o direito de frequentar a escola comum, como busca aprender, produzir, pensar e tomar suas próprias decisões. Oliveira (2009, p. 40) contribui à discussão defendendo a necessidade da formação continuada e, salienta também a importância desta acontecer na própria escola por ser “[...] um ambiente real de vivências pedagógicas e pessoais que envolvem, permanentemente, conflitos e tomadas de decisões direcionadas para o fim educacional”.

Certamente, a tarefa de ensinar é muito mais que ter vocação para tal. Concorda-se plenamente com Freire (1996) quando diz que ensinar exige risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, humildade, tolerância, luta, criticidade, reflexão, comprometimento, alegria, esperança, disponibilidade para o diálogo, pesquisa e acima de qualquer coisa acreditar que a mudança é possível, mostrando o caminho e dando condições para que todos os alunos participem do processo de aprendizagem.

Para refletir sobre a formação de professores para espaços inclusivos é necessário explicitar o papel do professor nessa perspectiva e, para tal, apropria-se das palavras de Silva (2006, p. 53). Ser professor é:

Dar condições e oportunidades ao outro de construir seus próprios sentidos e criar suas próprias condições para viver em sociedade, refletir sobre esta última e *refletir-se*, sem jamais retornar aquilo que era antes, num eterno *devir*. O professor é, pois, um agente de encantamento nestes tempos de desencanto. O professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas.

Santos (2003, p. 15) corrobora a referência a cima, reforçando que a escola precisa de um educador que:

[...]domine os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de problematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Que domina os conhecimentos curriculares, sabe planejar e desenvolver situações de ensino e de aprendizagem, estimula as intera-

- ções sociais de seus alunos e administra com tranquilidade as situações de sala de aula. Que reconhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeita suas diversidades culturais e sabe lidar bem com elas, comprometendo-se com o sucesso deles e com o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Que valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenhando-se no próprio aperfeiçoamento e tendo consciência de sua dignidade como ser humano e profissional.

Entende-se, que a formação inicial não consegue contemplar todos os saberes que possibilitem atuar no sentido aludido pelos autores acima. Afinal, para dar conta de tantas atribuições o professor, independentemente de titulação e/ou nível que atua, precisa reformular seus saberes cotidianamente, para então desfrutar de autonomia intelectual, construindo saberes e competências pedagógicas fundamentadas pelo conhecimento científico. Acredita-se, que todo professor com um aporte teórico consistente consegue interagir e conduzir o seu aluno rumo ao conhecimento, independentemente de quais sejam suas limitações, necessidades e ritmos de aprendizagem. Para tanto, o professor precisa avaliar constantemente seu aluno e avaliar-se, buscando perceber se as estratégias de atividade de ensino utilizadas estão contribuindo para promover a aprendizagem e alcançar os objetivos propostos e, isso envolve, necessariamente, organizar e planejar as atividades com várias estratégias pedagógicas para adaptá-las de acordo com a necessidade do momento. Conforme orientações do Projeto Educar Para Diversidade o planejamento deve ser aberto e flexível e, para alcançar tal propósito os professores precisam de:

[...]tempo para conhecer bem seus aluno(a)s, seus níveis de aprendizagem e de competência curricular, seus interesses e motivações, de que maneira aprendem melhor, suas necessidades educacionais específicas, entre outros aspectos. Conhecer bem os aluno(a)s implica intensa interação e comunicação com eles, bem como uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educacional que lhes é oferecida. (BRASIL, 2006, p. 176)

Cabe, também, dizer que quando a prática pedagógica é construída com base apenas na experiência e/ou apenas na teoria, via de regra, se torna ineficaz. Não se pode desprezar os saberes da experiência, porém, estes só são significativos quando coadunados com os saberes teóricos. Certamente, a boa relação entre teoria e prática fortalece o saber-refletir, saber-decidir, e o saber-fazer. Cavalheiro, Isaia e Bolsan (2010) ressaltam que os saberes da prática são importantes para o constructo mental docente, e por isso o fazer pedagógico não pode se firmado somente sob uma competência teórica, alertam para a necessidade de utilizar-se dos saberes teóricos, porém, buscando sempre como suportes de significações, as interações vividas.

