

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS)

Jhonnys Ferreira do Nascimento

Graduando do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Angélica Maria Nunes Almeida

Graduanda do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Disneylândia Maria Ribeiro

Docente do Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Francisca Bruna de Oliveira Peixoto

Graduanda do Curso de Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN

Resumo: Na última década, os debates acerca do fortalecimento da Educação Inclusiva ampliaram-se, tendo em vista à luta dos Movimentos Sociais pela igualdade de direitos, o que resultou na promulgação de políticas públicas que têm como fulcro a garantia de direitos sociais para à população com Necessidades Educativas Especiais, entre eles, a educação de qualidade. Nesta perspectiva, o presente escrito é resultado de uma pesquisa bibliográfica/documental realizada entre janeiro e março de 2013 com o objetivo de analisar as atuais políticas públicas, de vertente inclusiva, voltadas para a formação de educadores(as). Após a coleta dos documentos, confrontamos os mesmos com a atual literatura pedagógica que versa sobre a inclusão escolar, visando uma análise reflexiva. Analisou-se, no decorrer da pesquisa que, mesmo com as atuais políticas públicas voltadas para a formação docente, ainda existe uma disparidade entre o que se é posto na Lei, e o que realmente se efetiva na prática educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas públicas. Formação de professores(as).

INICIANDO A CAMINHADA:

Nas últimas duas décadas do século XX, os debates acerca da Educação Escolar Especial e Inclusiva, se intensificaram, tanto em âmbito mundial como nacional. A luta dos Movimentos Sociais pela igualdade de direitos da população com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no caso da educação inclusiva, foi, aos poucos, reconhecida, o que, no

Brasil, culminou na promulgação do artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, que assevera: “Atendimento escolar especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (ANGHER, 2011, p. 74).

Um ponto sempre foi reivindicado pelos movimentos sociais: que a criança com NEE deveria ser matriculada na rede regular de ensino. Partindo desta perspectiva, acreditamos que existe uma séria lacuna no texto da lei, tendo em vista que é empregado o termo “preferencialmente”, ou invés de “obrigatoriamente”, e visto que, em nosso país, dificilmente algo que não é obrigado por lei é cumprido, o que acarreta leituras díspares, em duplo entendimento.

Neste mesmo sentido de “não-obrigação” da educação especial na rede regular de ensino, encontramos o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 04, inciso III: “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 02 – grifos nossos). Assim, podemos compreender, ao refletir sobre as duas leis citadas anteriormente que mesmo a educação especial sendo contemplada por estas, pouco contribuem para a efetivação da inclusão destas crianças na rede regular de ensino, visto que, ao dar margem a duplas interpretações, acabam por favorecer dirigentes escolares que não se coadunam com a perspectiva inclusiva da educação escolar.

Mesmo com as limitações existentes nos textos das leis, na última década do século XXI as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional foram ampliadas, tendo como fulcro o acesso e a permanência das crianças que historicamente foram excluídas do ambiente escolar, ou seja, de uma educação pública de qualidade. Conforme nos faz pensar Marchesi (2004), para que ocorra a efetivação da educação escolar inclusiva, faz-se necessário a formação de qualidade dos(as) professores(as), seja ela inicial ou continuada, haja vista o desenvolvimento profissional destes.

Nesta perspectiva, o presente escrito tem como objetivo analisar as atuais políticas públicas voltadas para a formação de professores, tendo em vista o paradigma da inclusão. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, e bibliográfica, no período de janeiro a março de 2013, visando observar os limites e as possibilidades das legislações vigentes. Utilizamos os seguintes aportes teóricos: Brasil (2001; 2002; 2006; 2007), Glat (2007), Imbernón (2006), Ribeiro (2003) e Rodrigues (2006).

No primeiro momento deste artigo trazemos a análise das principais políticas públicas voltadas para a formação de professores(as). Logo após, refletiremos acerca da atual

literatura pedagógica sobre a formação inicial e continuada de educadores(as), tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar.

