

# As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural

**Resumo:** A importância da formação docente para a oferta de uma educação de qualidade para a inclusão é amplamente reconhecida e ainda são muitos os desafios para as políticas educacionais no Brasil. Há três vertentes de análise a considerar na discussão sobre a formação docente: o cenário sociocultural em que se insere na sociedade globalizada, as políticas educacionais e, para os docentes, em particular, os diferentes níveis de gestão educacional. As escolas estão passando por um processo de reconstrução do pensamento educacional e da atuação docente, tendo em vista a construção de uma escola inclusiva. Nesse processo, é fundamental a formação dos professores, que estão sendo desafiados a rever suas práticas pedagógicas com a intenção de transformá-las para garantir que todos os alunos sejam realmente incluídos na cultura escolar. Neste trabalho, pretende-se refletir sobre cinco dimensões fundamentais da formação docente: a político-educacional; a político-institucional; a pedagógico-didática; a formativa-curricular e a dimensão sociointeracional. Da análise realizada, conclui-se que a formação docente para a inclusão escolar requer modificações substantivas que envolvem: questões inerentes às políticas educacionais, à instituição escolar e à qualificação profissional.

**Palavras chave:** Formação docente; educação inclusiva; perspectiva cultural.

Theresinha Guimarães Miranda  
tmiranda@ufba.br  
Universidade Federal da Bahia –  
Faculdade de Educação

## Introdução

A formação do professor tem sido tema de discussão e debate no meio educacional, principalmente, quando se analisa a qualidade da educação e a inclusão escolar. Apesar da ampla discussão e das diferentes perspectivas de estudo, a formação docente ainda não qualifica uma atuação eficiente e satisfação pessoal do próprio professor. Portanto, a reflexão sobre este assunto pretende ampliar a discussão para que caminhos possam surgir, tendo em vista uma formação docente que atenda as necessidades atuais de uma escola inclusiva.

A compreensão da educação inclusiva como conceito se configura em um movimento de reorganização da sociedade e da escola que assume como referência a ambivalência incluído/excluído como conflito e aponta essa superação, na ideia de que é possível acabar com o excluído. Uma educação inclusiva que toma o aluno/a como diferente/diverso dando a ele o direito de ocupar o mesmo espaço de todos, dos iguais. Uma educação que legitima a escola como aquela que acolhe os diferentes e que precisa se organizar para adequar suas ações para os diferentes, na tentativa

de estabelecer uma convivência que possibilite a socialização e a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, torna-se importante trazer alguns elementos à análise quando se discute a formação do professor para a educação especial, numa perspectiva inclusiva. O que deve configurar a formação de um professor para a educação inclusiva? Qual espaço se tem hoje para pensar a formação de um professor para a educação inclusiva? Quais aspectos/questões envolvem a formação dos professores, ou melhor, o que considerar para a qualificação docente em uma educação inclusiva?

A demanda pela formação docente para uma escola inclusiva que atenda às significativas transformações do cenário da educação especial, a partir do final do século XX, requer mudanças em função da revisão de concepção sobre o modo de se conceber a pessoa com deficiência e a sua perspectiva de inclusão. Subjacente ao processo de inclusão está a suposição de que o professor, em geral, precisa ter conhecimento e compreensão sobre as necessidades dos diferentes alunos e saber organizar as relações pedagógicas curriculares adequadas à educação desses alunos.

O desenvolvimento de uma educação inclusiva também implica uma mudança importante no papel da educação especial, a qual é concebida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

A educação inclusiva é inerentemente confrontada por tensões. Com base na teoria sociológica de sistemas (LUHUMAN, 1995), essas tensões podem ser atribuídas a três níveis do sistema educacional – o nível funcional do macrossistema, o nível organizacional e o nível de interação individual (classe). A partir desses níveis, é possível observar que os dilemas da educação inclusiva resultam de tensões entre eles e permeiam o processo formativo do professor.

A discussão sobre educação inclusiva requer conhecimentos sobre como a cultura opera no contexto educacional, incidindo na constituição das práticas pedagógicas, moldando maneiras de

ser, pensar, viver e regulando fatores materiais e simbólicos nas escolas atuais.

Para Praxedes (2003), os Estudos Culturais podem fundamentar as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola democrática fundada na convivência entre identidades culturais e sociais múltiplas. Mas para que isso ocorra é necessário que sejam questionadas as desiguais relações de poder que se manifestam em atitudes preconceituosas e excludentes. Nesse contexto, acredita-se ser pertinente a ideia de Praxedes (*op cit*), de que uma das maiores contribuições do campo dos Estudos Culturais para o processo educativo é a proposta de diálogo na diversidade, já que as identidades são construídas na relação entre as diferenças.

