



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA
UMA ESCOLA INCLUSIVA**

ARTIGO MONOGRÁFICO DE ESPECIALIZAÇÃO

Telma Carneiro Silva

**Feira de Santana – BA, Brasil.
2010**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

por

Telma Carneiro Silva

Artigo apresentado no Curso de Especialização a Distância em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial**.

Orientadora: Prof^a Giovana Toscani Gindri

Feira de Santana – BA, Brasil.

2010



**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação**

**Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e
Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Artigo Monográfico de Especialização

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA UMA ESCOLA
INCLUSIVA**

elaborado por
Telma Carneiro Silva

como requisito parcial para obtenção do grau de

***Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de
Surdos***

COMISSÃO EXAMINADORA:

(Presidente/Orientador)

**Feira de Santana – BA, Brasil.
2010**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me abençoar, iluminando meus caminhos e dando-me condições de chegar até aqui.

Também a minha família e meus amigos, pessoas especiais e sábias em suas atitudes e palavras, pois sempre me incentivaram a persistir diante das dificuldades.

A minha orientadora *Giovana Toscani Gindri* pela atenção e contribuição para a realização deste trabalho.

A Universidade Federal de Santa Maria por ter concedido a oportunidade de desenvolver o curso de Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de Surdos.

A intenção de incluir todos os alunos na escola regular implica que reconheçamos as diferenças e a multiplicidade dos saberes e das condições sobre as quais o conhecimento é aplicado. E de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer.

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

Este trabalho visa compreender a formação continuada do professor articulada a uma proposta de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Assim, esta pesquisa pautou-se em uma revisão bibliográfica, partindo de teóricos que discutem esta temática na atualidade e a relevância das leis que asseguram o direito do cidadão em ser partícipe nas ações sociais, sendo organizada através de três capítulos que nos permitem uma visão mais abrangente do tema em questão. Diante disso, no estudo aqui desenvolvido constatou-se a importância da formação do professor como também a participação de toda a comunidade escolar neste processo, como um dos princípios para que a inclusão ocorra de fato nas unidades escolares de forma satisfatória.

Palavras – chaves: educação inclusiva; formação de professores; alunos com necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This work aims to understand the continuing education of the teacher articulated a proposal for inclusion of pupils with special educational needs in regular schools. This research was based on a literature review, from theorists who discuss this issue today and relevance of the laws that ensure the public's right to be a participant in social activities, being organized by three chapters that give us a clearer view comprehensive topic. Thus, the study developed here noted the importance of teacher training as well as the participation of the entire school community in this process as one of the principles for inclusion to occur in fact at schools satisfactorily.

Key - words: inclusive education; teacher education; students with special educational needs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	11
1. INCLUSÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	11
CAPÍTULO 2	17
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARADIGMA INSTIGANTE	17
CAPÍTULO 3	21
3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
3.1 A formação continuada do educador e a Inclusão.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

INTRODUÇÃO

O tema inclusão vem sendo discutido entre associações, pessoas com deficiência, educadores, famílias, líderes, dirigentes políticos, ou seja, há um envolvimento de vários setores sociais, particulares e públicos. É um tema que tem suscitado debates provocando um movimento de transformação da realidade, ao reverter o percurso da exclusão de pessoas com deficiência, em uma sociedade que deve garantir direitos a todos, que deve acreditar em seus cidadãos, para que todos possam crescer respeitando e valorizando as diferenças.

Entendendo a inclusão enquanto um fenômeno social complexo e que depende, essencialmente de capacitação e de agentes envolvidos, percebe-se a importância de se estabelecer condições para que membros da comunidade escolar – professores, coordenadores, gestores, funcionários, família – sejam formadores continuamente para que tenham atitudes que tornem este espaço inclusivo.

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que diferenciar os elementos curriculares, flexibilizar o ensino, adotar estratégias distintas e adequar à ação educativa as maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades educacionais na escola.

Apesar de que já estava sendo discutida há mais de meio século “a educação para todos”, só ganhou destaque no início da década de 90, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia (1990) tornando-se mais forte em 1994, em Salamanca, Espanha, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais. Foi produzido nessas conferências, o documento denominado Declaração de Salamanca (1994, p. 17), trazendo recomendações alusivas aos princípios, à política e a prática de reconhecimento e atenção às necessidades educativas especiais. Para tanto, destaca-se “(...) as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Partindo do pressuposto de que a escola deve ser um espaço educativo, diversificado, aberto e que deve permitir o desenvolvimento individual e coletivo dos educandos através de uma visão de aprendizagem voltada para a construção de uma sociedade crítica/reflexiva, tomamos como referência o professor e a sua formação como elementos fortalecedores de uma prática que contribuirá com o preparo de sujeitos partícipes de uma sociedade inclusiva. Tais palavras caracterizam o papel determinante do professor na efetividade desse projeto educacional.

De acordo com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, o educador deve estar apto para atender as necessidades de todos os alunos e ao mesmo tempo compreender a heterogeneidade do grupo. Por entender que este profissional precisa ter preparo para conviver com as diferenças, superar preconceitos e estar disposto a enfrentar as novas situações que surgirão no interior da sala de aula, tomei como tema base a Formação de professores: Desafios para uma escola inclusiva. Com o propósito de aprofundar essa investigação escolhi o tema em questão, pois sempre me perguntei: *A formação continuada de professores pautada na educação inclusiva pode contribuir na construção da escola para todos?*

Constitui-se objeto de investigação desta pesquisa, a formação continuada do professor integrada à comunidade escolar e a inclusão dos alunos com NEE, objetivando compreender o paradigma inclusivista, através da análise de documentos legais e autores que elaboraram aportes teóricos sobre a educação inclusiva, discutindo e apontando dentro deste cenário a importância deste tema a ser refletido em cursos de formação docente, bem como no zelo pela formação continuada dos professores.

