



## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Marcos Batinga Ferro<sup>1</sup>  
Edelfrancla Gomes dos Reis<sup>2</sup>  
Isa Regina Santos dos Anjos<sup>3</sup>

### GT6 - Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade.

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação para o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva. A metodologia aplicada foi à investigativa, descritiva e de cunho bibliográfico. Tópicos como: a inclusão em contexto educativo e sob a ótica da diversidade: discutindo a formação docente, são elencados a fim de refletir sobre o estado da arte dos trabalhos acadêmicos. Como resultado, percebeu-se que as professoras demonstraram não saber como tornar significativo o ensino, nem conseguem se decidir sobre quais conhecimentos devem privilegiar e poucas são aquelas que buscam se apropriar de bases teóricas para desenvolver uma prática fundamentada. Nesse viés, evidenciou-se que o docente caminha numa perspectiva idealista, responsabilizando-se individualmente e desenvolvendo esforços para aprimorar sua prática.

**Palavras-chave:** Alunos com Deficiência; Educação Inclusiva; Formação Inicial.

**ABSTRACT:** This research had as objective to analyze the process of training for the exercise of teaching in the perspective of Inclusive Education. The applied methodology was to the investigative, descriptive and of bibliographic character. Topics such as: inclusion in an educational context and from the viewpoint of diversity: discussing teacher education, are listed in order to reflect on the state of the art of academic work. As a result, it was noticed that the teachers demonstrated not knowing how to make teaching meaningful, nor can they decide on which knowledge to privilege, and few are those who seek to appropriate theoretical bases to develop a grounded practice. In this bias, it was evidenced that the teacher walks in an idealistic perspective, taking responsibility individually and making efforts to improve its practice.

**Keywords:** Students with Disabilities; Inclusive education; Initial formation.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Pós-Graduado em Didática e Metodologia do Ensino Superior, Pós-graduação em Competência Pedagógica, Docência Universitária e Gestão Escolar. Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FSLF. Professor da Faculdade São Luís de França, atuando nos cursos de extensão, graduação e pós-graduação e da Educação Básica da Rede Estadual de Sergipe. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão e Tecnologia Assistiva – NUPITA/UFS. E-mail: marcosbating@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FSLF. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Inclusão e Tecnologia Assistiva – NUPITA/UFS e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Docência - GEPED/FPD. Instrutora de Formação Profissional do SENAC/SE. E-mail: frangomes02@gmail.com

<sup>3</sup> Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Professora adjunta do Departamento de Letras, atuando no curso de Letras/Libras. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, membro do grupo de pesquisa de Educação Especial da UFSCar e do grupo de pesquisa Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da UFS.



## 1 INTRODUÇÃO

O escopo dessa pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação para o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, por ter conhecido e convivido com alguns professores no decorrer da nossa vida profissional. A inquietação sobre o assunto deu-se ainda na universidade, ocasião em que se falava em Educação Especial, na inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, nas reformas das leis que regem a educação e na forma como a inclusão deveria acontecer. No entanto, constatei que o aprendizado das questões relacionadas à docência e à deficiência não se dava como o almejado.

Nessa direção, foi crescendo nosso interesse pela inclusão da pessoa com deficiência tanto na escola quanto na comunidade com a qual ela convive, motivando-nos a observar tudo o que acontecia no ambiente escolar, como estagiários do curso de Pedagogia. Ao longo desse percurso, as experiências e o contato com o aluno com deficiência começaram a ser mais significativos para nós devido à convivência com professores que trabalhavam com a inclusão, ajudando-nos a compreender as dificuldades desses profissionais, que se sentiam despreparados para lidar com as especificidades daquele aluno.

Dessa forma, na articulação dos temas formação inicial docente e inclusão educacional, buscou-se investigar o estado da arte dos trabalhos acadêmicos sobre essas temáticas e revelar o que dissertações e teses dizem sobre o assunto. O estado da arte se caracteriza como uma metodologia investigativa, descritiva e de cunho bibliográfico.

