

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMPLEXIDADES NA FORMAÇÃO
DOCENTE**
**INCLUSIVE EDUCATION: COMPLEXITIES IN TEACHING
TRAINING**

HUMMEL, Eromi Izabel
SILVA, Ricardo Desidério da

Resumo: A Educação Inclusiva é hoje, tema que gradativamente vem se instalando nas discussões acadêmicas e ganhando cada vez mais espaços na prática docente. Entretanto, diante da transformação histórico-social da qual a escola faz parte e que a temática está inserida, promove incertezas na equipe escolar, que precisa adquirir novas habilidades, enfrentar novos desafios, para então atuar profissionalmente neste novo contexto. Este artigo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo apontar as complexidades na formação docente (formação inicial, cursos de licenciatura – em especial, a pedagogia e cursos de especializações em universidades públicas) a partir da temática da Educação Inclusiva, possibilitando debates e reflexões para ações pedagógicas efetivas no âmbito escolar. Na formação inicial, fica evidente que as matrizes curriculares não contemplam o conhecimento suficiente para que os futuros professores sejam capazes de inserir alunos com deficiências em suas salas de aula. Quanto aos cursos de licenciatura, a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente nas matrizes curriculares enquanto conteúdo ou disciplina, não promove a formação adequada dos alunos. Da mesma forma que, no curso de Pedagogia, o conceito de Educação Inclusiva não é compreendido como sinônimo da Educação Especial e os estudantes apresentam atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão. Na análise realizada nos cursos de especialização oferecidos pelas universidades públicas, nota-se, que a intencionalidade dos professores por cursos nesta área dá-se pelo conhecimento quanto às novas expectativas, além de afirmar que a busca por este tipo de formação vai além da atualização profissional. Neste texto, tais resultados da pesquisa poderão oferecer indicadores para ações voltadas para a formação de professores, principalmente na compreensão de que o ambiente escolar constitui-se por indivíduos heterogêneos que necessitam de ações pedagógicas efetivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Atendimento Educacional Especializado, Tecnologias Assistivas.

Abstract: Inclusive Education is today, a topic that has gradually settling in academic discussions and gaining spaces in teaching practice. However, given the historical and social transformation which the school belongs and that the subject is present, promotes uncertainties in the school staff, who need to acquire new skills, meet new challenges, and then work professionally in this new context. This article, bibliographic, aims to point out the complexities in teacher training (initial training, degree courses - in particular pedagogy and specialization courses in public universities) from the theme of Inclusive Education, enabling discussions and reflections to effective educational activities in schools. In initial training, it is clear that the curriculum matrices do not include enough knowledge so that future teachers are able to put students with disabilities in their classrooms. As for the degree courses, the inclusion was not a principle that guided the process of curricular restructuring and that, although present on curricular content or as discipline, does not promote the proper training of the students. Just as in Education Course, the concept of inclusive is not understood as a synonym of Special Education and students have less favorable social attitudes towards inclusion. The examination conducted in

specialized courses offered by public universities, it is noted that the intent of teachers for courses in this area gives up the knowledge about the new expectations, and assert that the search for this type of training goes beyond update professional. In this paper, these survey results may provide indicators for actions for teacher training, especially in understanding that the school environment is made up of heterogeneous individuals in need of effective pedagogical actions.

Keywords: Inclusive Education, Teacher Education, Educational Service Specialist, Assistive Technologies.

INTRODUÇÃO

Pensar na ideia de que a educação dos alunos com necessidades educacionais especializadas (NEE) deveriam ser de responsabilidade de professores especializados e aos professores do ensino regular caberiam apenas o ensino aos alunos sem deficiência, marcaram o início da década de 1990, período em que houve uma ampla divulgação mundial de uma educação para todos, inserindo o conceito de inclusão. (VITALIANO, 2010). Entretanto, esta concepção de se pensar na responsabilidade apenas de professores especializados estava atrelada a longa história de segregação e discriminação difundida nos anos de 1970 e 1980 em nosso país, em que “foi compreendida pelo nosso sistema educacional como a possibilidade de educar alunos com NEE nas classes comuns, desde que eles acompanhasse os conteúdos da série em que fossem inseridos” (VITALIANO, 2010, p. 11-12). Para a autora, esta proposta de inclusão impactou toda uma sociedade, não sendo mais possível pensar por exemplo, que o aluno com NEE deveria se adaptar a escola, mas sim que as escolas devem se adaptar para atendê-los (VITALIANO, 2010).