Outra questão a ser salientada, é a responsabilidade das Universidades e seus cursos formadores, enquanto lócus privilegiado para construção de saberes, considerando a formação de profissionais, que certamente atuarão com alunos que apresentam NEE. De acordo com a LDB 9394/96 no Art. 62 “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades” (BRASIL, 2006). Assim, cabe dizer que a formação inicial de professores é responsabilidade das Instituições de ensino superior. Martins (2006, p. 21) pontua que “As universidades precisam assumir, de forma cada vez mais efetiva, o seu papel de formadoras de profissionais para atuar frente à diversidade do alunado, nos diversos níveis de ensino”. A autora reforça ainda que “Essa formação, no entanto, não deve se esgotar na graduação, mas ser um *continuum*” (IDEM, p. 21).

Bueno (2002) realizou uma pesquisa nas Universidades Brasileiras e conclui que estas podem e devem :

[...] assumir papel muito mais significativo na elaboração e implementação dessas políticas se atuar mais articuladamente de forma a se constituir em mecanismo forte e expressivo de pressão política. Para tanto, consideramos necessário uma maior articulação entre as três funções básicas da universidade: ensino, pesquisa e extensão. (IDEM, p.114).

Ressalta-se, que o Ministério da Educação já vem a muito recomendando a necessidade das instituições de ensino superior incluírem conteúdos e disciplinas que tratam sobre necessidades educativas especiais nos cursos de formação. A Portaria nº 1793 elaborada em 1994, recomenda, principalmente, nos cursos de Pedagogia, psicologia e licenciaturas a inclusão da disciplina: “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. (BRASIL, 1994, p. 1).

Entretanto, é sabido, que ainda hoje, muitas instituições de ensino superior não contemplam estas disciplinas em suas grades curriculares. Obviamente, uma formação na perspectiva de uma educação inclusiva vai muito além da inserção, nos cursos de graduação, de disciplinas e conteúdos nesta perspectiva. É primordial a efetivação de políticas eficientes na diminuição do fracasso escolar e promoção de uma educação inclusiva com qualidade. (BUENO, 1999b)

Os debates atuais no contexto educacional apontam para a necessidade da reestruturação curricular dos cursos de formação, promovendo uma maior interação entre as disciplinas teóricas e práticas. Via de regra, ofertam-se, primeiramente as disciplinas teóricas e, no final do curso as de estágio supervisionado, que normalmente se resume a simples observação. Essa dicotomia tem gerado um distanciamento entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar, deixando lacunas no processo formativo e enfraquecendo a atividade docente.

Certamente, estruturar os cursos formativos, objetivando elevar a qualificação destes, significa estar concomitantemente estruturando a escola comum, pois, acredita-se que a melhoria na qualidade do ensino fundamental depende em muito de melhorias nos cursos de formação docente. Há que se ressaltar também, a responsabilidade do professor universitário como agente formador, pois além de ensinar ele é referência a ser seguido pelos futuros docentes.

Sua postura, metodologias e ideologias influenciam as gerações futuras de professores. Cavalheiro, Isaia e Bolsan (2010, p. 54) enfatizam que “[...] a forma como nos constituímos pessoas e professores resultam dos diversos tipos de interação que, de alguma forma, utilizamos para nos comunicarmos nessa contínua transformação pessoal e profissional”. Nessa perspectiva pode-se dizer que a vivência enquanto discentes nos cursos formadores repercutem significativamente na atuação como docentes.

Seguindo na mesma direção, Texeira et al (2010, p. 132) lembra que :

“[...]o professor não chega à escola despido de sua história, nem de seu projeto de futuro. Assim, suas práticas terão, sempre, alguma marca das experiências vividas e das expectativas em relação aos resultados de seu trabalho. As lembranças pessoais das vivências do período escolar contribuem para a construção das diferentes imagens de escola, professor e aluno, e estas são marcadas por aprendizagens calcadas na experiência e nas relações pessoais”

De acordo com a autora, é pertinente dizer, que o professor constitui sua identidade profissional subsidiada pelos saberes teóricos e práticos, porém influenciado pela identidade pessoal formada ao longo da vida no contexto social e familiar. Sendo assim, uma formação que proporcione saberes para atender a diversidade de ritmos e aprendizagem presente na sala de aula se fortalece a partir de experiências positivas vivenciadas durante a formação acadêmica. Texeira et al(2010) enfatiza que a formação do professor não se resume às vivências ou espaços confinados de cursos, mas abrange especialmente o contínuo da vida, nos mais diferentes momentos e, necessariamente, se faz por uma atividade reflexiva ao longo de todo percurso.