Segundo Tsukamoto e Romanowski (2009), que permite mapear produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, subsidiando o pesquisador na elaboração de dados conclusivos para confirmar a autenticidade dos propósitos de sua pesquisa e dos processos gerados. Nesse sentido, acompanhando as orientações feitas pelas autoras, realizou-se uma revisão de trabalhos publicados com a finalidade de explorar como o assunto formação inicial docente e Inclusão Educacional vem sendo tratado.

## 2 A INCLUSÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A história das ideias sobre a deficiência acompanha, de perto, a evolução da conquista e formulação dos direitos humanos que se inserem, por sua vez, na trajetória da Educação



Inclusiva. Pensar o sentido inclusivo é pensar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana que, de acordo com Lima (2012, p. 84), define a “especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. Pensar, pensando (*sic*) a pessoa com deficiência, enquanto pessoa na sua totalidade de ser pessoa”. É, pois, com esse sentido intento que a condição de deficiência deve ser estudada, pesquisada, compreendida, respeitada e não confundida como sendo diferença.

A deficiência, ao longo da história, foi sendo entendida em um movimento próprio, o qual revelou que cada um tem seu jeito diferente de ser, independente da pessoa ter deficiência ou não. Mas, apesar dos significativos avanços legais de promoção da inclusão, as pessoas com deficiência ainda são afetadas pela discriminação, por conta de rótulos e estigmas que lhes são impostos pela sociedade. Conforme esclarece Souza (2012), a determinação das representações<sup>4</sup> sobre deficiência, em sua construção histórica, sofreu influências da medicina e da justiça, tendo como referência o conceito de normalidade. Para a autora, as imagens de deficiência alimentadas pela sociedade, ao longo do seu desenvolvimento, indicam uma polarização entre eficiência e deficiência, esta definida segundo a exigência e a valorização de uma produtividade intelectual.

É fato que, historicamente, as pessoas com deficiência foram relegadas aos processos de exclusão, processos estes que perpassaram desde os manicômios até às prisões domiciliares, por se acreditar que essas pessoas seriam incapazes de se socializar. Assim, sobre a deficiência, examinada nos entrelugares das representações de distintos institutos, cabe indagar: como podem ser desconstruídas as fronteiras entre as pessoas com deficiência e aquelas sem deficiência? A resposta a estas e a outras indagações permitem-nos concordar com os autores que, opondo-se à perspectiva da deficiência como desvio da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos, adotam uma retórica pós-moderna para reforçar a capacidade da educação em produzir justiça social.

A educação como um tesouro a descobrir, conforme o enfoque Delors (1998), torna-se o ponto de partida para uma experiência de “interação entre características corporais do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive” (CARVALHO, 2008, p. 34), no âmbito da escola. A criação de culturas inclusivas nas escolas permite (re) construir a comunidade escolar, levando-a a gerar valores democráticos de reconhecimento das

<sup>4</sup> A representação, no caso das relações intergrupais, como os julgamentos sociais, consiste na tendência em fixar a imagem do outro dentro de um status natural ou biológico. Essa “biologização” do social transforma as diferenças sociais em diferenças de ser (SÊGA, 2000, p. 128).



diferenças e ao entendimento do sentido e do significado do trabalho docente na diversidade, aprendendo com ela.

## 2.1 Educação inclusiva: definindo e contextualizando o conceito

Nos dizeres de Souza (2012, p. 85), a palavra educação, “procedente do latim educare (e seu cognato educere), significa ‘guiar, conduzir’, e o prefixo ‘e’, pode ser traduzido por ‘para fora’. Em seu conceito elementar, educação é a atividade de conduzir para fora”.

O desenvolvimento real engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, como resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança, sendo considerado o nível pelo qual ela realiza sozinha. Na distância entre o que a criança sabe e o que pode saber com a assistência de um professor ou de algum colega, reside o nível apregoado por Vygotsky (1997) e denominado por ele de proximal. De acordo com essa abordagem, a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã.

