

A formação de professores e as políticas e práticas de inclusão no Brasil de alunos com necessidades educacionais especiais**The training of teachers and the policies and practices of inclusion in Brazil of students with special educational needs**

DOI:10.34117/bjdv5n7-128

Recebimento dos originais: 14/06/2019

Aceitação para publicação: 11/07/2019

Kelly Cristina de SousaMestre em Docência e Gestão da educação pela Universidade Fernando Pessoa- Porto-
Portugal

Instituição : Universidade Estadual da Paraíba.

Endereço : Universidade Estadual da Paraíba. Campus IV. Sítio Cajueiro, sem número. Zona
Rural. Carolé do Rocha - PB. CEP:5888-000

E-mail:kellybibliotecaria@yahoo.com.br

Fátima Paiva CoelhoDoutor em Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial pela Universidad de
Extremadura- Espanha

Instituição: Universidade Fernando Pessoa

Endereço: Praça 9 de Abril – 349 4249-004 Porto

E-mail: fcoelho@ufp.edu.pt

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender , quais as percepções dos docentes sobre sua formação inicial e seu impacto na prática profissional tendo em vista a escola inclusiva Nesse sentido, a tendência é acreditar que a problemática sentida nos cursos de formação de professores está longe de ser superada, uma vez que as exigências legais e as políticas públicas modificam lentamente o cenário educacional brasileiro com relação a essa importante temática, carente de uma transformação significativa, que contribua efetivamente para o ensino e aprendizagem dos alunos com NEE no espaço escolar. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa. Utilizou-se uma recolha de narrativas escritas dos professores do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas localizadas no município de Fortaleza-Ceará. Concluiu-se que, a temática da Educação Inclusiva nem sempre está inserida na formação acadêmica do professor e que a maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas que contemplem estas temática. Assim, os professores têm que buscar formação em cursos extracurriculares. Esses profissionais lidam também com as frustrações que o sistema educacional proporciona, que muitas vezes começa pela infraestrutura da escola, do material disponível, da ausência da instituição de ensino no que tange ao acesso e a manutenção do aluno de NEE, além da limitação do aluno e do desconhecimento de alguns familiares sobre o diagnóstico do aluno. Esses professores buscam ter mais acesso às informações, mais cursos preparatórios e apoio da instituição de ensino.

Palavras-Chave: Formação de professores. Políticas de inclusão. Necessidades educacionais especiais. Dificuldades na prática pedagógica;

ABSTRACT

This study aims to understand the teachers' perceptions about their initial formation and their impact on professional practice in view of inclusive school. In this sense, the tendency is to believe that the problematic felt in teacher training courses is far from being overcome, since legal requirements and public policies slowly modify the Brazilian educational scenario in relation to this important subject, lacking a significant transformation, that effectively contributes to the teaching and learning of students with SEN in the school space. The methodology used was qualitative in nature. We used a collection of written narratives of teachers from 1st to 4th year of elementary school. Field research was carried out in two schools located in the city of Fortaleza-Ceará. It was concluded that the theme of Inclusive Education is not always included in the academic training of the teacher and that most undergraduate courses do not have subjects that contemplate these themes. Thus, teachers have to seek training in extracurricular courses. These professionals also deal with the frustrations that the educational system provides, which often starts with the school infrastructure, the available material, the absence of the educational institution with regard to the access and maintenance of the SEN student, and the student's limitation and the lack of knowledge of some relatives about the student's diagnosis. These teachers seek to have more access to information, more preparatory courses and support from the educational institution

Keywords: Teacher training. Inclusion policies. Special educational needs. Difficulties in pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor é fundamental no processo de inclusão. Contudo, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusiva.

Segundo Libâneo (2007), torna-se necessário ao professor, refletir sobre sua formação, pois é clara a necessidade de uma formação geral e profissional que considere essa diversificação das atividades educativas em múltiplas instâncias. Isso implica repensar os processos de aprendizagem e competências comunicativas levando em conta a análise de situações novas e cambiantes para o enfrentamento das exigências do mundo contemporâneo, capaz de promover de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo.