Para que os objetivos acima fossem alcançados, foi necessário percorrer alguns caminhos teóricos-metodológicos o que foi possível através da revisão bibliográfica, utilizando livros, periódicos, artigos científicos, entre outros, pois esta consiste em uma leitura sistemática, que nos permite acompanhar atentamente as contribuições científicas organizadas pelos pensadores da temática em questão. Como nos diz Menga (1986. p. 01), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Assim, a presente pesquisa organiza-se em três capítulos. O primeiro trata da historicidade de pessoas com necessidades especiais no contexto sócio-histórico. Ao longo do tempo essas pessoas enfrentaram diversos preconceitos, discriminações, rejeições, que embora pareçam distantes na atualidade, muitos destes ainda perduram, mesmo com a criação de mecanismos legais que garantam a igualdade de direitos para todos.

O segundo traz uma abordagem a respeito da educação inclusiva na atual conjuntura e mostra as necessidades de mudanças nas unidades escolares, para que estas se tornem de fato inclusivas, retrata também a necessidade de implementação de políticas públicas para que isso aconteça.

E o terceiro aborda a questão da importância da formação inicial e continuada do professor. Sendo que a primeira se sustentava nas bases vocacionais femininas e a continuada não era vista como necessária, já que as bases teóricas que fundamentam o processo educacional não eram enfatizadas, secundarizando assim, a sua importância dentro da prática pedagógica do professor, nesta perspectiva a formação continuada dos docentes neste capítulo, visa atender a compreensão acerca das singularidades e a diversidade dos sujeitos que fazem parte da sala de aula. E retrata também os desafios para uma escola inclusiva.

A intenção é que a presente pesquisa venha contribuir para a reflexão e mudanças não apenas dentro das academias, mas efetivamente nas escolas regulares no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiências.

CAPÍTULO 1

1. INCLUSÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Historicamente no Brasil como em muitos outros lugares do mundo, as pessoas com necessidades especiais foram ignoradas, discriminadas, consideradas por muito tempo como objetos de desprezo, vergonha, menos valia, um peso para a sua família, foram excluídas, segregadas como se não fossem capazes de construir e conquistarem espaços sociais demonstrando seu potencial, seu valor como qualquer outra cidadão que pertence a um lugar ... um espaço... uma comunidade.

Ao nos reportarmos à história, vemos as pessoas com deficiência sendo consideradas sob diferentes viés em variados contextos sócio-históricos. Segundo Marques (1999) na antiguidade, as pessoas com deficiência eram vistas como sub-humanas e abandonadas. Na Idade Média era lhes atribuído um caráter “divino” ou “demoníaco”. Com o advento do Cristianismo passou a ser consideradas possuidoras de uma alma, por isso filhas de Deus sofrendo punições, torturas e maus-tratos, formando a ambivalência caridade-castigo. A desigualdade, rejeição e preconceito sofrida pela pessoa com deficiência influenciam até hoje as atitudes que a sociedade tem em relação a ela, pois muito embora os mecanismos legais garantam a inclusão dessas pessoas em espaços antes vedados a sua participação, ainda é comum a presença de mitos, preconceitos e estigmas que acabam por delimitar espaços segregatórios a pessoas que não são respeitadas em suas singularidades.

Essa ainda se constitui uma das nossas grandes dificuldades em acolher o “outro” da forma que ele é, pois o caminho trilhado pelo homem submetido à exclusão social, quando tolhido por algum comprometimento físico e ou mental é apresentado pela história da humanidade. Ainda hoje, do ponto de vista social, de forma mais sutil ainda ocorre essa segregação, condenando as pessoas com deficiência a ficarem em asilos, hospitais, trancados em casa, abandonadas sem condições de exercitar suas capacidades. Marques (1999 apud MANTOAN, 1997, p.

20) diz "enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita". No entanto, é importante salientar que se uma pessoa comete qualquer deslize ou adquira alguma anormalidade ela passa a ser excluída. Dessa forma, o deficiente não sendo visto como pessoa capaz, sendo estigmatizado, passa a representar um ser inútil para a sociedade.

Até o final do século XIX, as expressões utilizadas em relação à educação dos deficientes eram carregadas de preconceitos e a luta para conseguir mudanças e medidas favoráveis à causa ainda é muito grande. Segundo Mazzota (1999), o atendimento escolar especial no Brasil teve início na segunda metade do século XIX. Em 1854, foi fundado no Rio de Janeiro o "*Imperial Instituto dos Meninos Cegos*", denominado, em 1890, de "*Instituto Benjamim Constant*". Em 1857, foi fundado o "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que, em 1932, consolidou o seu caráter profissionalizante e, posteriormente recebeu a visita de Hellen Keller, professora americana, deficiente auditiva e visual, que se tornou importante referência para os trabalhos nessa área. Ainda hoje, denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES atua no acompanhamento, educação e formação de professoras para atuar em todo o território nacional brasileiro.

Muito embora seja reconhecida a importância do atendimento destinado às pessoas com deficiência durante esse período, nota-se que ainda não se constituíam em processos de escolarização, atendendo-se mais ao caráter clínico terapêutico, buscando uma "normalidade" para que suas deficiências sejam minimizadas diante do padrão de normal instituído pela sociedade. Os acontecimentos em décadas anteriores, por mais mudanças que tenham ocorrido neste cenário educativo ainda percebemos a influência do caráter clínico terapêutico no atendimento ao deficiente e no olhar que a escola lança sob esses sujeitos.