Cumpramos ressaltar que muito da teoria de Vygotsky (1997) a respeito do desenvolvimento humano advém dos seus estudos sobre a deficiência, constatando ele serem as mesmas leis que regulam o desenvolvimento infantil tanto para a criança sem deficiência quanto para aquela com deficiência. Superando as teorias de base empirista e racionalista, a pessoa com deficiência, nos pressupostos de Vygotsky (1997), “nem é uma tábula rasa assujeitada pelo mundo, como propõe os empiristas, nem é concebida como incapaz, não podendo dar ordem ao mundo, por não apresentar as mesmas condições pré-formadas da pessoa sem deficiência” (MARQUES; MARQUES, 2005, p. 262).

A palavra deficiência tem origem no latim *deficiens*, que aponta para a falta, a imperfeição e a insuficiência. A conceituação de deficiência e sua estratificação em categorias descritivas atenderiam, de acordo com Sasaki (2003), a necessidades de ordem prática, derivadas de uma ordem interinstitucional que constitui um movimento mundial, na tentativa de uniformizar termos e procedimentos.

Autores, como Ribas (2003), por exemplo, reconhece que qualquer noção ou definição sugerida para deficiência implica, necessariamente, uma imagem prévia acerca das pessoas com deficiência. O emprego de termos como “cego, surdo, inválido, louco, aleijado, anormal” (RIBAS, 2003, p. 8), associando-os a imagens de pessoas com características específicas, traduz concepções de deficiência que situam essas pessoas em relação ao que se imagina que sejam suas próprias vidas. Por causa disso, elas não são concebidas em sua totalidade, em sua



condição humana, como homens ou mulheres, mas apenas a partir de seus aspectos diferenciais.

Enfatizando a condição humana desses homens e mulheres, Diniz (2010, p. 8) afirma que a deficiência, qualquer que seja sua especificidade, “é um modo de vida, [...] é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo”. Afirmar a deficiência como um modo de vida, é reconhecer as várias possibilidades para a existência humana, opondo-se à ideia de anormalidade, em que os impedimentos corporais são alvo de opressão e discriminação.

Assevera Diniz (2010) que reconhecer isso não significa ignorar que um corpo com lesão precisa de cuidados médicos, mas representa uma postura ética que questiona os padrões estabelecidos do normal e do patológico. Essa ideia, no entanto, é nova, pois, durante um longo período de tempo, a origem da deficiência esteve associada à dimensão sobrenatural e, desde o século XVIII, passou a ser concebida como uma variação da normalidade.

Assim, no contexto da chamada crise de paradigmas que, de acordo com Marques e Marques (2005, p. 252), vem “[...] colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, de um lado, e de seguimento de novas concepções e práticas, de outro”, passa-se de uma “[...] herança clínica [...], que convivia com o discurso especializado, ao movimento de inclusão” (FERREIRA, 2005, p, 140).

De acordo com Mendes (2006), o princípio da inclusão passou a ser defendido como uma proposta de aplicação prática na educação, que implicou na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscaram, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, no sentido de construir uma sociedade democrática. Como tem sido afirmado por Januzzi (2004), dentre outros estudiosos da temática, que o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e, está lá, na história, que a implantação da Educação Especial se constitui o nascedouro da Educação Inclusiva.

A proposta de Educação Inclusiva, entendida como uma inovação na política educacional que garante o direito à educação de todos, é, de fato, desafiante e implica inúmeras ações para sua efetivação, abrindo algumas perspectivas à educação escolar, segundo Mantoan (2006). Tanto é assim que, dentro do princípio fundamental adotado pela Declaração de Salamanca (1994), a universalização equitativa da Educação Básica adquire nítidos contornos, aparecendo pela primeira vez, nesse documento, o conceito de escola inclusiva, a qual deve acolher todas as crianças e jovens independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.