Políticas de Formação voltadas para Educação Especial

As políticas públicas voltadas para a educação especial têm como objetivo promover a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito escolar e social, de modo a garantir um ensino-aprendizagem de qualidade, o que implica, dentre outros aspectos, numa formação profissional específica e adequada. Nesta perspectiva,

As políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que oriente o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que visa a beneficiar não apenas os alunos com necessidades especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo. (GLAT e NOGUEIRA, 2002 *apud* PRIETO, 2006. p.63).

Neste sentido, os sistemas de ensino precisam se preparar para acolher a diversidade, passando a pensar na reformulação dos currículos escolares, nas adaptações arquitetônicas e, também, na formação dos(as) professores(as), principais agentes da ação pedagógica. Assim, é preciso refletir sobre a formação desse(a) profissional, tendo em vista a sua importância para o processo ensino-aprendizagem; concebendo a formação como processo flexível e permanente. Como salienta a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no seu artigo 18:

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p. 4)

Assim, segundo a resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores(as) para a educação básica, em nível superior, curso

de licenciatura, graduação plena, as instituições de ensino superior devem, em sua organização curricular, promover a formação docente voltada para o atendimento à diversidade, de modo que no desenvolvimento de sua prática, o(a) docente tenha a formação adequada para receber as pessoas com necessidades especiais no ensino regular, possibilitando seu desenvolvimento e respeitando suas necessidades.

Dessa forma, os cursos de licenciatura devem propor em seu currículo a oferta de componentes curriculares e atividades acadêmicas que contemplem o *corpus* de conhecimento teórico-metodológico voltado para os fundamentos da inclusão e das necessidades educacionais especiais, vez que os(as) educadores(as) precisam construir os saberes que são indispensáveis para o fortalecimento das condições de aprendizagens dos(as) educandos(as).

Assim, diante esse desafio é preciso pensar a formação enquanto um processo permanente, que possui como base a graduação/licenciatura, mas que continuará no decorrer de sua carreira profissional, pois o conhecimento é mutável e dinâmico, assim como as relações educacionais e sociais e, desta forma, os profissionais do ensino devem estar preparados para enfrentar essa realidade tão mutável e desafiadora.

Desse modo, segundo a Resolução CNE/CP nº 1/ 2006, no seu artigo 5 os profissionais, ao concluírem o curso de licenciatura, devem estar preparados para identificar e respeitar as diferenças e as necessidades educacionais dos(as) alunos(as), como determina no seu inciso V; “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos(as) educandos(as) nas suas relações individuais e coletivas”; no inciso IX; “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusão baseado nas diferenças sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”; e no seu inciso X; “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (BRASIL, 2006, p. 5).

Destarte, as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar objetivam o preparo dos(as) professores(as), como uma das condições básicas para o rompimento dos processos discriminatórios que levam à exclusão escolar, no sentido de empreender práticas educacionais que considerem cada sujeito na sua essência humana, respeitando suas especificidades e, desse modo, contribuindo para a concretização da prerrogativa legal que prevê o direito a uma educação de qualidade para todos. É o que demonstra a Resolução CNE/CP nº 1/ 2006 no seu artigo 3:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006. p.1).

Desse modo, os cursos de licenciatura devem preparar os(as) futuros(as) professores(as) para o atendimento de qualidade em todas as modalidades de ensino, no objetivo de promover transformações no âmbito educacional/social. Neste sentido, a formação do(a) profissional da educação é essencial para uma prática educativa de qualidade e, assim, para superar as práticas discriminatórias no meio social, refletidas no espaço educacional. Como mostra Xavier (2002 *apud* PRIETO, 2006, p. 57):

A construção da competência do professor para responder com qualidade as necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela a mediação da ética, responde as necessidades social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminatórias, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino devem responsabilizar-se pela oferta de cursos de formação continuada para professores(as) em exercício na rede pública, cabendo às escolas, especificamente, organizar uma dinâmica de trabalho que proporcione espaços de reflexão e discussão relacionadas a essa problemática, pois, conforme a atual literatura pedagógica, a escola deve estar ao centro do processo de formação destes profissionais, como *locus* de pesquisa-formação.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometido com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos os alunos com necessidades educacionais especiais. (PRIETO 2006, p. 57)