Observando-se a evolução sócio-histórica, percebe-se que só após a Proclamação da República pode-se identificar avanços na sociedade brasileira devido a muitos profissionais que foram estudar na Europa e trouxeram muitas ideias para modernizar o país. Assim, em 1906, no Rio de Janeiro inicia o atendimento a alunos com deficiência mental, no entanto, é no século XX, na década de 20, que ocorre a expansão das instituições de Educação Especial, principalmente as privadas e assistenciais.

Mazzota (2005, p. 26 e 27) alerta que a inclusão da pessoa com deficiência na política educacional brasileira, aconteceu apenas no final dos anos cinquenta e

início da década de sessenta do século XX e destaca dois períodos: “1º) de 1954 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º) de 1957 a 1993 - iniciativas oficiais de âmbito nacional”. Segundo o referido autor, o atendimento escolar especial a estas pessoas no Brasil, foi inicialmente concretizado por D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428, fundando na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC).

Ainda na década de 50, as entidades assistenciais privadas proliferaram-se e organizaram-se em federações estaduais e nacionais. Nesse mesmo tempo, o sistema público começou a oferecer serviços de educação especial nas secretarias estaduais de educação. Uma década depois, surgiram os centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61), com dois artigos referendando o compromisso do poder público com a Educação Especial.

Já na década de 70, o Ministério da Educação e Cultura/MEC criou um grupo para tratar da Educação Especial, e também a lei que versa sobre a reforma da educação em nosso país, a Lei 5692/71, que prevê os fundamentos tecnicistas para o tratamento dos alunos da Educação Especial. O modelo educacional estava ligado à vertente médico-pedagógica, que é desenvolvida por meio de técnicas e serviços especializados e atendimentos pontuais, que ainda hoje é feito a essas crianças visando à ação curativa, esquecendo em sua maioria da humanização dessas pessoas e de sua inserção no convívio social, mas que sem dúvida representou um avanço muito grande para a educação especializada, já que até então a sociedade de modo geral mal aceitava essa discussão. Em 1973, foi aprovado o Decreto 72.425, de 03/07/1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão máximo para coordenar as ações direcionadas à educação de alunos com deficiência em nosso país.

Nos anos 80, acontece o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, em Bauru/SP, promovido pela Fundação Educacional de Bauru, atual UNESP/BAURU. Pela primeira vez, nesse evento, foram discutidas formalmente, as bases filosóficas e teóricas da relação entre a sociedade brasileira e a população de pessoas com deficiência. Ainda nessa década no ano 1981, ficou decretado como “Ano internacional da pessoa deficiente”, o que facilitou a discussão e a definição de

metas e objetivos, que resultaram numa organização das instituições com atenção às pessoas com deficiência.

Em Salamanca, na Espanha, em 1994, aconteceu uma convenção que resultou no documento chamado DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994), contendo conteúdo que reflete o compromisso dos países participantes com a inclusão de alunos com necessidades especiais e a construção da escola inclusiva. Nesse sentido, adota Linhas de Ação voltadas à área da educação especial, dispondo, em sua essência, que as escolas devem acolher:

(...) todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e criança de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (...). (SALAMANCA, 1994, p. 17).

Diante disso o Brasil adotou a proposta e assumiu o compromisso com a construção da escola inclusiva, adotando políticas e assumindo estratégias para a efetivação dessa concepção de educação. A LDB de 9394/96, a partir desse momento reformulou o sistema de ensino, com vista à atenção para a constituição de uma escola inclusiva aberta para a aceitação de todos os alunos, principalmente daqueles com necessidades especiais, apresentando detalhamentos dos direitos essenciais e imprescindíveis ao desenvolvimento educacional das pessoas com necessidades educativas especiais, sendo bem resumido por Goffredo como:

Garantia de matrículas para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializados, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (art.58, § 1º); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art.58, § 3º); especialização de professores (Art.59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art.60, parágrafo único). (GOFFREDO, 1999, p.30).

A LDB 9394/96 também afirma que os sistemas de ensino assegurarão “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades” (Art. 59, I), contribuindo assim para a permanência dos alunos matriculados.

Em 1999, aconteceu na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Esse encontro veio reafirmar que as pessoas deficientes possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não serem discriminadas com base na deficiência, provem da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Assim, todos os países comprometidos com a eliminação da discriminação, em todas as suas formas e manifestações, contra as pessoas com deficiência, aprovaram e assinaram a Convenção a qual prevê vários aspectos em relação a esses sujeitos. Nosso país, por sua vez deixa claro, através da legislação vigente, que adotou uma política de inclusão educacional, assim podemos ressaltar que o Brasil tem primado realmente por uma educação inclusiva, tem buscado firmar-se no contexto das políticas de igualdade de oportunidades.

Sobre a atenção à diversidade na educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, e a Declaração de Salamanca (1994), dizem que a maneira mais eficaz para que se possa combater atitude discriminatória é construir comunidades acolhedoras, que possam proporcionar educação efetiva e melhorar a eficiência e a relação do sistema educativo. Sendo assim, é importante que as escolas estejam adequadas, que mantenham formação qualificada contínua para todo o corpo técnico-administrativo e pedagógico, para tanto, o governo deve estar pronto a oferecer reais condições para a implantação da inclusão, fornecendo verbas, criando cursos de qualificação para os docentes e atendendo as demais necessidades estruturais. Nesse sentido, a responsabilidade da escola e dos educadores remete a uma contínua avaliação e reavaliação, levando em conta as particularidades dos alunos, a individualização do processo educativo, desfazendo idealizações niveladoras. Com isso, acontece não só a inclusão do aluno que possui alguma deficiência, mas o fortalecimento da concepção de que é a escola que deve adequar-se ao aluno e não o aluno a ela.