O profissional docente vem enfrentando grandes desafios, pois anteriormente, ao concluir uma graduação acreditava-se que o professor estava apto para atuar na sua área até o fim da carreira. Hoje este deve estar consciente de que sua formação é constante. Seja como

for esta formação, o aluno com NEE é hoje uma realidade nas escolas, estejam ou não os profissionais preparados. Cabe às universidades e cursos de capacitação, o papel de oferecer à sociedade um profissional no melhor nível de qualidade, considerando seus diversos públicos e tendo consciência do papel do professor na superação da lógica da exclusão.

Como salientam Korthagen, Loughran e Russel (2006), a preparação do professor, mais do que ensinar um conjunto de saberes, deve incidir no como aprender a partir da experiência e no como construir conhecimento profissional. Sobre esta temática, Simão (2002) salienta que, a formação deve tornar o professor capaz de estimular a consciência dos seus alunos e saber utilizar técnicas de ensino que facilitem atingir os objetivos cognitivos e motivacionais.

Para Garcia (2013), a política de educação inclusiva no Brasil na última década ganhou novos contornos que precisam ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais, relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que tem tido alterações e definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial.¹

A autora aponta dois conflitos na formação de professores de educação especial no Brasil: um conflito de locus e de nível, visto que tais professores eram formados como professores primários adquirindo conhecimentos na prática profissional ou em cursos específicos através de instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 70, a educação especial por meio do parecer n.295/1969 passa a integrar os cursos de Pedagogia, tendo a formação desses profissionais elevada ao nível superior e com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. No entanto, após mais uma mudança essa formação em nível superior foi alterada pela LDB 9394/96 ofertando a alternativa de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio, como aponta o inciso III do Art. 59:

“Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: 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).

No que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial, a questão permanece na superficialidade, visto que esse tipo de formação poderia ter sido intensificada

¹ Tais sujeitos estão definidos no âmbito da política nacional como aqueles com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008).

e tratada de forma mais específica no curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução nº 01/2006 (Brasil 2006a), do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu artigo 10, deliberava pela extinção das habilitações nesses cursos, não podendo ser mais oferecida por nenhuma instituição de ensino. Dessa forma, com a aprovação da Resolução CNE 1/2006 (Brasil, 2006), que extingue as habilitações dos Cursos de Pedagogia, inclusive aquelas responsáveis pela formação dos professores para atenderem os alunos considerados com deficiência, a formação desses professores especialistas é indicada para que ocorra em nível de pós-graduação.

É essencial que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam atividades e disciplinas de educação especial em seus currículos, ainda que por si só, não garanta a qualidade desses futuros profissionais ou o sucesso da inclusão escolar de alunos com NEE. A falta de efetividade e constância dessa temática nos currículos de um modo geral torna-se mais um agravante para não se concretizar de fato uma educação inclusiva.

De acordo com Michels (2011), tanto a formação inicial como a continuada não mantêm como foco central a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a classe comum, prevalece na formação de professores, um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico, o que sinaliza que a proposta de inclusão em curso no país, infelizmente não privilegia a apropriação do conhecimento escolar dos alunos com deficiência, ou seja, há uma ausência de discussões mais amplas sobre os processos de ensino e uma indefinição em relação à perspectiva pedagógica assumida pelos professores. Tamanha abrangência contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, transformando o professor de AEE em um gestor de recursos de aprendizagem, perdendo assim, a essência da ação docente.

Dessa forma recai sobre o professor a responsabilidade de elaborar estratégias de avaliação dos alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que exige desse profissional uma formação inicial continuada deixando claro que este deve possuir ao mesmo tempo conhecimentos gerais e específicos para atuar no campo da educação especial. De fato “A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (Pimenta, 2012, p.33).