Neste sentido, a formação deve compreender a preparação do profissional para lidar com o atendimento a diversidade humana presente no contexto escolar e as constantes transformações do meio social. Isso inclui a habilidade de identificar as peculiaridades

educacionais dos(as) alunos(as), bem como, a elaboração de atividades que respondam as necessidades individuais. Corroborando com esta afirmativa, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 preconiza:

Desenvolvimento de política de formação continuada de professores que envolva conhecimentos sobre a educação para os direitos humanos, valorização e atenção as diferenças e atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2007 p.19)

Portanto, faz-se necessário pensar em uma educação para todos, é nesse processo que as políticas públicas se inserem. Com mostra a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no seu artigo 2: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2002. p.1).

Como observamos nos parágrafos anteriores, os documentos oficiais reconhecem em seu conteúdo a importância da formação docente para a efetivação de práticas educativas e ações pedagógicas inovadoras, no entanto, essas prerrogativas legais não têm garantido as condições reais para consolidação de programas de formação profissional na área da educação especial e do paradigma da inclusão.

Formação e atuação docente no âmbito da Educação Especial: perspectivas e desafios.

A formação inicial refere-se à formação oferecida nos cursos de licenciaturas, ou seja, na construção dos conhecimentos teórico-metodológicos básicos, que são essenciais para a socialização com a profissão, ou seja, a “[...] formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2006. p.65).

Assim, a formação inicial deve compreender a ação educativa em sua complexidade, onde o futuro professor atue de forma flexível e, ao mesmo tempo, com rigor baseado nos conhecimentos adquiridos na sua formação inicial. Desse modo, é preciso que os(as) futuros(as) professores(as) compreendam a importância da mudança, ou seja, a dialética social, buscando formação permanente. Como nos faz pensar Imbernón (2006, p.66):

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenções, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Deste modo, precisamos refletir a cerca da formação do(a) professor(a), principalmente a necessidade e importância da formação permanente, onde esta formação se constitua a partir da reflexão sobre sua própria prática, de forma crítica, buscando uma melhor intervenção nos processos educativos, visando melhor processo de ensino-aprendizagem.

A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estende-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. (IMBERNÓN, 2006, p. 49):

Dessa forma, é perceptível a necessidade do(a) profissional da educação refletir sobre suas ações pedagógicas, num processo de formação e (auto)formação permanente, com vistas a atender os desafios que surgem cotidianamente no contexto escolar e social. Como mostra (IMBERNÓN, 2006, p. 61):

Os futuros professores e professores também devem estar preparados para atender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações as necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Assim, a formação do(a) professor(a) deve estar voltada para a elaboração de saberes que deem respostas positivas às necessidades e aos desafios que a sociedade impõem e que reflète diretamente no espaço escolar.

Percebemos, pois, que o curso de formação inicial precisa formar futuros(as) professores(as) com a capacidade de prover a inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Por isso, a necessidade e a importância de uma formação permanente, vez que a sociedade está num processo dialético e a escola reflète todo esse processo. Nesse ínterim, o(a) professor(a) deve acompanhar essas mudanças, no intuito de

promover na sua prática a formação de sujeitos críticos com capacidade e habilidades para o meio social;

Só assim podemos ir ao encontro de muitos outros fatores facilitadores da integração e da inclusão que os diferentes autores mencionam, fatores que, facilitando a integração e inclusão de alunos NEE no ensino regular, contribuem para uma melhor inserção de todos os alunos da turma, na escola e na sociedade, porque, atendendo as especificidades particular de cada um, respondem, no fundo, a diversidade, o que implica que respeitam e aceitam a diferença independentemente da sua natureza. (RIBEIRO e BAUMEL, 2003, p.67)

Todas essas questões reforçam a necessidade de superação de uma visão estereotipada da educação – a do(a) aluno(a) ideal e padrão - visão esta muitas vezes ainda reforçada e incorporada nos cursos de formação inicial, como pontua Rodrigues (2006, p. 170):

Frequentemente, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um “aluno-padrão” idealizado. Em consequência disso muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam bastante tempo para desfazê-las.