Nesse processo, a formação docente tem relevante importância e tem enfrentado uma série de tensões, a nível sociocultural e pedagógico. Alguns estudos (MIRANDA, 2011; JESUS et al., 2011; POSSA, NAUJORKS, 2009) analisaram a produção acadêmica sobre como estão ocorrendo os processos de formação docente, e, frente a essa realidade educacional, como o professor vem se posicionando. A análise dessas produções revelam indicadores importantes para orientar a reflexão a respeito da formação desse profissional e discutem as várias razões para atitudes positiva e negativa dos professores em relação à inclusão.

Jesus, Barreto e Gonçalves e () analisaram a produção na área de formação de professor e educação especial apresentados no GT15 – Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped) no período 2000-2010 e apontam como aspectos em construção para a formação docente:

- 1) a integração entre a formação didático/pedagógica e a formação de conteúdos específicos, por meio do trabalho integrado da equipe proponente, composta por professores com formação e atuação em diversas áreas;
- 2) a articulação entre a teoria e a prática, em uma perspectiva integralizadora, com o objetivo de aproximar o conhecimento científico dos conhecimentos elaborados no cotidiano, a fim de garantir uma Educação Especial voltada para a formação da cidadania;
- 3) a consolidação de um espaço acadêmico de produção de conhecimento, resultante de experiências de formação continuada, no qual se possa constituir um banco de dados que possa servir como referencial a ser consultado por professores de Educação Especial, visando à melhoria da qualidade de seu ensino.

(1) De acordo com a legislação vigente no Brasil, a população-alvo da educação especial são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, os dilemas sobre a formação do professor estão postos e a formação docente para a educação especial<sup>1</sup> numa perspectiva inclusiva requer uma ampla reflexão e deve considerar:

- O quadro político para promover a formação de professores para a inclusão;
- A realidade da atuação profissional docente para a inclusão;
- A qualificação necessária para essa formação;
- A prática efetiva da formação de professores para a inclusão;
- As características fundamentais da sociedade e das relações culturais.

Neste artigo, pretende-se analisar esses aspectos que serão expressos em dimensões que abrangem a formação docente voltada para a educação inclusiva no Brasil, a partir de uma perspectiva cultural. Essas dimensões repercutem no seu processo formativo e na sua atuação profissional, são elas: a dimensão político-educacional; a dimensão político-institucional; a dimensão pedagógico-didática; a dimensão formativa-curricular e a dimensão sociointeracional. Apesar de não estarem dissociadas, a análise dessas dimensões será realizada separadamente para melhor visualizar a ênfase de cada uma no processo formativo do professor.

## Dimensão político-educacional

Na última década, proliferam as políticas educacionais expressas na legislação brasileira e documentos oficiais sobre as exigências para a prática docente na educação especial numa perspectiva inclusiva. Aí, se observam referências, normas e conceitos dando sustentação legal às mudanças previstas para a educação especial, especialmente no que se refere à atuação docente. No entanto, a formação de professores tem sido tema de polêmicas e vem sofrendo críticas, na medida em que não tem havido iniciativas políticas fortes quanto a alterações básicas na legislação educacional no que se refere à formação de professores para a educação básica. (GATTI; BARRETO; SÁ, 2011)

As políticas atuais para a formação docente não definem as diretrizes para a formação do novo profissional, que exige competências específicas para concretizar a inclusão escolar do aluno com deficiência. Por outro lado, há outro discurso que também contribui para a produção de um regime de verdade em torno da educação especial/educação inclusiva, é a ideia de que a formação de um

professor de educação especial teria o sentido de segregação da educação regular, pois a atuação da educação especial seria aquela que exclui, marginaliza, discrimina, tomando como referência o paradigma assumido como discurso histórico para a área, o da segregação. Mantoan (2010) afirma que a capacitação do professor não se faz necessária: “um professor, sem capacitação específica pode ensinar alunos com deficiência, pois o papel do professor é ser regente de classe e não especialista em deficiência”. Para essa autora, as diferenças não precisam ser levadas em conta, pois a necessidade especial do aluno não é princípio relevante para a aprendizagem. Esta polêmica se reflete na formação do professor para a educação especial/inclusiva, ocasionando dissociação entre o trabalho do professor da sala de aula comum e do professor de atendimento educacional especializado, com uma formação desarticulada, tanto na perspectiva de uma unidade institucional nas universidades, como na integração curricular.