A educação inclusiva continua um grande desafio tanto para a formação inicial como continuada, fazendo-se urgente compreender que essa formação não pode se reduzir à práxis utilitarista, com ênfase apenas nos recursos pedagógicos e didáticos, é preciso empreender um

processo de formação de profissionais da educação críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no entanto, as atuais Diretrizes de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, ainda se distanciam dessa sociedade ideal.

2 FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL

Falar sobre educação inclusiva requer uma atenção para o sistema educacional como um todo, principalmente para a questão da formação docente e a implicações das políticas públicas de educação sobre o fazer pedagógico destes profissionais, especialmente daquele que atua no nível de ensino da educação infantil. Segundo Coelho (2012), “O papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social, o que causou um aumento substancial das suas responsabilidades.” (Coelho, 2012, p.72).

Faz-se oportuna uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor e da sua autorreflexão como ponto de partida para seus questionamentos e intervenções pedagógicas, juntamente com seus pares na construção da autonomia docente, pois o mesmo, agindo isoladamente não produz as mudanças necessárias. Sobre essa abordagem encontramos consideráveis contributos de vários autores (Nóvoa , 1993 ; Schon , 2000; Freire, 2007; Tardif, 2010; Pimenta, 2012) entre outros, contextualizados ao cenário educacional brasileiro.

A reflexão sobre a prática profissional é fundamental no ofício do professor, possibilitando que o mesmo exerça a sua função de acordo com a sua investigação-ação onde a qualidade torna-se essencial no processo de construção dos saberes. Há um desejo e interesse constante para que o aprendizado realmente aconteça, seja em sala de aula ou em outros contextos educativos.

Esse exercício permite uma compreensão mais abrangente em diversos aspectos que permeiam o trabalho docente, tanto pela superação do modelo de racionalidade técnica, como pela necessidade da emancipação e autonomia na formação docente, no entanto não há um modelo pronto a ser seguido, deve ser um compromisso de interesse de todos os educadores com a sociedade.

Segundo Freire essa reflexão nasce da curiosidade sobre a prática docente, inicialmente ingênua, mas quando exercitada torna-se cada vez mais crítica, no seu entender,

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) O que se precisa é

possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (...) Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (Freire, 2007, p. 38-39).

Para Freire, o essencial é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática possibilitando uma ação transformadora através de ambas. Nessa mesma perspectiva, Schon (2000) indica a necessidade de se refletir sobre a ação no mesmo momento em que se a pratica, ou seja, sem reflexão e intencionalidade não se muda o fazer e nem se aprende.

É preciso se alicerçar em pressupostos teóricos para garantir o real conhecimento, pois teoria e prática são indissociáveis no aprendizado. Para Schön (2000, p. 23), os educadores “terão de aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas, os professores das disciplinas sobre os métodos de investigação; os instrutores sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação”, deixa claro que os profissionais terão que aprender a questionar sua própria prática.

A reflexão deve ser intrínseca ao trabalho do professor e precisa integrar o desenvolvimento pessoal e profissional que contribua no processo de sua autonomia. O professor reflexivo age buscando o equilíbrio entre a ação e o pensamento e não apenas aceitando com comodismo as condições e imposições determinadas pelos outros. Desse modo, os cursos de formação devem contribuir na condução dessa autonomia bem como direcionar o educador através da atualização contínua de saberes. Segundo Nóvoa (1995, p.25), “a formação de professores não deve ser vista como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa”.

Nesse sentido a formação deve se opor à racionalidade técnica que tanto marcou o trabalho e a formação de professores. Segundo Freire: “*Não há docência sem discência*” (Freire, 2007, p.23). A formação deve ser entendida como um processo intelectual contínuo, uma autoformação capaz de reelaborar os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas vivenciadas no contexto escolar, pois

“A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um

corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam.” (Pimenta, 2012 p.33).