De um modo geral, constata-se, que os professores formadores são instigados a produzir conhecimento e publicar, elevando dessa forma sua titulação e o status da Universidade, ficando as preocupações com o ensino em segundo plano. Nessa corrida por publicações, cria-se um esquema de hierarquia na academia que interfere negativamente no processo de formação, pois, na maioria das vezes o conhecimento produzido, como já referenciado, serve apenas para fortalecer a Universidade e não o ensino.

Glat e Nogueira (2003, p. 4) ressaltam, que os professores em sua maioria, não recebem em seus cursos de formação instrumentalização que “[...] lhes possibilite estruturar a sua própria prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado”. Evidencia-se, a partir dessas colocações que, para a efetivação da inclusão de alunos com NEE no sistema regular, precisa entre outros fatores, de professores preparados para lidar com a diversidade, capazes de refletir e (re)significar constantemente a sua prática, aceitando e relacionando-se com seus diferentes alunos, empreendendo uma prática pedagógica coerente com as necessidades e singularidades de cada um. Pires (2006, p. 85) enfatiza que “o certificado de garantia do ofício de educador não está nas teorias e técnicas aplicadas, mas na capacidade de construir uma prática coerente com o contexto escolar.” Defende-se, assim, a necessidade dos cursos de formação, proporcionarem aprofundamento teórico-metodológico e experiências positivas aos futuros professores para que estes adquiram habilidades para atuar nos mais diversos contextos. Entretanto, não se pode ensinar a partir de receitas prontas, mas sim possibilitar uma formação que os levem a desenvolver capacidade de reflexão-ação.

Pires (2006 p. 86), pontua que a prática pedagógica inclusiva é:

[...] socialmente construída, eticamente comprometida, sempre inscrita num contexto atravessado por tensões e contradições, ambiguidades e perplexidades, conflitos de valor, referenciais teóricos e epistemológicos, perspectivas políticas, modelo de sociedade, concepções do mundo, de educação e do próprio ser humano e, sobretudo, está submetida às variações do contexto e as decisões dos atores sociais.

Sem sombra de dúvidas, como já enfatizado, o professor é a peça chave na construção de uma educação que rompa com os paradigmas da exclusão, pois, o preconceito e os estigmas da deficiência ainda estão fortemente presentes nos espaços escolares e nas salas de aula. Nesse sentido, vale salientar que uma formação com base inclusiva, deve contemplar saberes e práticas que leve os atores educacionais a desenvolverem competências para criar na sala de aula estratégias que facilitem a escrita, a leitura, os cálculos e a reflexão/ação, instrumentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Na opinião de Carvalho (2008, p. 78) “o trabalho do professor passa a ser representado pelo seu ideal de buscar, continuamente, novas formas de mediação para que os alunos aprendam, processando as informações, refletindo criticamente e examinando seu próprio refletir”. Nesse sentido, vale lembrar a importância dos alunos aprenderem conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, saberes que permite a todos os sujeitos, sejam eles deficientes visuais, auditivos, com deficiência física ou intelectual, ou qualquer outra necessidade específica, um estado de maior criticidade, autonomia, liberdade e consciência do seu lugar no mundo.

Tem-se a convicção que uma caminhada rumo a uma educação inclusiva de qualidade, do ensino fundamental ao superior, é um desafio grandioso, porém, necessário e possível. Reconhece-se que é uma tarefa que requer planejamento e reflexão permanente sobre as ações nos sistemas educacionais, do ensino fundamental aos cursos de formação. De acordo com Marques (2009) enfrentar velhos problemas com velhas estratégias e, olhar o antigo cenário com os mesmos óculos, representa apostar no fracasso. Quando a aposta é no sucesso, se faz necessário construir “[...] novos diálogos, de cujo contexto ninguém esteja excluído, do qual emerja e se consolide o maior de todos os valores da atualidade: o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana como base de uma sociedade mais justa e igualitária.” (IDEM, p. 153).

Considerações finais

Com esta breve reflexão, fica evidente que no contexto educacional nenhuma discussão se esgota. A cada dia surgem novas indagações, novos desafios e perspectivas, exigindo do sujeito professor, novas referências que permitam construir novas concepções e novos saberes docentes. Logo, uma formação que instrumentalize o professor para atuar com a diversidade de alunos dar-se-á primeiramente na graduação, e permanentemente no local de trabalho ou em cursos de formação continuada, destacando-se, que o processo de formação precisa ser alicerçado em mudanças significativas no sistema de ensino.