Tardif (2007, p. 303) reflete sobre as reformas na formação de professores nos últimos dez anos, assim como o lugar ocupado pelos saberes dos professores nesses modelos propostos e afirma: “as reformas deixam em aberto a questão do saberes do professor vinculados à sua identidade profissional e ao papel que desempenham”. Ele também aponta que a década de 1990 foi marcada pela implantação de reformas e que o início do século XXI é marcado por tensões da função do professor na escola e na sociedade.

O professor para a educação inclusiva está inserido nesse contexto, o qual, no cenário cultural atual, os significados da educação especial, da educação inclusiva e da educação para todos estão sendo produzidos, e onde se criam e recriam diferentes discursos que podem ser percebidos nas falas dos gestores escolares, dos professores das diferentes licenciaturas, dos alunos/as, da família e da comunidade. Os diferentes sentidos produzidos nesse campo social de disputa reproduzem uma cultura de poder que ecoa, tanto nas políticas de formação como individualmente, nas práticas dos professores. O conflito está posto: a política de formação que aponta a inclusão escolar como a alternativa “politicamente correta” de inserção da pessoa com deficiência e a insatisfação dos professores que narram seus conflitos, desconhecimentos, repulsa muitas vezes, ao trabalho com o aluno com deficiência. (KASSAR E GARCIA, 2008) É nesse campo discursivo ambíguo, de conflito, que está se produzindo e narrando a educação especial, em que

os professores devem atuar na perspectiva da educação inclusiva e proporcionar adequadas condições pedagógicas para os alunos/as com deficiência.

Para apoiar os sistemas de ensino, o MEC, através da Seesp, que foi extinta e seus programas e ações incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), através da Diretoria de Educação Especial desenvolve Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – presencialmente e a distância. Dentre esses cursos destacam-se os que são desenvolvidos em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Dentre esses programas, o de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo era qualificar as redes de ensino para o atendimento com qualidade, para inclusão, nas classes comuns do ensino regular, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No entanto, estudos têm demonstrado as lacunas desses cursos, tais como o de Caiado e Laplane (2008) e Kassar e Garcia (2008) que analisaram a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que tem grande abrangência, mas que não chegou a reestruturações mais profundas na formação docente e nos conteúdos formativos. Segundo Miranda (2011, p. 132), os professores egressos dessa formação

apontam algumas dificuldades no momento da articulação entre a teoria recebida e a prática educativa, declarando que não sabem como avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos com deficiência, preparar aula, material pedagógico e não sabem como ensinar, têm dificuldade de facilitar a interação entre o aluno com deficiência e os demais alunos e ainda de se comunicar com eles.

Essas iniciativas governamentais evidenciam que há crise na formação de docentes e, de certa forma, tem se voltado na direção de uma atenção maior a cursos a distância e a aspectos específicos da formação docente do professor para a educação especial, em detrimento do professor do ensino regular e da formação inicial. Miranda (2011) ainda ressalta que

Observa-se, em relação à formação docente, que não há um plano sistemático para o desenvolvimento profissional dos professores. O que existe são estratégias pontuais, sem uma discussão aprofundada sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica (p. 139).

É ambígua a relação entre os desígnios legais e a realidade de preparo docente, pois como bem demonstram as pesquisas, a sensação de despreparo da maioria docente, ainda é motivo de insegurança e resistência em relação ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas classes regulares. Os estudos argumentam sobre a urgência de se investir na formação inicial e continuada dos professores tanto do ensino regular como no ensino especial. A inserção, contudo, de uma disciplina isolada nos currículos dos cursos de Pedagogia, como vem ocorrendo, não constitui medida suficiente para qualificar os professores para atuarem em ambientes inclusivos, e os cursos de licenciatura não vêm oferecendo componentes curriculares para atender essa demanda, o que guarda relação com a visão de que o atendimento do educando “especial” é de responsabilidade da educação especial.

### Dimensão político-institucional

Esta segunda dimensão da formação do professor é exercida em sua prática, pois o professor atua em um ambiente institucional, complexo, que articula níveis diferentes, tais como sala de aula, a instituição escola e o sistema educativo.

A dimensão institucional de atuação do professor requer a capacidade de articular a política macro do sistema educativo com a micropolítica do que é necessário para programar, conduzir e avaliar nas escolas e espaços mais restritos: salas de aula, atividades recreativas, e áreas da comunidade para que a política global de educação possa ter seus efeitos.

A escola destaca-se como importante meio na formação de conhecimentos, comportamentos e valores presentes nas interações entre os sujeitos. Porém, percebe-se que, embora haja uma crescente preocupação de pesquisadores em aprofundar o conhecimento sobre questões que envolvem a diversidade na escola, ainda há muito para ser assimilado pela realidade escolar a esse respeito.