Em 2003, o MEC implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade com o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva em todos os municípios do Brasil. Inicialmente com 144 municípios-polo e recentemente através de 166 municípios-polo, são realizados Seminários de Formação para Gestores e Educadores da Educação Inclusiva nos quais os participantes discutem

sobre as prerrogativas que asseguram o direito à educação por todas as pessoas ressaltando-se as suas necessidades. Mais recentemente foi instituída a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que regulamenta a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Através da política e demais assertiva legal foi instituída o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de atender as especificidades de cada estudante com vistas à garantia de sua aprendizagem.

Outro documento importante é a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), da qual o Brasil é um país signatário, no qual as próprias pessoas com deficiência reivindicam que muito embora existam vários documentos acerca dos seus direitos, ainda é necessário superar as ações segregatórias e discriminatórias presentes em contextos sócio-culturais.

Nesse contexto, muitas mudanças têm acontecido na proposição de escolas verdadeiramente inclusivas. Assim, a formação dos profissionais de educação não pode e não deve ser esquecida, pois deverá não só acompanhar e integrar esse processo de mudança, mas também constituir uma garantia da sustentabilidade da mesma. A própria Declaração de Salamanca deixa claro que é preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se dirigir-se por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. Dessa forma, o presente trabalho objetiva apresentar e discutir a formação docente na perspectiva inclusiva e assim colaborar para tão importante discussão teórica.

CAPÍTULO 2

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARADIGMA INSTIGANTE

Embora as questões referentes à inclusão e à exclusão estejam sendo discutidas em vários segmentos sociais e relatadas por alguns autores dentre eles Bueno (1999), Glat (2000, 2007), Goffredo (1999,1992), Mitler (2003), observa-se que, em muitos casos, elas ainda são superficiais. O campo é ainda pouco explorado e principiante em suas discussões, necessitando, por parte do poder público e da educação, de um olhar mais criterioso e comprometido em minimizar as desigualdades e respeitar a diversidade, as diferenças, uma vez que vivemos em um mundo plural onde o discurso exigido da “normalidade e da homogeneidade” não cabe mais.

Dai a extrema necessidade de mobilização da sociedade para que se faça implementar políticas e práticas de ensino inclusivo que assegurem o cumprimento das garantias que estão em documentos oficiais de âmbito nacional e internacional que estabelecem diretrizes preconizando o direito de educação para todos. Porém, é importante salientar como aborda Mazzota (2005, p. 201), que “uma Política Nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico”, trazendo também a discussão sobre a necessidade de mudança da postura administrativa do Ministério da Educação em prol de ampliação da participação dos “Conselhos Federal de Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, das Instituições Particulares e das pessoas com Deficiência”, nas decisões políticas sobre a educação inclusiva.

A proposta inclusivista requer necessárias mudanças na dinâmica da escola, na sua estrutura e funcionamento. Dessa forma, é imprescindível que as escolas estejam adequadas, não só com construção de rampas, aumento de portas, adaptação de banheiros, mas preparando tudo e todos que fazem parte desse processo, da estrutura física à humana.

Como afirma Glat:

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. (...) transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT, 2007, p.16)

A inclusão garantida pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a todos os indivíduos com necessidades educativas especiais ou não, assegura-lhes educação de qualidade e meios para que possam se integrar de forma justa na escola, no mercado de trabalho, na sociedade em geral. Nesse aspecto a Declaração de Salamanca conceitua a inclusão como:

Meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso, proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia, por fim, a relação custo-afetividade de todo o sistema educativo. (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994, XI).

Assim, pensar a inclusão exige, dentre vários elementos, uma mudança de postura frente ao processo de ensino e aprendizagem. É fundamental um trabalho coletivo, apoiado por uma política democrática, que busque uma ação interdisciplinar e viabilize a proposta de uma educação inclusiva, de igual oportunidade, ou seja, que reconheça e trabalhe respeitando as diferenças.

Por não apresentar uma definição única, a educação inclusiva é entendida como a participação de qualquer pessoa, sem exceção, na vida acadêmica a qual deve ser desenvolvida através de um trabalho pedagógico que atenda a todos, sem nenhuma discriminação. Assim como afirma Mantoan (1998), a meta é assegurar a igualdade de oportunidades, acatar a diversidade, trabalhar a heterogeneidade, de forma que todos sejam acolhidos e possam se desenvolver. Diante disso, é notório que a educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Como afirma Mitler, a inclusão:

(...) diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. (...) A inclusão não é a colocação de cada criança individual na escola, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e sucesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, deste modo, valorizados. (MITLER, 2003, p.236).

No entanto, é imprescindível para esse novo modelo, que os educadores façam a diferença buscando novos conhecimentos, para contribuir com uma prática ressignificada desenvolvendo, uma educação baseada na afetividade e na superação de limites, que as crianças aprendam a respeitar as diferenças em sala de aula, preparando-as para o futuro, para a vida. Pois, vivendo a experiência inclusiva serão adultos mais conscientes, e por certo não farão discriminações sociais.

Nesse sentido, não há nada mais urgente que conseguir enfrentar os desafios de uma educação na perspectiva inclusiva. É preciso, portanto, empenhar esforços de fortalecimento institucional, conceber e programar políticas públicas de inclusão social concentradas na educação e no direito ao trabalho em condições de dignidade, e num contexto de crescente produtividade, para todos os cidadãos, que contribuam para a redução da exclusão e aumento da inclusão e da universalização de todos os direitos independentes de qualquer condição humana.