Assim, o paradigma da Inclusão prevê então a inserção de indivíduos com deficiências não somente nos ambientes educacionais, mas na sociedade como um todo. Uma reestruturação se faz necessária envolvendo as políticas públicas educacionais, a fim de garantir os direitos de igualdade do deficiente nos espaços sociais e educacionais (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2004; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Diversas ações, políticas públicas educacionais e administrativas foram implantadas e, ao longo da história, reformuladas, no sentido de promover a educação inclusiva nos diversos contextos, por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no Artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para

REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 240-254. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização “para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define algumas diretrizes para que a inclusão faça parte da proposta pedagógica no ambiente educacional, de forma que seja assegurada a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O objetivo é garantir o acesso a todas as modalidades de ensino, a oferta de atendimento educacional especializado, acessibilidade, formação de professores, envolvimento participativo da família, entre outras ações necessárias à inclusão do aluno deficiente (BRASIL, 2008, p. 14).

Diante da transformação histórico-social da qual a escola faz parte, a inclusão, mesmo que gradativamente, se instala e promove incertezas na equipe escolar, que precisa adquirir novas habilidades para atuar profissionalmente neste novo contexto. Os cursos de formação docente são repensados e legislações são impostas ao sistema educacional: a Resolução CNE/CP nº1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e determina que cabe às instituições de ensino superior “prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade” e que os projetos político-pedagógicos devem contemplar conteúdos curriculares com “conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2002).

Contudo, ainda é muito frequente perceber que os cursos propostos em matrizes curriculares na formação inicial não contemplam o conhecimento suficiente para que os futuros professores sejam capazes de inserir alunos com deficiências em suas salas de aula, pois, geralmente, quando isto se dá é apenas uma disciplina sobre a temática, não promovendo a formação adequada dos alunos.

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Pensar na formação de professores para o AEE é de suma importância. Para isso, apresentamos um breve recorte teórico de algumas pesquisas que se debruçaram em entender

REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 240-254. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

a formação que estes professores receberam (ou não) para a inclusão de alunos com NEE. Vitaliano e Manzini (2010, p. 59), por meio de relato de pesquisa realizada com professores do ensino regular, a respeito da formação recebida para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especializadas, estes profissionais não têm sido preparados para incluir alunos com deficiências. Dentre os fatores apresentados, revela-se pouca carga horária e disciplinas com conteúdos teóricos sem oportunidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas e, ainda, a concepção de homogeneidade e de aluno ideal no âmbito educacional.

A partir desta análise, conclui-se que a formação de professores deve voltar-se para a compreensão de que o ambiente escolar constitui-se por indivíduos heterogêneos que necessitam de ações pedagógicas adequadas. O conhecimento das especificidades dos alunos com necessidades especiais é visto no sentido de formar o professor para identificar e compreender as características das deficiências e possibilitar experiências de aprendizagem adequadas ao aluno. Desta forma, é necessária uma reformulação do processo de ensino e aprendizagem dos cursos de formação em “todos os elementos que constituem os cursos de licenciaturas, seus docentes, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades desenvolvidas e as relações que são estabelecidas entre eles” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100), ou seja, desenvolver atividades contextualizadas e ações práticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências ao futuro educador.

Preparar-se para atuar numa sociedade em que muito se discute sobre a Educação Inclusiva é buscar constantemente uma formação adequada. Este tema tem proporcionado muitas reflexões e debates quanto ao ensino e aprendizagem dos docentes em seus processos de formação, durante sua atuação enquanto profissional (SCHÖN, 1997; MAGALHÃES, 2004; AZANHA, 2006; MIZUKAMI et al., 2006; PERRENOUD, 2007; TARDIF, 2007).