Enfim, a formação de professores na tendência reflexiva conduz a uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional, uma vez que instiga e consolida uma formação contínua no local de trabalho. Pimenta (2012) ressalta que as transformações tem sido constantes no contexto da globalização e que para trabalhar o conhecimento é preciso acompanhar também as mudanças da multiculturalidade, dos mercados produtivos, da formação atual das crianças e jovens em constante processo de transformação, da dinâmica da sociedade multimídia, o que requer uma permanente ressignificação identitária dos professores. Nesse sentido,

“É imprescindível que o professor se mantenha atualizado, flexível à mudança e que continue permanentemente a sua formação. Terá, então, como principal função: aprender, inovar, diversificar, rever conceitos, etc. para que se possa atender às necessidades educacionais escolares, na melhoria da qualidade da educação. Em tempos de globalização, o acesso às informações é muito rápido. Assim, o professor necessita qualificar-se constantemente para tentar acompanhar este processo de mudança.” (Coelho, 2012, p.68).

Medeiros e Bezerra (2016, p.21), ressaltam que “(...) há um percurso profissional que não limita o processo de formação docente ao momento de sua formação inicial” deixando clara a importância de o professor assumir seu papel como protagonista apoiado em pressupostos teóricos e metodológicos que legitimem seu repertório científico concretizando essa formação baseada no saber-fazer. Altet (2001) reforça que a formação “(...) deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências.” (Altet, 2001, p.34). Quando se trata de educação inclusiva essa reflexão se faz ainda mais urgente, pois exige do profissional que vai atuar com ela, sensibilidade e abertura para novas experiências, visto que a formação continuada está sendo a estratégia mais utilizada

para formar os professores que atuam diretamente com os alunos da educação especial, o que torna essa reflexão ainda mais importante.

3 METODOLOGIA

Participaram neste estudo, 24 docentes, na sua maioria do gênero feminino, com idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos e licenciados. Dos inquiridos a maioria tem como experiência 10 anos ou menos de atividade docente. Foram formados em 4 universidades diferentes. Este trabalho foi focado em uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizada a pesquisa autobiográfica ou narrativa. Nesse contexto, as narrativas autobiográficas (Brito, 2007; Bueno 2006; Reis, 2008) vêm sendo cada vez mais frequente e utilizada nas pesquisas em educação enquanto orientação teórico-metodológica, Segundo Silva (2010), As narrativas autobiográficas têm como característica, os relatos orais ou escritos de professores sobre suas experiências e trajetórias formativas vivenciadas ao longo da vida e com relação à sua prática profissional.

Foi elaborado um guião de tópicos, validado por especialistas na área, para que os professores, pudessem de uma forma narrativa, escrever o que entendesse sobre a temática. Em seguida foi elaborada a análise de conteúdo segundo os modelos de Bardin, (2009) e Cubo (2011).

4 APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Este estudo procurou começar por compreender o percurso acadêmico do professor durante a universidade, identificando as lacunas que encontrou em relação aos conteúdos relacionados com a área do atendimento aos alunos com NEE. Conclui-se que a formação acadêmica em quase sua totalidade, não contempla disciplinas relacionadas com a educação inclusiva.