A presença de alunos com deficiências na escola suscita preocupação e rejeição por parte dos professores, pois afetam a dinâmica do cotidiano escolar. Há obstáculos de diversos tipos para a prática inclusiva: financeiros, culturais, políticos, pedagógicos. Nesse processo, é relevante a atitude do professor, para que ocorra a inclusão do aluno. Crochík (2012), analisando a inclusão do aluno com deficiência, discute as controvérsias decorrentes do termo inclusão e a dialética com a exclusão e questiona as formas de inclusão vigentes e o preconceito que emerge nas relações observadas em classe, demonstrando que, muitas vezes, há uma pseudoinclusão:

Enfim, para nós, marginalização implica ser deixado à margem do grupo, mas não à parte, apartado: faz parte, mas não é muito considerado pelos que se situam mais ao centro do grupo, instituição ou sociedade, e segregação se refere quer ser posto para fora do grupo, quando a ele se pertence, quer o não pertencimento a ele. (CROCHÍK, 2012, p. 42)

Em meio a esse contexto escolar, é relevante a perspectiva dos estudos culturais (SILVA, 1995, CASTEL, 1998), dentre outros que redefiniram o significado de cultura, de conhecimento e de currículo. Nessa perspectiva, a deficiência resulta das relações sociais, pois o desenvolvimento humano se dá sempre no entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais (VYGOTSKY, 1997) e está intimamente relacionado à educação, ou seja, aos fatores e modos de socialização e de informação/conhecimento que caracterizam as diferentes culturas, que podem ser consideradas sob as dimensões da interação social e da construção do conhecimento.

No campo teórico dos Estudos Culturais, cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo e é pela construção de sistema classificatório que ela propicia os meios pelos quais pode-se dar sentido ao mundo, construir significados, o que deve ser levado em conta na construção do projeto político pedagógico da escola.

Por isso, certamente, é adequado que haja um reposicionamento da formação docente e da própria escola e daqueles que a integram, com objetivo de atingir uma educação que seja inclusiva e de qualidade. Isso implica não apenas na aceitação das diferenças, mas no seu entendimento e, por que não dizer, sua valorização, já que a escola terá que entender essas diferenças e trabalhar com práticas educativas que proporcionem sua atenção, visando a inclusão. (PRAXEDES, 2003)

Nessa perspectiva, a escola deve responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessário um novo contexto socioeducacional, em que admita a diferença como parte da diversidade humana, e a escola tenha uma estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade.

De um ponto de vista cultural, merece destacar que a ambição de adaptar o sistema educacional às necessidades de todos os alunos está de acordo com a compreensão da deficiência associada ao ambiente. Segundo esse entendimento, a concepção de deficiência não pode simplesmente se concentrar na pessoa, mas está relacionada com as condições do ambiente em que ela está inserida, permitindo que ela possa participar de um contexto que atenda as suas necessidades, compreendendo, assim, a relação pessoa-ambiente. (AINSCOW, 1997)

Essa mudança de paradigma assume um conjunto diferente de crenças e suposições que demandam diferentes práticas nas escolas. (CARRINGTON, 1999) A inclusão envolve todos os alunos, pois têm o direito de participar ativamente com os outros nas experiências de aprendizagem, que sejam valorizados como membros da comunidade escolar e tenham acesso a um sistema que ofereça uma educação de qualidade adequada às suas competências únicas, habilidades e atributos. É importante ressaltar que a concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade.

Os avanços da educação inclusiva mostram que os sistemas educacionais e as unidades de ensino estão em processo de

transformação e já refletem uma visão que transpõe a concepção tradicional de ensino, alterando o paradigma da educação das pessoas público-alvo da educação especial.

## Dimensão didático-pedagógica

Atualmente, a discussão que se estabelece nos contextos educativo e acadêmico está voltada à elaboração e implementação das condições educativas adequadas às especificidades de cada aluno e necessárias à sua efetiva inclusão no contexto regular, em que estejam garantidos os direitos de acesso escolar, de aprendizagem, desenvolvimento e de inclusão social.

Mas existirá uma forma diferente de ensinar? Haverá recursos e estratégias pedagógicas específicas? Que conhecimento teórico é capaz de alcançar a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, e, conseqüentemente, subsidiar uma intervenção com elas? Essas são questões abertas que pretendem trazer reflexões, mas não apresentar respostas fechadas.

A concepção socio-histórica, a partir de Vygotsky, pode resumir a mudança de concepção da prática pedagógica, em que o sujeito tem papel ativo em sua aprendizagem; o ensino é mediado pela ação do professor e também pelos outros sujeitos envolvidos no processo; o conhecimento se relaciona com a realidade do aluno; desenvolver o pensamento é aprender a pensar por conceitos; aprender a pensar por conceitos requer um ensino que influencie, por meio dos conteúdos, no desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno; no ensino há dois processos de mediação indissociáveis, ambos influenciando o desenvolvimento do pensamento do aluno: a mediação cognitiva dos conteúdos e a mediação didática dessa mediação cognitiva, providenciada pelo professor.