As escolas, portanto, 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 linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 17-18). A referida Declaração, ao tratar da questão da educação da pessoa com deficiência, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para um saber renovado diante de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade.

Desse modo, como assinalado pela Declaração de Salamanca (1994), o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. O mesmo documento fortalece que os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não ao contrário. “As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 33).

Mas, independentemente das formas que as práticas inclusivas têm em tais contextos, os estudos desenvolvidos por Ainscow (2009) apontam que valores inclusivos, tais como, igualdade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade e ao direito, formam a base de todas as ações e planos de ações, de todas as práticas dentro das escolas e de todas as políticas para a formação da prática. Portanto, conforme esclarece Padilha (2005, p. 133):

[...] é necessária uma definição quanto à concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico. (PADILHA, 2005, p. 133):

Assim, a inclusão, compreendida a partir do movimento que defende a universalização dos direitos humanos, desponta como perspectiva norteadora das políticas públicas educacionais, das propostas de atendimento e de formação profissional docente.



## 2.2 Enquadramento legislativo da educação inclusiva no Brasil

A garantia de direitos da pessoa com deficiência é um tema que vem sendo discutido a um longo tempo. Dispositivos legais foram instituídos visando assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 foi a primeira lei federal que indicou o direito das pessoas com deficiência à educação, de preferência, dentro do sistema regular de ensino: “Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Essa lei foi alterada, após dez anos, através da Lei 5.692/1971, que estabelece:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (LDB, Lei 5.692/1971)

Mas, o marco do processo inclusivo brasileiro encontra-se na Constituição Federal de 1988, que ofereceu as bases para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, quando prevê, no *Capítulo III- Da Educação, da Cultura e do Desporto*, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e, no artigo 206, inciso I, que deve haver igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O mesmo texto legal, em seu artigo 208, inciso III, estabelece, como um dever do Estado, que “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser promovido preferencialmente na rede regular de ensino”.

No contexto inclusivo, a educação como um direito de todos, de acordo com o que reza a Constituição Federal, também pode ser entendida como ferramenta fundamental e insubstituível para a mudança do homem, devendo “contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão [...]” (MORIN, 2003, p. 65). Nessa direção, multiplicaram-se as orientações políticas e legais relacionadas à forma de considerar as pessoas com deficiência e à necessidade de lhes garantir acesso à educação.

Segundo Ferreira (2003) e Glat (2011), outros importantes documentos legais pós-Constituição, como a Lei nº 7.853/89, chamada Lei da Integração que, dentre outras disposições, determinou a obrigatoriedade de matrícula de alunos com deficiência em estabelecimentos públicos de ensino, reafirmando o direito à educação.



Na década de 1990, vieram novas lutas fundamentadas na Constituição, uma delas configurada no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, e a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, esta tratando, dentre outros aspectos, dos serviços de apoio especializado para atender ao aluno da Educação Especial, em caráter facultativo.

Incorporando o dispositivo constitucional, a LDB, art. 58, determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Nesse mesmo artigo, estabelece a seguinte definição: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Com a promulgação da Resolução CNE/CEB nº 2, são instituídas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* que, em seu art. 1º, parágrafo único, refere-se ao atendimento de alunos designados, nesta Resolução, como alunos com necessidades educativas especiais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 1) dispõem:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, p.1)

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Educação Inclusiva corresponde a uma nova postura da escola regular no que se refere ao seu Projeto Político-Pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores e educandos, enfim, nas ações que favoreçam a integração e inclusão social e educacional. No tocante aos critérios de adaptação curricular, as citadas Diretrizes os definem como indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem com ênfase nas necessidades de previsão e provisão de recursos e apoio adequados.