É fato, que uma formação consistente que permita ao professor adotar postura inclusiva, com procedimentos didáticos e metodológicos adaptados e flexíveis e formas de avaliação diferenciadas, envolve o comprometimento dos cursos de formação e seus respectivos professores formadores para que contemplem conteúdos científicos, conteúdos específicos, procedimentos metodológicos e didáticos para que esses profissionais sintam-se capazes de articular teoria e prática de forma segura em prol de uma aprendizagem significativa de todos os partícipes na escola.

Outra questão central e para além das questões relacionadas à formação docente é a necessidade de se repensar a escola pública, que apesar de laica, obrigatória, gratuita e aberta para receber a todos, indistintamente, apresenta-se precarizada, seja pela inadequação dos currículos, falhas na formação dos professores ou condições precárias de trabalho e salários destes.

Em síntese, entende-se, que pensar uma educação plena, de qualidade para todos no atual contexto da escola pública, é um desafio que pressupõe políticas públicas claras, que orientem e respondam as necessidades da escola, do alunado e dos professores. Pois, é difícil vislumbrar uma escola de fato inclusiva, unitária e que possibilite a todos o acesso aos saberes científicos, sem uma reestruturação dos sistemas de ensino, priorizando mudanças organizacionais, um novo olhar para o currículo e investir maciçamente na formação docente, seja inicial ou continuada, para que estes profissionais viabilizem metodologias e práticas eficazes para atender de forma eficiente esta clientela que demanda estratégias de ensino diversificada e adequadas ao seu jeito único de ser. .

Referências

ALVES C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez. 2006.

BARRETO, M. A. S. C. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.) *Inclusão: Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2ª ed; Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 271-280.

BRASIL, *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso: janeiro de 2010.

_____. *Educar na Diversidade: material de formação docente*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>"sp/arquivos/pdf/educarnadiv_de2006.pdf. Acesso em : 02 de maio de 2012

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: MEC. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 de mai 2010.

_____.Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca: linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivo/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 20 março de 2012

_____.PORTARIA N.º 1793, DE DEZEMBRO DE 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em 01 de abril de 2012

_____.Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 02 de dez de 2010.

BUENO, J. G. S.; *A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações*. In: BICUDO,, M. A. e SILVA, J. C. A. da (orgs.) formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada. São Paulo:Unesp,1999a.

_____.Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, nº 5, Piracicaba, UNIMEP. 1999b. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>"cHYPERLINK"file://E:/HYPERLINK "a. fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf". Acesso em 07 de setembro de 2011.

_____.A educação especial nas universidades brasileiras. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistências e lutas. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C. ; VICTOR, S. L. (org). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____.*Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALHEIRO, R., ISAIA, S.A., BOLSAN, D. P. V. A formação no Ensino Superior: Quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica? *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v 03, nº 03, p. 50-65. jan/jul. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: 08 de fev de 2012.

CORREA, V.L.A.S. In SANTOS, M.P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez. 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: *Paiz e Terra*, 1996.

GLAT, R. PLETSCHE, M. D. O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, ano 10, no 29, p. 3-8, 2004.

GLAT, R. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil, 2003. Disponível em:
http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf. Acesso em 10 de jun de 2011.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R., LAPLANE, A.L.F. (orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M.T.E.(org.) *O desafio das diferenças na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, L. de A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. de A.R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V.(orgs.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, I. M. DE, A narrativa como possibilidade de abordagens dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. Universidade Federal do Espírito Santo. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.) *Inclusão: Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2ª ed.; Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PEREIRA, B. R. Gestão educacional e alunos com necessidades especiais: novos desafios. In: PEREIRA, B. R. ; NASCIMENTO, M. L. B. P. *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira*(orgs.)-São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. de A.R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V.(orgs.) *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, pp.299-318, 2006.

SALGADO, S. da S.. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez. 2006.

SANTOS, M. P.. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista da faculdade de educação da UFF*, N° 7, 2003.

<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%o20UFF.pdfDisponível> . Acesso: 08 de junho de 2011.

SERRA, D. Inclusão e Ambiente Escolar. In SANTOS, M.P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez. 2006.

SILVA, K. R. X. da. Expressão da criatividade n prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez. 2006.

TEXEIRA, L. R. M. et AL. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v 02, n° 03, p. 121-135. ago/dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso: 05 de fev de 2012.

XAVIER, G.P.M.;CANEN. A. Multiculturalismo e educação inclusiva: Contribuições da Universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Proposições*, 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/57-artigos-xaviergpm_etal.pdf. Acesso: 5 de setembro 2010.