A inclusão contribui para o enriquecimento educacional, todos ganham com a riqueza e diversidade de metodologias, de atividades, de processos avaliativos, pois para o professor é um desafio, mas também um aprimoramento profissional; para os alunos, o privilégio de conviver em um ambiente que possibilita várias formas de produção e aquisição de conhecimento e, o mais importante, conviver com as diferenças. A inserção dos alunos com deficiência nas classes comuns é o meio mais eficaz de combater atitudes preconceituosas e discriminatórias, como afirma Carvalho (1999, p. 38): "(...) a inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver".

Como se pode observar, os pressupostos da educação inclusiva são importantes para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, tenham eles deficiência ou não. O grande desafio, é de fato, superar os modelos homogeneizantes da sociedade presa aos seus supostos padrões de normalidade, e nesse sentido, a formação docente é uma temática que apesar de

recorrente, é imprescindível às propostas que primem pela valorização humana em sua totalidade.

CAPÍTULO 3

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para compreendermos melhor a questão da formação continuada de professores, faz-se necessário o entendimento de que a educação é uma prática social, construída historicamente, ligada ao processo histórico da atividade social e produtiva dos homens. Com essa afirmação, partimos do entendimento de que a educação inclusiva não pode ser analisada fora do contexto da educação “geral” e sua dinâmica relaciona-se ao contexto social na qual está inserida. Assim sendo, a história da formação inicial e continuada de professores tem uma articulação direta com a situação sócio-política e econômica do país, portanto é preciso compreender esse processo.

A formação inicial de professores das séries iniciais no Brasil, foi realizada pelas Escolas Normais a partir do século XIX. Essas escolas surgiram no momento em que, no Brasil havia uma difusão de ideais liberais questionando o império e defendendo o individualismo, a propriedade, a igualdade, bem como a expansão do ensino primário. Até então, não se considerava necessário que os professores tivessem uma formação sistemática e contínua. O Curso Normal, até a década de 50 “preparava professores sem enfatizar a formação geral nem os aspectos teóricos da educação, detendo-se quase só em aspectos metodológicos”, Salgado (2000, p. 15). Nessa época, importava-se mais com a chamada vocação e às características pessoais, tais como a paciência, a abnegação, a doçura e o jeito para lidar com crianças. O magistério era visto como uma atividade apropriada para mulheres, conciliável com a “personalidade feminina”, com as atividades domésticas e a maternidade, ou identificado com o cumprimento de uma nobre missão que requeria mais idealismo do que formação específica.

Em 1961, é publicada a Lei nº 4.024 (primeira LDB) que não apresentava qualquer proposta sistemática de formação de professores, apesar de se reconhecer a existência de grande número de docentes não titulados em exercício. Essa

legislação abria apenas a possibilidade de “exames de suficiência” a serem realizados em escolas oficiais, credenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, conforme rezava o Art. 116:

Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário e até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação oficial, para tanto credenciados pelo Conselho Estadual de Educação. (LDB 4.024, Art 116).

Com a implantação da Lei nº 5.692/71, o antigo Curso Normal passou a ser chamado Habilitação em Magistério, podendo ser oferecido por qualquer escola, o que tornou, em geral, uma das habilitações de 2º grau menos consistentes em termo de conteúdo científico, ao mesmo tempo em que se abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos metodológicos. Na vigência dessa lei, praticamente não existia possibilidades de formação continuada, o que se previam era apenas meros cursos de preparação pedagógica intensiva para concluintes do 1º grau e exames de capacitação regulados pelos Conselhos Estaduais de Educação, conforme ressaltava o parágrafo único de Art. 77:

Onde e quando persistir a falta real de professoras, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:
a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que haja concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas pelos respectivos Conselhos de Educação. (LDB 5.692/71, Art. 77).

No final de 1980, os debates sobre formação do professor passaram a fazer parte das discussões nas instâncias político-educativas. Nesse processo as entidades de representação dos educadores exerceram importância significativa, cujas lutas e pressões se concretizaram em várias das disposições incluídas na Constituição de 1988.

É nesse momento, que os educadores mais comprometidos com a causa da educação erguem a bandeira da formação continuada como um direito do professor. A Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação – ANFOPE

(1998) define a formação continuada como uma das dimensões de uma política global para os profissionais da educação:

(...) articulada à formação inicial e a condição de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade de formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolvimento 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 em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

Daí, a formação continuada de professor ser colocada como uma exigência importantíssima, tanto que passou a figurar como relevante nas leis federais e estaduais de ensino. A lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), no Título VI, que trata dos profissionais da educação, Art. 63, diz:

Os institutos superiores de educação manterão:
III- Programas de educação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis.

A Constituição Estadual de Goiás (1998) reconhece que a educação é um processo construtivo e permanente, e já contempla a formação continuada de professores através do Art. 78, que diz:

Aos docentes das instituições públicas de ensino superior serão garantidos apoios e programas de capacitação de pessoal docente, através de uma política de pós-graduação que garanta o progresso na carreira docente e a possibilidade permanente de aperfeiçoamento.

E, também no Art. 65, § 4º, da Constituição Estadual de Tocantins (1994), diz:

A política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor incluirá formas regulares de especialização e atuação e recursos aos meios de educação à distância, assegurando, em qualquer caso, atividade em sala de aula a avaliação periódica.

Na LDB (Lei nº 9.394/96), pela primeira vez, encontra-se respaldo legal e recursos financeiros para formação sistemática do profissional em educação. Essa legislação, ao mesmo tempo em que atribui aos municípios e, supletivamente, aos

Estados e à União, a responsabilidade de realizar programas de formação para os professores em exercícios (Art. 87), cria a Lei 9.424/96, que instituiu o FUNDEF, o qual prevê recursos financeiros para habilitação dos professores não titulados em exercício (Art.7º e 9º).