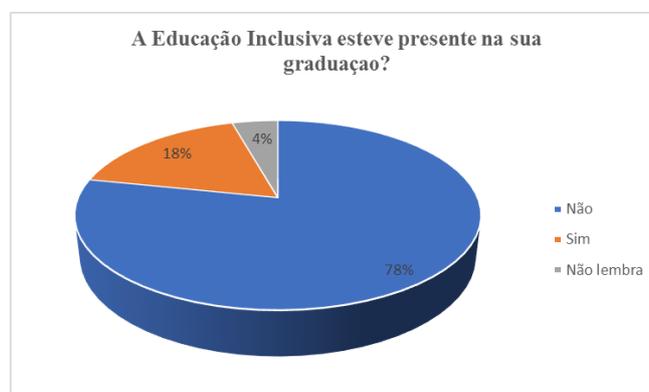


Gráfico 01: A Educação Inclusiva na formação do professor

Verificou-se que 78% dos participantes não tiveram formação nos cursos de graduação sobre a inclusão. Os professores referiram que por esse motivo a procura da formação específica, na maioria das vezes, parte dos próprios quando sentem que querem ou terão que trabalhar com alunos de NEE. É possível perceber que ao se depararem com alunos especiais, os professores se sentem emocionalmente sensibilizados para com os mesmos, mas despreparados e inseguros, a não ser, aqueles que realmente buscam alguma qualificação por si mesmo quando a instituição em que trabalham não amplia essa capacitação. “*Na minha primeira graduação foi quase inexistente conteúdos ligados à educação especial, porém, como me interessava bastante por essa temática, então fazia cursos de formação continuada nessa área*”. (E10). Em consonância com a nossa investigação, outros autores chegaram a conclusões semelhantes sobre a formação continuada quando afirmam que o aprendizado deve ser contínuo e se concentra em dois pilares essenciais: a própria pessoa, como agente e a escola como um local permanente de crescimento profissional. O educador deve estar consciente de que a formação continuada é um exercício constante e ininterrupto, pois a formação acadêmica é apenas o início (Nóvoa, 1997; Perrenoud 2000, Rodrigues, 2011).

Questionados sobre a influência se a formação acadêmica contribuiu ou não para a prática pedagógica, verificam-se no gráfico seguinte os resultados obtidos :

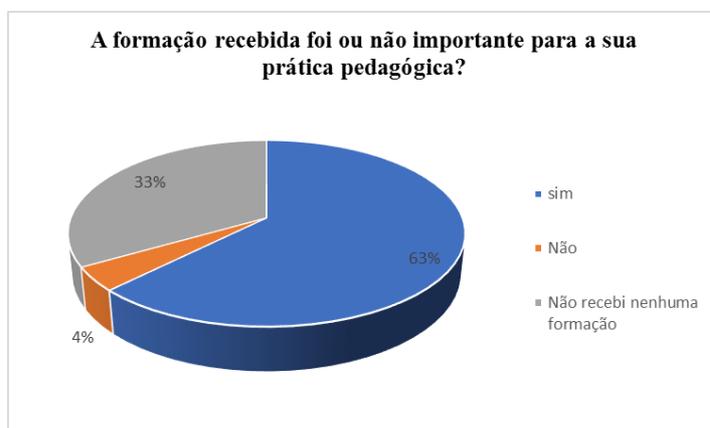


Gráfico 02: Relação entre a formação e a prática pedagógica do professor

Observa-se claramente que a maioria dos entrevistados (63%) diz que a formação inicial recebida contribuiu para a sua prática pedagógica, enquanto 33% alegaram não terem recebido nenhuma formação que pudesse contribuir para a sua prática letiva. No que diz respeito aqueles que não acreditam que a formação foi importante para sua prática pedagógica, tivemos 4% dos inquiridos. Muitos nos evidenciaram que apenas a busca pela formação

continuada influencia a sua prática. Esta postura vem ao encontro de Freire (2007,p.33) quando afirma "... sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem Também Coelho (2012) conclui no seu estudo que a formação contínua sobre a temática produz atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE. Nessa mesma linha, Bandeira (2006) ressalta que não é possível dissociar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade, entendendo a formação dos professores no desenvolvimento dos saberes docentes, o que implica qualificação, valorização profissional e políticas adequadas que considere o lócus de trabalho do professor.

Este estudo procurou também conhecer quais as dificuldades que os professores enfrentam no seu dia a dia .