E, mais, numa concepção atual, o acesso ao conhecimento se expande com a rede informatizada, tendo como lastro principal, a internet. Assim, os professores precisam adequar-se aos novos tempos para propor novas metodologias que possam vir a atender a um novo paradigma emergente.

A prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações

desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Pressupõe uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

A revisão crítica dos postulados dos estudos culturais e da Abordagem Histórico-Cultural e das teorias dela decorrentes pode contribuir para a superação de concepções tradicionais a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo compreendê-los, enquanto construções complexas, históricas e singulares. Essa reflexão pode permitir, ainda, a elaboração de novos sentidos e significados à prática pedagógica para uma escola inclusiva.

Entretanto, para que o objetivo da inclusão seja alcançado, muitas mudanças no contexto escolar ainda necessitam ser realizadas. Tais mudanças, por sua vez, somente ocorrerão a partir da reflexão comprometida sobre as diferentes facetas que compõem o cenário escolar e se interpõem à realidade inclusiva. O professor, como agente principal do processo educativo e inclusivo, no cotidiano escolar, cabe a ele a responsabilidade maior pela educação e inserção do aluno no contexto socioeducativo.

Contudo, os professores têm apresentado relatos sobre as dificuldades que vêm enfrentando no seu dia a dia, sua insegurança, seu despreparo, seus sentimentos. Seus conhecimentos, de acordo com os próprios depoimentos, não são suficientes para alcançar a compreensão dos processos de aprendizagem dessas crianças, bem como suas técnicas e seus recursos materiais. (KASSAR; GARCIA, 2008)

A mudança de paradigma educacional que se preconiza requer nova prática do professor que, sem dúvida, provoca a ruptura de velhos paradigmas de uma educação padronizada, com a visão homogênea de alunos classificados segundo padrões de normalidade. Uma educação que segrega e exclui aqueles que não se enquadram aos padrões estabelecidos pela escola. No entanto, observa-se, na última década, grandes avanços na luta pela ruptura da “Pedagogia da Igualdade” em favor da “Pedagogia da Diversidade”, reconhecendo que a inclusão no ambiente escolar é essencial para o fortalecimento da dignidade e exercício dos direitos humanos. Contudo, toda ruptura ou crise de paradigmas é permeada de incertezas, inseguranças, mas, ao mesmo tempo é alavanca propulsora para a

busca de novas alternativas, conhecimentos e interpretações que sustentem a realização de tais mudanças.

Implícita a esta orientação está, conseqüentemente, uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as necessidades educativas. Esta mudança de concepção baseia-se na crença de que as mudanças metodológicas e organizativas que têm por fim responder aos alunos que apresentam dificuldades irão beneficiar todas as crianças. (AINSCOW,1997) Na verdade, os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos. No entanto, o avanço na implementação dessa orientação está longe de ser fácil e, por conseguinte, as evidências relativas a um progresso nesta área são limitadas.

No modelo tradicional de ensino, que, ainda hoje, subsiste em muitas organizações escolares, baseado em metodologias expositivas e na fixação e memorização, o conteúdo tem pouca aplicabilidade na realidade, na vivência do aluno. As metodologias tradicionais têm sido pouco eficientes para ajudar o aluno a aprender a pensar, refletir, criar com autonomia soluções para as situações práticas, para os problemas que enfrenta.

Este ensino tradicional não leva em consideração uma série de fatores que as ciências pedagógicas contemporâneas revelam, por exemplo: o aluno precisa ser motivado para a aprendizagem; o conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade e pela ação do educando sobre o objeto de estudo, com a mediação do professor, e não pela ação do professor e pela simples transmissão. O aluno traz uma bagagem cultural que precisa ser valorizada; o trabalho em sala de aula tem uma dimensão coletiva, as atividades de grupo devem ser tidas como atividades colaborativas, e os educandos devem ser colocados em situações de pesquisa que, pedagogicamente, são mais enriquecedoras.

## Dimensão formativa-curricular

O trabalho do professor não pode ser considerado desvinculado do contexto escolar, de suas demandas e de suas transformações. Diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores se veem obrigados a responder às transformações, assumindo tarefas para as quais não foram preparados. A

ampliação do rol de atividades que devem desenvolver hoje resulta numa maior complexidade do fazer docente, e os tem obrigado a redefinir suas atribuições e o caráter de sua ação no processo educativo.