Esse rápido retrospecto nos mostra que já existem conquistas nas políticas de formação inicial e continuada de professores. Entretanto, ainda não se consolidou completamente a identidade desses educadores como profissionais da educação e que como tais necessitam estar em formação permanente para o desempenho competente de suas funções que atendam as exigências de uma educação inclusiva. As exigências da função do professor aumentam cada dia mais. Sua tarefa não se reduz apenas ao domínio cognitivo, por isso a grande necessidade de estar buscando mais conhecimentos para enriquecimento de sua prática pedagógica.

Os professores devem vencer o medo, enfrentar o desafio e investir no seu processo de formação continuada numa perspectiva de transformação social, uma vez que a sociedade reconhece no professor, além da capacidade de ensinar conhecimentos especializados a todos os alunos, a tarefa de transmitir valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento. Demo (1996) destaca que o essencial da competência não é mais o mero domínio dos conteúdos, mas, sobretudo uma habilidade metodológica voltada para a reconstrução permanente. O refazer-se é sobre tudo o saber fazer.

Freire também diz que:

É preciso que... vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2005, p.23).

Dessa forma o profissional deverá se qualificar continuamente, pois assim poderá ser capaz de adaptar-se às mudanças, de trabalhar com criatividade, com o novo, com as novas tecnologias, com as incertezas, com os valores humanos, com a reflexão, buscando sempre ampliar e renovar seus conhecimentos e sua prática pedagógica.

3.1 – A formação continuada do educador e a inclusão

A inclusão surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que envolve rever concepções a respeito da educação, do ensinar e do aprender, do que fazer e como fazer. Em meio a isso o professor é levado a questionar-se, sobre os saberes necessários para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, considerando que não dispõe de formação para tal. Com isso, aprender trabalhar com a inclusão é um desafio para os docentes e para a escola de modo geral, que necessitam criar meios para aprender a trabalhar nessa perspectiva. Assim, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender.

Arroyo (1996) mostra que a escola é vista como a expressão do professor que temos e da formação que a escola domina. A lógica linear continua; qualificar e requalificar os mestres para se ter sistemas escolares de qualidade, pois se não temos escolas qualificadas é porque nos falta qualidade profissional. É necessário pensar em um currículo bem mais amplo nas qualidades e saberes que os mestres devem dominar e nas dimensões humanas que devem ser **cultivadas** nos educadores.

As discussões e preocupações acerca da Educação Inclusiva têm suscitado muitas dúvidas, inquietações e até mesmo angústia aos professores, frente à possibilidade de receber alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular de ensino. Mas, diante da realidade posta pela inclusão, não podemos deixar de pensar no professor como elemento fundamental em tal realidade, o que evidencia a urgência de ser incorporado nos programas de formação continuada, conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos mesmos a compreensão das complexas situações de ensino, para que estimule atitudes de abertura, reflexão, proteção e aceitação às diferenças.

Nesse sentido é pertinente destacar o que afirma Mantoan:

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de proposta de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características. (MANTOAN, 2006, p.60).

Diante do exposto, não é demais afirmar a importância de o professor estar preparado e preparar-se para lidar com as diferenças, com as singularidades e com as diversidades dos alunos e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Para tanto, devemos pensar e repensar essa formação como uma longa caminhada de estudos reflexivos e aprimoramento visando à qualificação profissional, como nos diz André (1999, p. 308) “A formação inicial não se encerra em si mesma, devendo, portanto, articular-se com diferentes esferas da formação e da práxis dos professores em suas dimensões acadêmicas, sociais e políticas”.

Na busca de uma educação de qualidade, uma escola para todos, tem sido um grande desafio para aqueles, preocupados com uma educação inclusiva se prepararem para atuar frente aos desafios que a própria sociedade exige. Para tanto é necessário que os professores se considerem peças fundamentais na transformação da escola e, por estar em contato direto com o aluno acreditamos em uma formação continuada que busca um trabalho reflexivo sobre as práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua.

Zeichner (apud LUDKE), servindo-se de Dewey, destaca “três atitudes necessárias para a ação reflexiva”:

1. Abertura de espírito: “refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força”;
2. Responsabilidade: “implica a ponderação cuidadosa das conseqüências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam-se por que estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata (por exemplo, dá resultado?) e os que leva a pensarem de que maneira está a dar resultado e para quem”;
3. Sinceridade: implicando colocar realmente a abertura de espírito e a responsabilidade no centro de suas atenções reflexivas. Zeichner (1993 apud LUDKE, 2006, p.45).

O professor deveria ser preparado em sua formação para dar respostas diferentes dependendo das necessidades da criança e de sua realidade. No entanto, a formação ainda é insuficiente para dar ao professor um repertório diversificado de recursos e de metodologias no sentido de poder dominar, adaptar e improvisar, conforme as necessidades das diferentes crianças, em diferentes momentos. Em confirmação a isso outros autores evidenciam que esta preparação deve ser teórica, mas também prática. Nessa perspectiva, Nóvoa (1991, p. 30) também nos diz que

“a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”.

A formação como processo reflexivo, precisa ir além da presença de professores em cursos eventuais, precisa de programas que sejam realizados de forma integrada e permanente, pautado num caráter reflexivo, para que eles sejam ajudados a refletirem sobre sua prática e se tornem pesquisadores de suas ações, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Assim, a formação continuada torna-se um bom momento para a análise da prática, para o compartilhamento de experiências, ideias, ações, dúvidas, questionamentos e situações cotidianas. É necessário, pois, valorizar, estimular e formar continuamente o professor, que como responsável pela aprendizagem do aluno, precisa desenvolver, antes de tudo, a consciência crítica e a responsabilidade pela aprendizagem destes, sejam deficientes ou não.