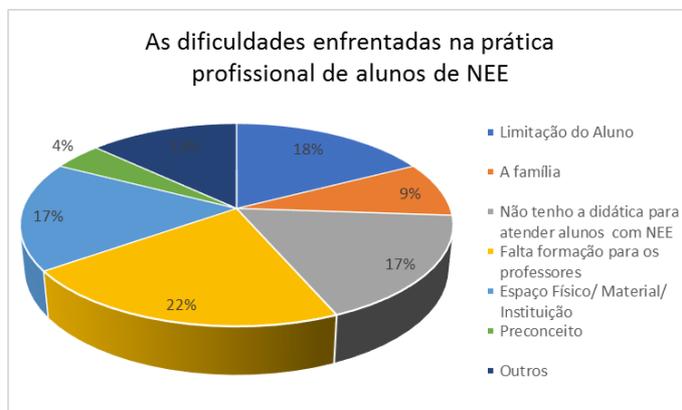


Gráfico 03: Dificuldades enfrentadas na prática profissional de alunos de NEE

Ressalta do gráfico 3 que a maioria dos professores (22%) acreditam que uma das maiores dificuldades que enfrentam na prática profissional com alunos de NEE diz respeito a falta de formação do professor, o que inviabiliza a prática de uma didática mais adequada. Seguem-se os inquiridos (18%) que atribuem essas dificuldades às limitações dos alunos de NEE, que muitas vezes são significativamente diversificadas. No que diz respeito à didática para atender a esses alunos, cerca de 17% dos inquiridos afirmam não ter a didática adequada para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. A mesma percentagem de participantes atribui as dificuldades que sentem ao espaço físico da sala de aula, ao material que não têm ou mesmo à própria instituição onde trabalham. Corroboram estes resultados Magalhães (2004) e Pirolo (2005) , quando concluem que a prática pedagógica está repleta de dificuldades dos profissionais em lidar com esta complexidade. Facion & Levy (2008) concluem também a difícil realidade enfrentada pelos professores inseridos no modelo de inclusão, referindo-se a aspetos semelhantes aos por nós encontrados .

5 CONCLUSÕES

A partir das atividades de pesquisa buscamos compreender, durante o processo de investigação a experiência entre a universidade (formação inicial) e a prática profissional que emergiram das narrativas desse grupo de professores através dos seus contextos formativos. O estudo realizado permitiu-nos identificar algumas convergências entre as duas instituições de ensino escolhidas para análise.

Para isso, analisou-se o percurso acadêmico dos participantes em relação à aprendizagem sobre educação inclusiva. Verifica-se que a maioria dos inquiridos não tiveram acesso na sua formação inicial a disciplinas que permitissem conhecimentos sobre a inclusão de alunos na sala de aula regular e os poucos que tiveram acesso não lembravam a quantidade de disciplinas que estudaram sobre o assunto e pouco o que foi realmente dado. Porém, muitos disseram que buscaram o aperfeiçoamento na prática pedagógica de inclusão, após a graduação, em ações de formação contínua.

No que diz respeito ao currículo da formação inicial obtida e a contribuição que esse pode dar para corresponder às necessidades de formação do futuro professor de alunos com NEE e como esse mesmo currículo se confronta com a sua aplicabilidade na prática, verificou-se que há uma lacuna nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, visto que os mesmos demonstram uma visão de insatisfação nos conteúdos curriculares de suas respectivas formações, apontando a necessidade de uma reorganização e reestruturação curricular na formação docente em nível superior.

Contudo, a maioria da população entrevistada considerou que trabalho diário com os alunos e os cursos de capacitação e pós-graduação, as atividades que vão sendo desenvolvidas e melhoradas, seja por iniciativa da escola ou do próprio professor, vem contribuindo para o sucesso da prática pedagógica.

Sobre as dificuldades que encontrou no campo da prática profissional com alunos de NEE, constatou-se que os professores listaram algumas dificuldades que são enfrentados na prática, tais como: a falta de formação dos profissionais da educação, a limitação do aluno e de seus familiares, o preconceito, o espaço físico da escola que muitas vezes não contempla as necessidades dos alunos com NEE, além do material de apoio.