A denominação *formação inicial* refere-se ao processo de aprendizagem e conhecimento adquirido durante o período de formação em nível médio de escolarização ou superior, como “garantia das necessidades de formação profissional de professores” (MIZUKAMI et al., 2006, p. 13). Sua composição é definida de acordo com as diretrizes legais, tendo em vista o perfil docente que se pretende formar, pautados na racionalidade técnica e na prática, visando conteúdos específicos para a formação do profissional (SCHÖN, 1997).

Mesquita (2007) analisou cursos de licenciatura e evidenciou que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular e que, apesar de presente

nas matrizes curriculares enquanto conteúdo ou disciplina, não promoveu a formação adequada dos alunos matriculados nos cursos analisados. O tema inclusão está ausente em grande parte dos cursos de formação e são contemplados na maioria dos projetos político-pedagógicos apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

Braga (2009) analisou os documentos legais a respeito da Educação Especial de uma universidade pública; tais documentos tratam da formação de professores para atuar na educação especial e inclusiva. Os resultados apresentados evidenciaram que, de certa forma, houve avanço, porém lento, e novas reflexões são necessárias nas questões teóricas e práticas, a fim de proporcionar reformulações nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Os projetos político-pedagógicos de diversas licenciaturas também trazem a problemática na formação dos futuros docentes. Silva (2009) certificou que a inserção desta temática ainda precisa ser construída, pois, dos cursos de licenciatura analisados – Ciências Biológicas, Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, em quatro universidades federais –, 45% apresentaram em seus currículos o debate a respeito da Educação Inclusiva e/ou Educação Especial, enquanto que 55% não abordaram a temática.

Da mesma forma, constatou Fonseca-Janes (2010) que, no curso de Pedagogia, o conceito de Educação Inclusiva não é compreendido como sinônimo da Educação Especial e os estudantes apresentam atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão. A melhoria na qualidade da formação está atrelada à estrutura curricular dos cursos, que devem adotar estratégias metodológicas condizentes e significativas, a fim de formar professores com competência para ensinar a todos. Corroboram Coll, Marchese e Palacios (2004, p. 44), ao afirmarem que a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas na escola; ressaltam os autores que o professor, sentindo-se com pouca competência para prática pedagógica com alunos com deficiência, “tenderá a ter expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e em menor atenção”.

Perrenoud (2007, p. 14) analisa que o professor do século XXI necessita desenvolver competências para ser um profissional bem sucedido. Dentre as categorias de competências, o professor deve “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”. Os dispositivos de diferenciação estão diretamente conectados às capacidades dos alunos. A formação inicial deve embasar os estudantes, não apenas teoricamente, mas com atividades práticas, para que compreendam as maneiras como os alunos desenvolvem suas atividades em sala de aula

REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 240-254. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

(HUMMEL, 2007). Em um ambiente heterogêneo como o da sala de aula, diversas serão as respostas e os questionamentos, havendo aqueles que possuem maior ou menor facilidade para apreender o conteúdo. Os futuros professores devem compreender que não existe um padrão de aprendizagem igualitário, que os alunos possuem dificuldades e potencialidades, e que, diante desta diferenciação, devem fazer jus à revisão da sua metodologia pedagógica, analisando seus procedimentos para reorganizar as informações, de maneira que todos possam ter as mesmas possibilidades de aprendizagem.

O debate acerca da formação inicial fornece subsídios que revelam a preparação dos futuros professores com lacunas que precisam ser reavaliadas para o desenvolvimento de ações inovadoras na formação. Ibermón (2000, p. 66) afirma que os conteúdos curriculares devem dotar-se de

[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar.

Neste sentido, tendo-se em vista a complexidade da tarefa educativa do professor, o contexto de transformações sociais e, sobretudo políticas educacionais que se renovaram nos últimos anos, especialmente em relação à educação inclusiva, faz-se necessária a busca pela continuidade do processo de formação profissional. Esta continuidade ocorre por meio da formação continuada que se refere a um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da carreira docente em diversos espaços educacionais (ALMEIDA, 2008).