Para Schön (1997, p. 21), idealizador do conceito de professor prático-reflexivo, o professor precisa favorecer o conhecimento dos educandos a partir da investigação e análise dos mesmos. “O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus alunos”. Frente ao referido autor infere-se que para atuar em uma turma inclusiva, o educador precisa compreender as diferenças de cada educando e respeitá-las, pois cada indivíduo possui suas próprias limitações.

E Aranha completa que o professor precisa ser formado continuamente para garantir:

A formação de um aluno cidadão, capaz de usufruir dos seus direitos e deveres individuais e coletivos, é preciso de um professor capaz de estimular a consciência crítica e o domínio efetivo do saber. Ele compreende que é de sua responsabilidade e competência construir e socializar o conhecimento na escola! (ARANHA 2005, p.12)

Dessa forma, não se deve continuar a pensar que a função do professor é apenas ensinar, e talvez muitos cursos de formação trabalhem apenas sob essa perspectiva, pois o ensino não se efetiva no vazio, o ensino é um ato social e como tal precisa ser reflexivo. Mas, o professor sozinho não pode ser responsável pela construção de uma escola inclusiva. Toda a comunidade escolar deve ser preparada para contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Pela

necessidade de uma estruturação voltada para toda a comunidade escolar é preciso que se crie um novo diálogo no âmbito das escolas, que vai se firmando pela compreensão de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” e “...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção”. Freire (1996 p. 25).

Apesar do reconhecimento atual de que é preciso aprender a “conviver com as diferenças”, tem sido cada vez mais visível as inabilidades docentes no contato com alunos que possuem algum tipo de deficiência. Sabemos que essa é uma realidade da qual não podemos fugir. As legislações atuais subsidiam e garantem a inclusão de todos os alunos, e muito além da imposição legal, é premente a constituição de novos espaços capazes de reconhecer as capacidades de todos e a oportunidade de diferentes estratégias e caminhos variados para a construção do conhecimento, algo que historicamente não foi garantido a essas pessoas.

Contudo, sabemos que a inclusão é uma questão complexa e a formação docente, não é a única, mas uma das principais a serem abordadas nesse processo. Conhecendo a realidade das escolas públicas brasileiras e as condições de trabalho do professor, caracterizadas por salas numerosas, baixos salários, jornadas de trabalho extensas e formação inicial que não privilegiou e em alguns casos sequer contemplou o ensino na diversidade entre outros aspectos, é possível deduzir a importância do investimento na formação continuada, algo já incorporado nas atuais políticas públicas e que necessita ser intensificado em nossa realidade.

Portanto, propor a formação continuada do professor numa perspectiva inclusiva constitui-se num grande desafio, porque é mais do que tudo apostar no profissional que imbuído dos poucos conhecimentos buscará uma prática mais consciente e responsável, capaz de transformar o contexto educacional. E assim, influenciando em mudanças de idéias, de relacionamentos com as diferenças individuais, de atitudes, e com o modo como cada um se constitui.

Esta formação não é uma habilitação para atender a todas as especificidades e dificuldades existentes na sala de aula, mas uma formação em que o educador será capacitado a atuar com a heterogeneidade. Dessa forma, terá um olhar diferenciado para seu aluno, por ter durante esse percurso, desenvolvido o respeito pela diferença, a capacidade de perceber que a heterogeneidade presente numa sala de aula é muito importante e enriquecedora para o aprendizado e não algo que atrapalha o seu trabalho.

Como afirmam Gaio e Meneghetti:

É impossível viver sem a diferença. É a diferença que garante a identidade entre as pessoas. Nas diferenças assinalam-se as faltas, as ausências e as possibilidades, elementos presentes na vida concreta e que constituem, por natureza, os seres humanos. É em razão da diferença que descobrimos o quanto podemos criar alternativas novas e o quanto nesse processo é possível re-criar soluções para os problemas. E a permanente possibilidade de criar soluções garante a identidade do sujeito criador. (GAIO e MENEGETTI, 2004, p.92).

Incluir não é tarefa fácil como já foi citado anteriormente, mas é preciso. Para que a inclusão aconteça de fato, é imprescindível que tenhamos uma formação continuada no contexto escolar, e também uma formação humana, pautada na afetividade, na solidariedade, no respeito às diferenças, na responsabilidade social e principalmente no amor ao próximo. Quem não ama não inclui. Dessa forma, é imprescindível o desvio dos obstáculos que impedem o avanço das propostas de uma escola inclusiva, uma escola para todos, democrática e aberta às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tratou da formação continuada do professor sendo desafios para uma escola inclusiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que perpassou três fases: fase preparatória, levantamento bibliográfico e obtenção dos documentos.

Como foi apresentada neste estudo, a inclusão educacional requer pensar numa proposta que contemple uma escola que atenda a todos, proporcionando aos alunos com NEE oportunidade de aprendizagem. Para tanto, é imprescindível pensar num currículo diferenciado, numa estrutura física adequada, em apoios especializados e na formação de professores, este último aspecto pode ser considerado a mola mestra para derrubar os diversos paradigmas, os quais se constituíram no maior desafio desta proposta.

Neste trabalho foram analisados vários documentos legais que garantem a inclusão dos alunos com NEE na rede regular de ensino. A maioria deles tem como requisito importante a formação de professores para a proposta da inclusão educacional. Também existem outros fatores que permeiam esta formação e a mudança de sua prática pedagógica, mas é necessário e porque não dizer “urgente” que se pense na efetivação dessa formação garantida por lei.

A proposta de inclusão educacional traz inúmeras implicações para os educadores. E a escola, assim como o sistema responsável, precisa viabilizar estratégias que aprofundem os conhecimentos sobre os aspectos que favoreçam ou dificultem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional, intervindo de forma adequada, e propiciando aos professores melhores condições de trabalho. É necessário então, que se implemente políticas públicas de formação continuada de professores.