O estudo revelou que as mudanças continuam acontecendo, mas muito lentamente, principalmente no que concerne à formação dos professores em seus diversos níveis e não apenas com relação à formação inicial, retratando as dificuldades que estes profissionais enfrentam em sua caminhada na perspectiva da educação inclusiva. O que encontramos foram

saberes construídos e adquiridos na própria prática pedagógica vindo de diversos contextos, sejam eles na aprendizagem com os pares, núcleo de apoio pedagógico, alunos, entre outros,

Nas narrativas dos professores, percebemos que os conhecimentos específicos construídos durante a formação inicial não foram minimamente suficientes para assegurar uma formação significativa numa dimensão teórica e prática para o exercício do magistério, relacionados à educação inclusiva, demonstrando que as experiências adquiridas em sala de aula e em outros contextos educacionais é que vem possibilitando a construção dos saberes docentes que assegurem um bom trabalho aos alunos com deficiência.

Visto a importância que os cursos de Pedagogia e Licenciatura representam para a formação de professores que atuarão na educação básica, as universidades precisam se conscientizar e contemplar discussões relacionadas à educação inclusiva em todas as disciplinas da matriz curricular, além das disciplinas específicas, que prepare realmente os alunos tanto na dimensão teórica, quanto prática, possibilitando aos docentes enfrentar a realidade e superar os desafios que a escola para todos representa, oportunizando a estes a reflexão e a troca de experiências em suas diferentes dimensões e conteúdos curriculares.

Os cursos de formação inicial devem contemplar a interdisciplinaridade, abordando conteúdos e didáticas referentes à educação inclusiva e dialogando com os demais campos dos saberes.

Outro fator importante que o estudo revela, é a necessidade de investimentos por parte das políticas públicas para o ensino superior, que proporcione espaços formativos para toda a comunidade acadêmica, construindo saberes e práticas pedagógicas que assegurem os direitos dos alunos com e sem deficiência. Esse processo coletivo de construção do conhecimento e discussão da realidade é extremamente importante na troca de conhecimentos e no desenvolvimento de modelos e práticas educativas com qualidade que minimizem as lacunas ainda existentes na formação inicial de professores para o ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALTLET, M. et.al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, M. G. **Condição docente, trabalho e formação.** In. Souza, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2015.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em 21/10/2016.

CUBO, S. D. . El muestreo. Em S. D. Cubo, B. Martín Marín & J. L. Ramos Sánchez. **Método de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud.** Badajoz: Reduex. Campus virtual de la Universidad de Extremadura, 2006.

COELHO, M. de F. P. dos S. **A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula.** Badajoz (Espanha). Tese de Doutorado. Universidad de Extremadura. Facultad de educación. 2012.

MARTÍN, & J. L. S. RAMOS (Orgs.). **Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud.** Madrid: Ediciones Pirámide. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, R.M.C. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: Nóvoa, António (Coord.) Os professores e sua formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCIA, R.M.C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, 2013. v.18, n.52, jan-mar.

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J. & RUSSEL, T. **Developing fundamental principles for teacher education programs and practices.** *Teachers and teaching: theory and practice*, 22(8), 1020-1041. 2006

LIBÂNEO, J. C. **Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores.** In: Libâneo, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 37 a 50.

MEDEIROS, L.M.B; Bezerra, C. C. **Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação.** In. Sousa, R. Pequeno de. et.al.(Orgs.) Teorias e práticas em tecnologias educacionais. – Campina Grande: ADUEPB, 2016. 227p.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a educação especial?** Rev. Educ. Esp., Santa Maria, v.24, n.40, p.219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistadeeducacaoespecial>. Acesso em: 20 de out. de 2016.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In. Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, B. et al. **Deficiência visual e ensino de Química.** 2011. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/an02011/ed_foco_%20Deficiencia%20visual.pdf. Acesso em 16 dez 2016.

SCHON, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 11. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.