Desse modo, um dos desafios postos ao trabalho pedagógico de orientação inclusiva é o reconhecimento da heterogeneidade dos sujeitos, assim como, a concepção de que todo o profissional da educação deve conhecer a importância da investigação, da sistematização e produção de conhecimento, para favorecer a sua prática. Processo que favorece a concepção de formação, enquanto formação permanente, capaz de

[...] dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexíveis ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender a refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2006, p. 39).

Neste sentido, a formação deve ser entendida “como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que do professor exige disponibilidade para aprendizagem; da formação que o ensino a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como

profissional, e condições para continuar aprendendo” (TARDIF, 2002, *apud* RODRIGUES, 2006. p. 169).

Assim, a formação inicial e permanente do(a) professor(a) é de fundamental relevância para possibilitar o processo de inclusão das crianças, jovens e adultos com NEE nas instituições de ensino, ou seja, só a partir da formação desses(as) profissionais que é possível, desencadear novas possibilidades de integração desses sujeitos no espaço educacional. Dessa forma, a formação permanente ganha um lugar de destaque, pois através dela os(as) professores(as) buscarão compreender os desafios encontrados na sua prática. Como mostra RIBEIRO e BAUMEL (2003, p. 67, grifos dos autores):

Assim sendo, não parece haver dúvidas de que a **formação continuada** dos professores do ensino regular é crítica e fundamental, partindo do princípio que ela decorre e ocorre **da e com** a participação de professores a quem se destina, dos seus problemas, das suas dificuldades, das lacunas que sentem na sua formação e das expectativas que tem em relação a ela. Ou seja, a formação continuada provém da **análise da necessidade de formação**, debatida e refletida em conjunto com o formador, de modo que a negociação dos programas de formação que daí recorram seja uma questão **quais** possível.

Assim, o(a) professor(a) deve rever suas concepções e compreender que sua prática educativa é norteadora do processo de inclusão escolar, onde suas intenções devem estar voltadas para um ensino diferenciado que atenda as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, “as mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em dificuldades” (BAUMEL e RIBEIRO, 2003, p. 24).

Portanto, a formação inicial e a formação continuada do(a) professor(a) deve ser um compromisso assumido pelos sistemas de ensino na perspectiva de assegurar uma educação de qualidade para todos(as). Os(as) docentes(as) precisam possuir habilidades específicas e ter a criticidade de elaborar saberes diante da complexidade do trabalho pedagógico na diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho analisamos as atuais políticas públicas voltadas para a formação de professores(as), tendo em vista o paradigma da inclusão. Como demonstrado, as principais legislações que regem a educação nacional, como a Constituição Federal de 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não obrigam a inclusão de crianças com NEE na rede regular de ensino. Ao se utilizar do termo “preferencialmente” dão margem à duplas interpretações, o que favorece a não-inclusão das crianças que, historicamente, ficaram à margem da sociedade.

Mesmo com estas limitações, no decorrer da última década do século XXI, ocorreram alguns avanços na promulgação de políticas públicas que corroboram para a inclusão das crianças com NEE na rede regular de ensino, entre elas, a formação de educadores(as). Pois, ao analisarmos a atual literatura pedagógica sobre formação docente, pudemos reconhecer que, uma formação de qualidade em nível superior pode contribuir para a construção de saberes necessários para a efetivação de um ensino dito inclusivo e democrático, tendo em vista que os(as) professores(as) são peças-chaves no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as atuais políticas públicas voltadas para a formação de educadores(as) observam a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais de ensino que atuarão na Educação Básica. Mas, mesmo com estas legislações ainda existe uma disparidade entre o que se é posto na Lei, e o que realmente se efetiva na prática educacional.

REFERENCIAIS

ANGHER, Anne Joyce. **Vade Mecum Acadêmico de Direito**. 12. ed. São Paulo: Rideel, 2011. (Série Vade Mecum).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as **Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Subchefia para assuntos jurídicos, 1996.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCHESI, Álvaro. A Prática das escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar:** Pontos e Contrapontos. 3 ed. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli. **Educação especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.