São muitos os autores que mostram não estar o professor, no processo de formação inicial, sendo preparado para enfrentar a nova realidade da escola pública e as novas atribuições a ela hoje transferidas. (GATTI; BARRETO, 2009) Muitas das dificuldades encontradas pelos docentes decorrem da precariedade dos cursos de formação inicial que, ao negligenciarem determinados saberes necessários à docência, contribuem para tornar a inserção profissional e a atuação dos docentes mais problemáticas. (GATTI; BARRETO, 2009)

O estudo que Gatti e Nunes (2009) realizaram sobre as propostas curriculares de 71 cursos de Pedagogia, levando em conta os diversos tipos de instituição de ensino superior e as diferentes regiões brasileiras, constatou que o currículo proposto pelos cursos de formação de professores dos anos iniciais tem características fragmentárias, apresentando um conjunto de disciplinas dispersas e desarticuladas. Verificou também que na formação de professores polivalentes, a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de apenas 30% do total previsto para todas as disciplinas. Além disso, nelas predomina o estudo dos referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, e quase sempre dissociado das práticas educacionais.

A relação teoria-prática tão enfatizada em documentos e normas, com a concepção curricular integrada não se concretiza no cotidiano dos diferentes programas de formação. Pesquisas sobre o currículo das instituições formadoras de professores para a educação básica mostram a ocorrência desse descompasso, entre outros problemas.

Apenas uma concepção de curso que forme o professor crítico-reflexivo representa a possibilidade de responder aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir do referencial crítico de qualidade de ensino. E isso envolve o entendimento da prática como referência da teoria, e da teoria como o nutriente de uma prática de melhor qualidade.

Diante desse contexto, qual a formação necessária para atender as demandas enfrentadas pela escola para promover a inclusão

de todos os alunos, que preparo pedagógico-didático dos professores da educação básica é necessário para um eficiente trabalho pedagógico?

No novo perfil, espera-se que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras. Deve, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada aluno, a fim de planejar aulas que levem em conta tais informações e necessidades.

O docente é um profissional inserido num determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar, refletir e atuar sobre a sua prática, bem como sobre o contexto político e social em que ela se desenvolve. Teoria e prática passam, então, a ser consideradas elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que para refletir sobre o seu trabalho e as condições sociais e históricas de sua ação, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem uma melhor compreensão de sua atividade educativa e favoreçam o seu aperfeiçoamento.

Nesse processo, discute-se o lugar de conhecimentos específicos na formação de professores e a necessidade de se resgatar o ensino como especialidade acadêmica, com base em uma abordagem que faça avançar e superar a concepção tecnicista que preponderou na educação formal à época da sociedade industrial.

Rodrigues (2006) defende que o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço. Prática esta que deve ser permeada continuamente de reflexão e mudanças.

Nas palavras de Rabelo e Amaral (2003, p. 209), nota-se que as mudanças referentes à formação de professores para a educação inclusiva têm acontecido de maneira bem tímida porque “os currículos de Pedagogia atuais ainda estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada ‘normal’, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”.

À luz da análise realizada neste texto, cabe perguntar como deve ser a formação docente para enfrentar o desafio de uma educação inclusiva? Não é pergunta fácil de responder, mas vale a pena assinalar alguns aspectos. Ela exige, acima de tudo, um professor que se atreve a assumir riscos e experimentar novas

formas de ensino que reflita sobre sua prática para transformá-la, que valorize as diferenças como elemento de enriquecimento profissional e que seja capaz de trabalhar em colaboração com outros docentes, profissionais e famílias. Um docente que personalize as experiências comuns de aprendizagem, quer dizer: conheça bem todos seus alunos e seja capaz de diversificar e adaptar o currículo; que planeje diferentes situações e atividades de aprendizagem; que ofereça múltiplas oportunidades; que tenha altas expectativas a respeito da aprendizagem de todos seus alunos e proporcione o apoio que eles precisam, avalie o progresso deles em relação a seu ponto de partida e não em comparação com outros. Para que os docentes sejam inclusivos e também capazes de educar na e para a diversidade é necessário que se realizem mudanças importantes em sua própria formação.

Em primeiro lugar, as instituições de formação docente deverão estar abertas à diversidade e formar docentes para as distintas diferenças presentes nas salas. Em segundo lugar, devem estar preparados para ensinar em diferentes contextos e realidades, e em terceiro lugar, todos os professores, seja qual for o nível educativo em que atuam deve ter conhecimentos básicos, teóricos e práticos, em relação à atenção a diversidade, a flexibilidade curricular, a avaliação diferenciada para as necessidades educativas mais relevantes, associadas às diferenças sociais, culturais e individuais.