### 3 SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE

A maneira de pensar e organizar a formação de professores encontra-se interligada, historicamente, com a educação geral no Brasil, situada em movimentos ocorridos a partir da década de 1920. É preciso ter em consideração ser esse um período emblemático no Brasil, tanto pelas transformações significativas na ordem social, política e econômica, como pelo debate originado em torno da educação. De acordo com Nagle (2001), na área educacional houve, entre outros movimentos, a difusão do ideário da Escola Nova, disseminado em duas fases: a primeira se configurou no término do período imperial até ao final de 1920, onde se podem encontrar antecedentes de algumas ideias e procedimentos, bem como das condições facilitadoras para a propagação posterior do ideário; a segunda fase compreende a extensão da década de 1920, com a difusão dos ideais da Escola Nova.

O movimento renovador da Escola Nova se opunha às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Nesse movimento, de acordo com Vidal (2003, p. 515), “mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a Escola Nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares”. Corroborando essa afirmação, Souza (2009, p. 169) salienta que:

Na história da educação brasileira do século XX, a Escola Nova ocupa papel de destaque pela predominância e força que esse ideário teve no período entre as décadas de 1920 e 1960, determinando a configuração do campo pedagógico, as políticas educacionais, a profissionalização dos educadores e o engendramento de práticas educativas. (SOUZA, 2009, p.169)

Com a preocupação de reduzir as desigualdades, mais precisamente entre os anos de 1920 e 1930, o movimento da Escola Nova incorporou, em suas metodologias pedagógicas, ações baseadas nas concepções de profissionais que trabalhavam com deficientes, como, por exemplo, Decroly e Montessori (JANUZZI, 2004), considerados como uns dos principais representantes da chamada Pedagogia Nova, ou Escolanovismo. Cabe ressaltar, segundo Silva (2012), que o modelo de educação proposto pelo escolanovismo, no Brasil, era associado ao desenvolvimento da industrialização, à urbanização e ao entendimento de que haviam se formado novas necessidades sociais, como uma escola democrática que



proporcionasse condições de igualdade para todos, contemplando, ao mesmo tempo, o campo e a cidade.

Todavia, mesmo defendendo a diminuição da desigualdade social, o movimento da Escola Nova acabou por contribuir para a exclusão do aluno com deficiência das escolas regulares, pois enfatizava o estudo das características individuais, propondo um adequado e especializado ensino para aqueles alunos que não atendiam às exigências da escola regular, o que caracteriza a Educação Especial. Esse modelo ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições onde profissionais especializados, como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, trabalham e atuam para garantir tal atendimento. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Nessa altura, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento redigido por Fernando de Azevedo, em 1932, além de criticar a prática reducionista das escolas superiores profissionalizantes, sugeria que a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria efetivar-se em escolas ou cursos universitários, não como uma necessidade, mas como o único meio de abrir os horizontes destes docentes. Para Saviani (2007), esse Manifesto, considerando o professorado como parte integrante de uma elite intelectual, defendia que a formação de todos professores, de todos os graus, deveria ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades.

O Curso de Pedagogia foi introduzido no país a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, visando uma dupla função: formar bacharéis e licenciados para diversas áreas. Para a formação de bacharéis, ficou determinada a duração de três anos, após os quais, adicionando-se um ano de Curso de Didática, formar-se-iam licenciados obedecendo ao esquema conhecido como '3+1'. No caso do Curso de Pedagogia, para os que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia e, somente depois da conclusão do Curso de Didática, o diploma de licenciado, conhecido como 3+1.

Posteriormente, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, a formação de técnicos em educação destinava-se àqueles que poderiam ser professores primários. A realização de estudos superiores em Pedagogia tinha a finalidade de possibilitar ao profissional assumir, por meio de concurso, funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas,



avaliação de desempenho dos alunos e dos docentes, bem como pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação no Ministério da Educação e nas respectivas Secretarias dos Estados e Municípios (SILVA, 2006).

A esse respeito, Ferreira (2003, p. 28) afirma que “a preocupação estava voltada para estratégias eficientes de treinamento e pesquisas que realizavam diagnósticos e comparavam a influência de características do professor sobre o desempenho do aluno”, predominando a visão do docente como “executor de propostas produzidas por estudiosos”. Na abordagem de Quiceno (2003), a racionalidade técnica enfatizava os conhecimentos pedagógicos gerais, comumente produzidos de forma idealizada ou fragmentada, sem levar em conta o pensamento, os conhecimentos e as experiências dos licenciados.