Nas últimas décadas, tem sido crescente a parceria com as universidades que ofertam inúmeras possibilidades de cursos de extensão e pós-graduação, em resposta às necessidades de formação de recursos humanos para o ambiente educacional. Para Mizukami et al. (2006, p. 27), as universidades são um “espaço privilegiado para essa formação, por serem locais de avanço científico e profissional”. Contudo, Candau (1996, p. 143) vê o ambiente da formação como um lugar de grande impacto para a transformação; para a autora, o local deve ser no mesmo ambiente de sua profissionalização, ou seja, “é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola”.

São apontamentos diferenciados enquanto espaço de formação, que colaboram para a análise da integração dos ambientes nos quais a formação deve acontecer, com base na formação teórica e na contextualização da prática. Se, por um lado, a universidade é redentora do saber científico, é no ambiente escolar que a práxis ocorre.

A formação surge da necessidade como algo natural da pesquisa educacional (BITTENCOURT, 2006; NÓVOA, 2009), com o objetivo de garantir ao professor momentos de atualização permanente no campo do saber. Ela exprime a amplitude de conceitos necessários para a construção do profissional, não configurando apenas o professor aquele que está dentro das salas de aulas, mas os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares.

Os modelos de formação continuada são reelaborados constantemente, considerando o contexto sócio-histórico. Ibermón (2010) analisa os focos da formação dentro de cada momento histórico. Em 1970, estudava-se como estabelecer o papel do professor nos planejamentos das atividades de formação. No ano de 1980, exigiu-se a sistematização do trabalho pedagógico e foram introduzidos elementos técnicos para compor o planejamento educacional, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Em 1990, propagou-se a pesquisa-ação, considerando as alterações nos currículos e exigindo-se a reflexão da formação, conforme abordagem de Schön (1997, p. 15). No ano de 2000, buscaram-se novas alternativas para a formação, tendo em vista os avanços tecnológicos; discutiu-se a elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade e pesquisas sobre a prática.

Para Fusari e Rios (1995, p. 40), a educação continuada está inserida nas atribuições das políticas públicas que devem ocupar-se de estratégias para capacitar os educadores, favorecendo a adequação pedagógica sempre que necessário, tendo em vista que se vive numa sociedade em que novos paradigmas educacionais emergem constantemente. Para os autores, a formação continuada refere-se ao “processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade”.

A continuidade na formação docente, sob a ótica de Tardif (2007, p. 23), se deve, principalmente, porque os conhecimentos disciplinares ministrados são “produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, ser aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero”.

Este fato acontece não somente na área de formação docente, mas em diversos cursos de

REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 240-254. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

graduação. A formação docente é o resultado do saber adquirido pelas experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida, resultando no perfil profissional. Tardif (2007) exemplifica no quadro a seguir como os saberes são produzidos.

Quadro – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	“ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2007, p. 63).

Segundo análise de Tardif (2007), a formação continuada está inserida na categoria “saberes provenientes da formação profissional para o magistério” adquirida em cursos de reciclagem, conforme o próprio autor registra. Verifica-se que a terminologia *reciclagem* não é adequada, já que o sinônimo da palavra refere-se a “reaproveitar (material já utilizado, como papel, vidro, metal, lixo) na obtenção ou fabricação de novos produtos”. (DICIONÁRIO DO AURÉLIO, 2011, s.v. *reciclagem*).

Para Nóvoa (2009), a formação continuada é a oportunidade de (re)construção permanente de uma identidade pessoal do professor; este processo não deriva de informações recebidas por cursos de conhecimentos e técnicas, porém, sobretudo, em momentos de reflexões críticas a respeito das práticas pedagógicas adotadas. Nesta perspectiva é que a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) (apud BITTENCOURT, 2006, p. 71) discorre:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global aos profissionais da educação, articulando à formação inicial e à condição de trabalho, salário, carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e

REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 240-254. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz na interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

À luz da análise anteriormente citada, a formação inicial não é suficiente para preparar o professor, conforme as especificidades que o sistema educacional exige, porque a evolução histórica, social e cultural propõe mudanças nas circunstâncias em termos de políticas públicas educacionais. É certo que o educador passa por um processo de formação durante determinado período de tempo, embasado nos modelos pedagógicos da sua época de formação; entretanto, ao exercer sua atividade como profissional da educação, novos paradigmas são propostos em legislações, exigindo novas metodologias.