Diante da pesquisa e das reflexões realizadas durante este percurso, foi constatado que os docentes ainda não estão preparados para lidar com alunos que apresentam NEE. Os cursos de formação inicial não trazem subsídios que venham contemplar uma preparação para atender a essa demanda, e que os cursos de formação continuada são recursos importantes para dar continuidade à formação nesta área. Assim, a formação, mais do que nunca, se configura como processo

integrado, que deve acontecer durante a vida profissional. Sabe-se que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos sistemas educacionais vigentes, muitas são as barreiras a serem vencidas, mas a formação dos professores é um meio imprescindível e capaz de promover aos mesmos, conhecimentos que podem subsidiá-los para uma mudança da ação pedagógica e uma melhor escolarização destes discentes.

Diante da análise, fica entendido que visando a convergência entre teoria e prática, os cursos de formação devem favorecer uma diversidade de saberes, que precisam ser produzidos e não apenas transmitidos de forma mecanizada na relação pedagógica que caracteriza a formação. Estes saberes coletivamente produzidos devem ser colocados em prática, paralelamente, ao processo de formação, assim permitirão aos professores discutir os efeitos das novas teorias, colaborando para a formação de intelectuais que venham refletir para a transformação de sua prática. Sendo relevante considerar Giroux (apud SANTOS, 2004, p. 54) quando diz que é “preciso repensar e reestruturar programa de formação inicial ou continuada, nos quais a natureza da atividade docente possa encarar os professores como intelectuais transformadores”, estes capazes de assumir uma postura reflexiva, em relação ao ensino e as condições sociais que influenciam. Assim, a formação estará contribuindo para mudança da prática pedagógica dos educadores.

Muitas são críticas sobre o curso de formação para os docentes, os quais necessitam realmente ser analisados e reestruturados, no entanto se constitui em estratégia essencial de atualização para acompanhar os constantes avanços da sociedade, além de contribuir para formação enquanto pessoa e profissional competente. Dessa forma, a formação do profissional da educação deve contemplar as mudanças e ser re-pensada com base nas exigências da contemporaneidade. Enfatizando a importância de uma formação que estimule o profissional a ser um pesquisador na busca de respostas aos seus questionamentos. Afinal, é um meio fundamental para legitimar a aplicabilidade e atualização desses conhecimentos e estabelecer nas unidades escolares uma rotina de encontros envolvendo todos os atores desta comunidade, para estudos e discussões sobre o fazer pedagógico.

Espera-se que as considerações trazidas durante o estudo dêem contribuições para o meio acadêmico, os gestores e os profissionais de educação de um modo geral, pois ainda são muito remotas as pesquisas sobre formação continuada da comunidade escolar na perspectiva da inclusão.

Ainda que a formação de professores não assegure ou signifique inclusão educacional; ou que os cursos de formação não contemplem um currículo que venha propiciar aos educadores uma preparação adequada para atender aos alunos NEE, ainda assim, a formação de professores para uma educação inclusiva é imprescindível para fomentar o desejo desses profissionais para promover as mudanças que venham contribuir para melhoria da prática pedagógica. Esse, portanto é requisito básico para garantir não apenas a matrícula dos alunos, mas a aprendizagem e a permanência dos mesmos nas escolas. Pensar na formação dos professores para esse novo paradigma educacional é uma postura necessária e indispensável. No entanto, é válido salientar que é preciso garantir a todos os educadores uma formação inicial e continuada de qualidade, que os prepare de fato, para atender a diversidade dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli ET AL. **Estado da arte na formação de professores no Brasil.** Educação e Sociedade. Formação de Profissionais da Educação. Políticas e tendências. São Paulo: Cadernos Cedes, n. 20 V. 68/especial. Dez. 1999.

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Reinventar e formar o Profissional da Educação Básica.** In BICUDO, Maria Aparecida Vigianni e JUNIOR, Celestino Alves Silva. Formação do Educador. Vol. I, Ed. UNESP. São Paulo, 1996 (Seminários e Debates).

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

BRASIL. **LDB.** Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: < www.planalto.gov.br >.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3, nº5, 7-25, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Integração Inclusão: do que estamos falando?** In: Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEd, 1999.

_____. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, Roberta. MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. Ed. Vozes, 2ª edição. Petrópolis - RJ. 2004.

GLAT, Rosana. (1995). “**Integração dos portadores de deficiência**: Uma questão psicossocial” in Tema Psicologia, nº 2, 84–94.

_____, Rosana. **Capacitação de professores**: pré-requisitos para uma escola aberta à diversidade. Revista Souza Marques, vol. I 16-23, 2000.

_____(org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. **Integração ou segregação**: o discurso e a prática das escolas públicas na rede oficial do município do Rio de Janeiro. Revista Integração. n.4, p.118-127, 1992.

_____. **Como formar professores para uma escola inclusiva?** In Salto para o Futuro. Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LÜDKE, Menga (org.) **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos. José. Silveira. **Educação especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. – 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

MENGA, Ludke e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MITTLER, Piter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores.** In NÓVOA, Antonio. (org.). Formação Contínua de professores: realidade e perspectivas. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?** In Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In; SEED. **Salto para o futuro. Um olhar sobre a escola.** Brasília: MEC, 2000

SANTOS. Solange Mary Moreira. **Formação Continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional.** In: SITIENIBUS Educação. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, n. 31 julho/dezembro 2004.

SCHÔN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Os Professores e a sua Formação. Coor. Antonio Nóvoa. 3 ed. Dom Quixote, Ltda. Lisboa, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e tese: MDT.** Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006. 67 p.