A formação docente centrava-se, portanto, na instrumentação técnica, sendo o professor concebido como um “organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.), os quais deveriam ser rigorosamente planejados, para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes” (PEREIRA, 2007, p. 16). A racionalidade técnica baseava-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece.

A década de 1970 passa a ser marcante relativamente às políticas da Educação Especial, considerando que, em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação, sendo implantados, ao final dessa década, os primeiros cursos de formação de professores nessa área. Esse Centro tinha, como uma de suas funções principais, subsidiar as Universidades, mediante bolsas de estudos, a oferecerem cursos de especialização, mestrado e doutorado. Mas, segundo Lima (2012, p. 62):

[...] como a realidade imediata das secretarias estaduais de educação era a formação de professores para lecionar nas classes especiais, a inexistência dessa formação nos cursos regulares desencadeou uma formação de professores para a educação especial, aligeirada, com a oferta de cursos de atualização, de capacitação específica e com carga horária limitada, subsidiados pelo CENESP. (LIMA, 2012, p. 62)

Esse processo de formação de professores da Educação Especial configurava-se ainda mais excludente, principalmente quando evidenciava que a proposta pedagógica desenvolvida sob a orientação do CENESP, trazia as marcas das concepções referendadas pelo modelo médico centrado na perspectiva psicológica que, na percepção de Lima (2012), era uma dinâmica que servia como referência para o psicólogo no diagnóstico dos problemas de aprendizagem e dificuldades específicas. Nesse modelo médico-psicológico, a formação dos



professores da Educação Especial tratava de forma inferencial a compreensão e a prática pedagógica, silenciando a respeito das divergências observadas, pelos professores, entre o resultado das avaliações psicológicas e o dia a dia de seus alunos.

Sobre a educação em geral, os educadores, criticando a Pedagogia oficial, tenderam a buscar alternativas para as questões educacionais, uma vez que não enxergavam viabilidade na proposta educacional do governo, postulando a necessidade de uma educação que não fosse apenas reprodutora, mas que se realizasse “no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (PEREIRA, 2003, p. 93).

Ainda na década de 70 do século XX, a Educação Especial, excluída das Universidades, foi desafiada pela normalização que se opôs às alternativas e modalidades de atendimento de tendência segregativa e centralizadora. Houve assim uma mudança de paradigma, não mais baseada na ideia da segregação do aluno em instituição especializada, mas, sim, na ideia de uma educação integrada, fundamentada na possibilidade de que as escolas regulares pudessem inserir os alunos que apresentavam alguma deficiência nas salas comuns (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

Nos anos de 1980, no âmbito de discussões mais amplas sobre a redemocratização do país e sob a influência de novas teorizações contestadoras do *status quo*, ocorrem mudanças na visão de formação inicial que até então prevalecia. Desse modo, “inicia-se um movimento de oposição e rejeição ao enfoque técnico e racionalista que predominava até o momento” (PEREIRA, 2007, p. 16), surgindo novos cursos de pós-graduação no país. Os cursos passaram a considerar, embora ainda ajustados ao molde treinamento/formação, outras temáticas na área da Educação, tal como o contexto de ensino, habilidades/ competência do professor e suas experiências (FERREIRA, 2003).

Mas, em aparente contradição a esse ambicioso projeto, a mudança registrada nos cursos de Licenciatura ocorreu no sentido de adoção, quase obrigatória, da ênfase na preparação técnica deste profissional, de acordo com o modelo tecnicista. Conforme esclarece Pereira (1999), um dos maiores equívocos na formação docente advindo desse modelo, era acreditar que para ser bom professor bastava o domínio da área do conhecimento específico que seria ensinar. Dessa maneira, buscando novos caminhos para a educação, uma nova LDB foi aprovada em 21 de dezembro de 1996, estando em vigência até ao momento.