Desde a inserção da Educação Inclusiva no sistema educacional, os cursos de formação continuada tornaram-se imprescindíveis, para fundamentar e habilitar o professor nas diversas facetas que compreendem o processo de inclusão: as políticas públicas implantadas, a diversidade das características individuais dos alunos com deficiências, as concepções frente à inclusão, a organização do currículo, as estratégias e recursos pedagógicos a serem empregadas, a avaliação e intervenção educacional entre outros.

Em resposta a estas necessidades de formação docente, diversos cursos são organizados como forma de garantir o aprimoramento do professor após seu egresso da formação inicial e, ainda, para aqueles que exercem sua atuação pedagógica no âmbito escolar.

Marquezine (2006) analisou a relação entre a formação acadêmica e atividade profissional de alunos, no curso de especialização em Educação Especial de uma universidade pública, e evidenciou que o curso contribuiu para o ingresso no contexto de ensino, após os conhecimentos adquiridos nesta modalidade de formação.

Ribeiro (2005, p. 2) analisou cursos de especialização oferecidos pelas universidades públicas e identificou que a intencionalidade dos professores por cursos nesta área dá-se pelo conhecimento quanto às novas expectativas e “respaldo para o atendimento da proposta política atual em educação”. Ressaltou que a busca por este tipo de formação vai além da atualização profissional e aconteceu (a busca) porque os professores perceberam um futuro promissor para sua profissionalização, na medida em que o sistema educacional regido pelas

esferas municipal e estadual passou a adotar políticas educacionais específicas para professores com este tipo de formação. Após ingressar nos cursos de especialização em Educação Especial, os professores puderam atuar nas salas especiais, nas escolas especiais, salas de recurso e, especialmente, em classes comuns do ensino regular comum.

Em relação à atuação profissional nas SRMs, ressalta-se a importância da formação para que se possa prestar o AEE. De acordo com a Resolução nº 4 de 02/10/2009, no Art. 12, (p. 3), “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). A formação proposta é bastante genérica; ela por si só não garante que o professor egresso esteja totalmente preparado para atuar com alunos com deficiências.

O reflexo da formação inicial faz com que o professor busque uma complementação por meio de cursos de pós-graduação ou mesmo de capacitação em serviço, o que, de certa forma, ainda não supre as reais necessidades para sua atuação no AEE. Pode-se inferir que a formação inicial caracteriza-se como generalista, haja vista que os programas curriculares propostos nos cursos de licenciatura ainda deixam lacunas na formação dos professores. A complexidade que envolve o conhecimento a respeito da temática deficiências leva a crer na necessidade de formação que contemple os aspectos necessários para o desempenho de uma prática realmente inclusiva.

As atribuições do professor que atuará no AEE são indicadas no Art. 13 da Resolução nº 4 de 02/10/2009. As análises destas atribuições evidenciam o que se espera do professor de AEE para a efetivação das políticas de inclusão:

- 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;

REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 240-254. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

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).

Observou-se, nas atribuições relatadas, que não se enfatizaram questões voltadas para o processo pedagógico em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam as SRMs. Para Michels (2011), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008) centraliza os serviços na formação de professores para o atendimento especializado e sua articulação entre os atendimentos nas salas comuns e nas atividades das salas de recursos multifuncionais, mas não traz explícita uma preocupação quanto ao conhecimento, o que, para o autor, denota “ser uma função secundarizada, ou antiga, dentre as tarefas docentes”. (MICHELS, 2011, p. 83).

Nas interpretações de Baptista (2011), o professor de AEE deveria atuar em diferentes contextos: assessoria, formação de colegas, professor auxiliar na mesma sala de aula que o professor regular, acompanhar família, mas no sentido de um interlocutor entre as equipes, sejam elas na própria escola e/ou nos atendimentos externos. Ainda, o autor defende que este tipo de trabalho seria muito mais enriquecedor porque não se pautaria na recuperação do indivíduo que apresenta inúmeras dificuldades, mas se investiria nas “redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa” (BAPTISTA, 2011, p. 5). Ao agir desta forma, o professor não ficaria somente focado na SRMs atendendo determinadas deficiências, mas agiria como um mediador do processo de inclusão.