Para alcançar o entendimento e trabalho conjunto entre os docentes é desejável que a formação de caráter especializado seja realizada *a posteriori* à formação geral, inclusive após certa experiência de trabalho em sala de aula. E quanto à formação continuada, dado que a educação inclusiva implica uma transformação de cultura das escolas, a modalidade de formação centrada na escola como totalidade é uma estratégia muito válida para modificar as atitudes e as práticas tradicionais, fazendo com que os docentes tenham um projeto educativo compartilhado e inclusivo. Há suficiente evidência que a formação docente isolada não consegue produzir mudanças significativas na cultura das escolas.

## A dimensão sociointerativa

A quinta dimensão da qualificação profissional docente refere-se à qualidade da interação que o professor é capaz de estabelecer com o aluno. O ensino é, por definição, uma atividade relacional

na qual o afetivo tem um papel determinante. O nível interacional aparece como a regulação da interação entre professor e aluno, isto é, refere-se ao contexto pedagógico e às relações sociais da sala de aula. O nível interacional fornece, então, o princípio do contexto de aprendizagem pelo qual a divisão de trabalho ocorre.

Para Bernstein (1996), na relação entre professor e aluno existe um discurso e um comportamento, em que cada professor termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando e desvalorizando. Dessa forma, a turma, como um todo, e o aluno, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem.

Nessa criação de imagens e papéis, onde geralmente se expressam com mais clareza os preconceitos existentes nas relações são comuns imagens ligadas às diferenças, dentre elas, as deficiências, que, de uma forma ou de outra, a construção dessas autoimagens interfere no desempenho escolar da turma e do aluno.

Pode-se dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita e independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. (BERNSTEIN, 1996)

A chave de toda a relação pedagógica são as relações/ mediação que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem, sendo as atividades o meio para mobilizar a trama de comunicações que se realizam em classe. Essas relações definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Desse modo, as atividades e as sequências que formam terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam.

Desse modo, compreender a singularidade do desenvolvimento humano é importante para que as relações considerem os mecanismos compensatórios desenvolvidos pelo aluno para lidar com as limitações que a deficiência impõe. Sobre esses mecanismos, Vygotsky (1997) afirma que:

sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de

adaptação da formação de novos processos sobre estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento. (p. 16)

Para Tardif (2007, p. 128), “concretamente, ensinar é desencaixar um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. Conseqüentemente, o professor nunca pode colocar de lado as condições e as limitações normativas, afetivas, simbólicas e também aquelas ligadas às relações de poder. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade relacional, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que se constituem.

As interações sociais na perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1997) permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e para os acordos grupais. O ponto de partida desta reflexão encontra-se no grande valor que a teoria vygotskiana dá ao processo de interação e, no caso específico, dos educadores, às intervenções pedagógicas e ao ensino na construção do conhecimento.

Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Ao se democratizar a educação, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes diferenças cognitivas, físicas, sensoriais e afetivas entre os alunos.

Nesse contexto, uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar os alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Essa dimensão requer uma compreensão e participação no mundo atual, já que se refere à necessidade de que todo professor seja capaz de compreender e intervir como sujeito no mundo e como cidadão produtivo na política e na economia atuais. O desafio dessa dimensão é a necessidade de que a educação supere a tradicional postura endogâmica que a transforma em um território pouco agradável para aqueles que devem beneficiar-se,

fundamentalmente, dela: os alunos. Isto implica que todo professor deva conhecer e compreender as características centrais da cultura juvenil, os processos fundamentais de funcionamento de sistema econômico, político etc.

## Considerações finais

Em suma, a formação docente para a inclusão escolar requer modificações substantivas que envolvem: questões inerentes às políticas educacionais, às diretrizes curriculares para essa formação, à flexibilização curricular, à preparação da escola comum para receber alunos especiais e à qualificação profissional. Entretanto, constata-se que existe uma dicotomização entre o discurso e a prática, pois as práticas são, geralmente, pseudoinclusivas. E essa questão pode confundir os professores a respeito de sua concepção/ação no campo da inclusão, sobretudo, porque eles, geralmente, não sendo capacitados, não têm condições de fazerem tal discernimento. (MAGALHÃES, 2006)

Nessa perspectiva, as implicações de uma abordagem vygotskiana de necessidades educativas especiais incluem nova perspectiva de atuação:

- 1) uma ênfase nas diferenças de aprendizagem em vez de déficits, e uma necessidade de profissionais preparados para melhor compreender como os indivíduos diferentes compreendem e interagem com as tarefas atribuídas a eles para que a educação seja significativa; e,
- 2) uma concepção de aprendizagem com foco no contexto social de desenvolvimento para que “todos” os alunos possam ter acesso ao conhecimento e à socialização, em conjunto com as demais pessoas das instituições sociais da qual são parte.