## 4 CONCLUSÃO

Levando-se em conta os objetivos definidos para o presente estudo e as questões que orientaram a sua realização, as conclusões resultam da convergência entre a teoria e o estudo empírico, uma vez que os aportes teóricos foram necessários para fundamentar a trajetória deste trabalho dissertativo. Os caminhos construídos para coletar as informações tiveram como fio condutor as seguintes questões de partida, que nortearam os rumos da pesquisa, as quais ora se relembra: Quais são os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas visando à inclusão educacional? Como esses saberes são adquiridos?

No percurso investigativo, com o objetivo de averiguar quais os saberes construídos no processo formativo inicial docente dizendo à atuação junto aos alunos com deficiência em sala de aula do ensino regular, chega-se à compreensão de que não há preparação dos professores do ensino comum para trabalharem com alunos com deficiências evidentes. A esses alunos, os professores não sabem como ensinar e, de fato, não foram formados para ensiná-los. Os resultados obtidos permitem avaliar que os professores têm pouca ou nenhuma formação que os habilite para um trabalho pedagógico centrado em estratégias que minimizem os impactos gerados, no desenvolvimento do aluno, pelas especificidades da paralisia cerebral, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física/motora, transtorno do espectro do autismo e transtorno do déficit de atenção, tipos de deficiência com as quais esse grupo de docentes lida no cotidiano escolar.

Percebe-se que a formação não gera conhecimentos para a questão da inclusão educacional. Nessas circunstâncias, as professoras demonstram não saber como tornar significativo o ensino, nem conseguem se decidir sobre quais conhecimentos devem privilegiar e poucas são aquelas que buscam se apropriar de bases teóricas para desenvolver uma prática fundamentada. É evidente, ainda, que na área inclusiva, o docente caminha numa perspectiva idealista, responsabilizando-se individualmente e desenvolvendo esforços para aprimorar sua prática.



## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens** (handicaps). Brasília: OMS, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: DOU, 1971.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: DOU, 2001.

CARVALHO, Francisco. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Soraia Napoleão. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria, RS: UFSM, 2008, p. 31-48.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 19-50.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto Baptista; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções** (pp. 139-154). Vitória, ES: EDUFES, 2005, p. 139-154.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (pp. 15-35). São Paulo: Editora Sete Letras, 2011, p. 15-35.



JANUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva.** São Cristóvão, SE: UFS, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão.** São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 8 jan., 2017.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. A educação especial e as mudanças de paradigmas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto Baptista; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções** (pp. 139-154). Vitória, ES: EDUFES, 2005, p. 245-267.

MENDES, Enicéia Gomes. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos.** 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul>>. Acesso em 11 fev., 2017.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). **O professor e a educação inclusiva.** Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução E. Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca** (1994). Sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 2 mar., 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto Baptista; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções** (pp. 139-154). Vitória, ES: EDUFES, 2005, p. 125-138.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação dos professores: pesquisa, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



\_\_\_\_\_, Júlio Emílio Diniz. **Formação dos professores: pesquisa, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

QUICENO, Diana Victorio Jaramillo. (Re) constituição do ideário de futuros professores de Matemática num contexto de investigação prática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 87-120.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VEET, Vivarta (Coord.). **Mídia e deficiência** (pp. 160-165). Brasília: Andi, 2003, p. 160-165.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (191- 1945). In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SILVA, Carmen Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3. ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início século XX.** São Cristóvão: UFS, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria- história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976).** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TSUKAMOTO, Neide Mitio Shimazaki; Romanowski, Joana Paulin. Análise das publicações: a formação de professores para educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009, p. 6545-6558.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FIGUEIREDO, Luciano; GREIVAS, Cynthia (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 497-517.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas V – fundamentos de defectologia.** Madri: Visor, 1997.