Nesta direção, Garcia (2011) preocupa-se quanto ao procedimento do AEE adotado, segundo a legislação, para que não se transforme em atendimento clínico da educação especial.

É importante observar que o lócus de atuação “sala de recursos”, o qual retira fisicamente o professor de sala de aula comum, e a função de “complementação ou suplementação curricular”, que aparece como distinta do “apoio pedagógico especializado”, descaracterizam a possibilidade de bidocência, de um trabalho mais orgânico à Educação Básica, de um planejamento mais coletivo e conseqüentemente de processos avaliativos que levam em conta a história do sujeito. Configura-se em menos apoio pedagógico especializado e em mais atendimento especializado (GARCIA, 2011, p.12).

Neste sentido, o acúmulo de funções que o professor de AEE assume dentro do contexto escolar influencia na construção de sua identidade profissional. Este profissional passa a vivenciar os mesmos anseios do professor da sala de aula regular, por exemplo, a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de uma disciplina específica, que aborda a temática da inclusão de pessoas com NEE na sala de ensino regular ainda é recorrente das/nas discussões e ações de propostas das matrizes curriculares dos Cursos de Ensino Superior, em especial das licenciaturas, além é claro, do compromisso e efetivação de políticas públicas que nos ampare nestas ações e efetivações. Conforme as pesquisas têm nos mostrado, o conhecimento dos alunos a respeito da inclusão pode ser considerado superficial ou, muitas vezes, inexistente. Inclusive, os professores apresentaram considerável insegurança, tanto no conhecimento quanto na forma de atuação frente aos alunos com NEE, o que, possivelmente, se deve a uma lacuna em sua formação inicial.

Se o Brasil afirma o compromisso de uma educação para TODOS em 1990, além de sua adesão a uma sociedade mais acolhedora com a Declaração de Salamanca (1994), e desde então, por meio de parecer, recomendou às universidades a inclusão de disciplina específica sobre a temática nos cursos de Licenciatura, em especial nos cursos de Pedagogia, por que (ainda), tanto futuros professores quanto profissionais já atuantes apresentam um desconhecimento tão evidente diante da inclusão de alunos com NEE na sala de aula regular e na metodologia pedagógica adequada para esses alunos? Infelizmente, sabemos que a ignorância e o preconceito ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência.

Entretanto, desejamos que diante de tantas complexidades na formação docente, possamos de fato pensar no meio acadêmico como um valioso instrumento no combate a estas concepções errôneas contra a inclusão e aos alunos com NEE nas salas de ensino regular, principalmente no que diz respeito à diversidade humana dentro da sociedade em quem se vive. Para isso, possibilitar debates e reflexões sobre a temática, além é claro de sua inserção oficial como disciplina nos cursos de licenciaturas, revendo as matrizes curriculares e

propostas pedagógicas é garantir acima de tudo que não teremos alunos com NEE incluídos na sociedade, mas uma sociedade incluída no mundo desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.P. **A construção de ambientes educativos para a inclusão**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação, **Documento final IX**. Campinas: ANFOPE, 1998.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: IV **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. 2011, (CD ROM), 2011.

BITTENCOURT, A, B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAGA, D. R. Formação Inicial de Professores e Educação Especial. **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED** – Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu, 4-7 de outubro de 2009. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5205--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, n. 190, Seção 1, p. 17, 05 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 07 de fev. 2015.

_____. **Lei nº 9394**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUSFCAR, 1996.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação 3 – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FONSECA-JANES, C. R. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 65-78.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

IBERMÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e Reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MARQUEZINE, M. C. **Formação de profissionais/professores de Educação Especial – Deficiência Mental e Curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso**. 2006. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2006.

MESQUITA, A. M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

MICHELS, M. H. O Instrumental, o Generalista e a Formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 79-90.

MIZUKAMI, M. G. et al. **A escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EduFSCAR, 2006.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PERRENOUD et al. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, M. J. L. **Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.