Partindo da análise realizada para responder as questões iniciais sobre a configuração da formação de um professor para a educação inclusiva, sobre de quem é a responsabilidade da educação inclusiva e qual o espaço existente para pensar a formação de um professor para a educação inclusiva e os aspectos que envolvem essa formação, ou o que considerar para a qualificação docente em uma educação inclusiva? Ressaltam-se como reflexão:

- a) Em primeiro lugar, a formação do professor não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos

a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo.

b) Em segundo lugar, não se pode separar a formação profissional de todo contexto educacional, incluindo o ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, de seus resultados, de seus saberes e de suas técnicas, nem de sua personalidade e experiência.

c) Em terceiro lugar, a qualificação profissional, enquanto ação interacional não pode ser separada dos objetivos educacionais e da prática dos professores e dos dilemas que marcam constantemente o trabalho por eles realizados, nem das implicações éticas e epistemológicas que o estruturam.

d) finalmente, em quarto lugar, a análise do trabalho docente permite recolocar e enraizar a formação profissional em seu próprio espaço de produção, isto é, na prática do professor. Ora, essa análise demonstra que o trabalho dos professores não pode ser visto mera ou exclusivamente como uma tarefa de um técnico ou de um executor.

A prática de um profissional não pode ser outra coisa senão o de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética de trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho, de acordo com limitações complexas que só pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais. Muitos autores têm denunciado o processo de intensificação do trabalho docente com atribuição de novas e complexas tarefas aos professores. Além disso, para eles, o acesso de alunos público-alvo da educação especial nas escolas comuns vem trazendo novas e maiores responsabilidades e desafios, sem que os docentes recebam o devido reconhecimento social e a melhoria de suas condições salariais e de trabalho.

**Abstract:** The importance of teacher education for the provision of quality education for inclusion is widely recognized and there are still many challenges to educational policies in Brazil. There are three forms of analysis to consider in the discussion of teacher education: the sociocultural setting in which it operates in a global society, educational policies and, for teachers, in particular, the different levels of educational management. Schools are undergoing a process of reconstruction of educational thinking and teaching practice, with a view to building an inclusive school. In this process, it is essential to teacher education, which are being challenged to review their teaching practices with the intention of turning them, to ensure that all students are included in the school culture. In this work, we intend to reflect on five key dimensions of teacher education: a political-educational, the political-institutional, the pedagogical-didactic, the formative-curricular and socio-interactional dimension. From the analysis, it is concluded that teacher education for inclusive education requires substantive changes involving: issues related to education policy, the school institution and professional qualification.

**Keywords:** Teacher Education, Inclusive Education, Cultural Perspective.

## Referências

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL. MEC/SEESP. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em; 17 jun. 2009.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2008.
- CARRINGTON, S. Inclusion needs a different school culture, *International Journal of Inclusive Education*, v. 3, n. 3, p. 257-268, 1999.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CROCHÍK J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica In: MIRANDA T. G.; GALVÃO FILHO T. A. (Org.) *O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

JESUS, D. M de; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. da S. A formação do professor olhada no/pelo Gt-15 - Educação Especial da Anped: Desvelando Pistas. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 77-92, maio/ago., 2011. Edição Especial.

KASSAR, M. et al. Educação inclusiva: direito à diversidade - estudo de caso de um município-pólo. In SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4. Gramado/RS, 2008. *Anais...* Gramado: [s.l.], 2008.

LUHUMAN, N.; SCHORR, K. -E.; NEUWITH, R. A. *Problems of reflection in the system of education*. Münster: Waxman, 2000.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Processos Formativos e Saberes Docentes em Tempos de Inclusão: Apontamentos a Partir de Contribuições da Educação Especial. In: SILVA, A. M. M. et al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Bagaço, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Entrevista Salto para o Futuro em 18/02/2010. Disponível em < <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/> > . Acesso em: 10 mar. 2013.

MEC/SEESP. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: < [://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf) > . Acesso em; 17 jun. 2009.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação docente: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1, p. 125-142.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...*, 2009. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_15.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html) > . Acesso em: 15 fev.2013. p.1-18 PRAXEDES, Walter. Estudos culturais e ação educativa. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 3,, n. 27, 2003. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/027/27wlap.htm> > . Acesso em: 17 fev. 2013.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. de L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. .P. (Org.). *Políticas educacionais*,

*práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-22.

RODRIGUES, D. Dez Ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SILVA, T. T. da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor Dis, 1997.

---

Recebido: 15/05/2013 Aprovado 10/09/2014.