



## FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA INCLUSIVA<sup>1</sup>

Cássia Helena Benaglia Fattori<sup>2</sup>  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Dias dos Anjos<sup>3</sup>

### RESUMO

Muito têm se discutido acerca da proposta inclusiva e das práticas adotadas pelos profissionais da educação. A proposta, que tem como embasamento a legislação nacional vigente, passa por um momento delicado, uma vez que, embora esse direito [acesso a rede regular de ensino] seja garantido, muitas vezes uma interpretação errônea do conceito leva a reprodução de um sistema excludente. Frente a esse cenário, o presente projeto investigou quais práticas vêm sendo desenvolvidas nos cursos de graduação de pedagogia, sobre o tema em discussão, no que tange à conceituação e formação prática coerente com a proposta da inclusão. Foi feita a análise do currículo do curso de graduação em pedagogia de uma universidade do interior de São Paulo, para verificar suas disciplinas, ementas e programas e o acompanhamento de uma disciplina específica sobre a temática, bem como, entrevista e análise das narrativas realizadas pelas alunas do curso, para verificar qual é o impacto dos trabalhos desenvolvidos pela universidade na formação dos professores com relação à inclusão. Ademais, pretende-se ao final da análise confrontar o que têm sido feito com sua pertinência. Este trabalho se justifica pela relevância do tema, por consistir em consultar meios que garantam a efetivação e a proteção do direito de um grupo de alunos que por vezes são excluídos e marginalizados.

**Palavras-chave:** formação de professores, trabalho docente, inclusão.

**Apoio financeiro:** CAPES 001

### INTRODUÇÃO

A escola inclusiva é tema recorrente das discussões educacionais, merece [e requer] uma atenção especial considerando como repercute na vida dos alunos, desde a mais tenra idade. Existem prescrições oficiais que amparam e dão rumo para as ações nas

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa realizado no Mestrado em Educação na Universidade São Francisco, financiado pela CAPES.

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Educação da Universidade São Francisco - SP, [cassia\\_fattori@yahoo.com.br](mailto:cassia_fattori@yahoo.com.br);

<sup>3</sup> Professora orientadora: doutora em Educação pela UNICAMP, professora da Faculdade de Educação da Universidade São Francisco- SP, [daniela.anjos@usf.edu.br](mailto:daniela.anjos@usf.edu.br).



práticas educativas, além das garantias para acesso, permanência e presença nas salas regulares, com o apoio especializado, suporte físico, material e técnico para resultados satisfatórios.

Ocorre que no cotidiano escolar as coisas não são bem assim, há uma série de questões que trazem dificuldades [de ordem financeira, física, material, de apoio técnico, entre outras] para o trabalho com todos os alunos, e o resultado são as frustrações de professores, alunos e equipe gestora diante da diversidade. Os textos oficiais parecem trazer de forma tão clara as diretrizes para a escola de e para todos, que a reflexão é sobre o que acontece com os docentes que, na maioria das vezes, não se sentem preparados para a nobre tarefa e questionam tais prescrições.

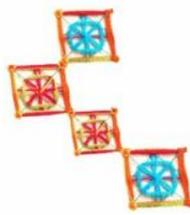
Em sendo assim, o presente trabalho busca conhecer mais o desenvolvimento dessa prática, com base na teoria Histórico-cultural de Vigotiski, olhando para as relações que acontecem e que são constitutivas dos sujeitos. Nessa perspectiva o homem, um ser social, produto do meio, onde as interações são fundamentais para que ele possa se apropriar da cultura produzida e acumulada pela humanidade.

Como a escola partilha esses saberes e em que medida eles dão suporte para o agir dos professores e a aprendizagem dos alunos, favorecendo [ou não] para que avanços aconteçam é uma das questões que impulsionam este trabalho. A formação inicial dos docentes garante estes saberes?

O método adotado foi o qualitativo, a partir da narrativa de alunas de uma universidade do interior de São Paulo que cursam o terceiro semestre de Pedagogia e fazem estágio não regular em salas do ensino fundamental, o diálogo com os textos teóricos e as experiências nas salas onde acompanham alunos com algum tipo de deficiência [física, mental ou neurológica] foi feita a reflexão sobre a formação inicial.

Além disso, também houve um olhar para o que dizem as prescrições oficiais acerca do processo da aprendizagem para a escola de todos os alunos, com as possibilidades que se colocam para a educação inclusiva.

Tudo isso, permite pensar sobre a formação docente [inicial e continuada], com reflexões que consideram um olhar de possibilidades ao invés de limites, que busca dialogar com o suporte dos textos oficiais para encontrar novos caminhos e que espera semear pontos de convergência para o real da escola inclusiva que acreditamos.



## **O homem, um ser social**

As bases da teoria Histórico-cultural de Vigotski, são o instrumental pensado para ver o desenvolvimento dentro de uma perspectiva que enfatiza o aspecto social, nas relações com o outro [determinantes na constituição dos sujeitos], na formação das funções psíquicas superiores, nas mediações que permitem instigar para que o processo de aprendizagem aconteça. Todo o trabalho de Vigotski, objetiva a ação, o dinamismo, o movimento: nada é estático e dado como pronto quando pensamos no ser humano. O outro, as relações, a palavra que une, significa e é significada numa engrenagem onde as partes vão permitindo elaborações e avanços que constituem e aprimoram o todo.

Com colaboradores, Vigotski busca entender o funcionamento da dimensão psicológica do ser humano, considerando os espaços social, cultural e histórico, refletindo sobre como ocorre o desenvolvimento do sujeito, qual a relação desse processo com a espécie humana e como é possível interferir [ou não] para gerar avanços qualitativos, como isso pode ser feito e quais podem ser os agentes dessa relação.

Os estudos de Vigotski sobre a aprendizagem que promove desenvolvimento e desperta processos internos formando as funções psicológicas superiores que, na medida em que são organizadas dentro da cultura, revelam avanços na formação humana.

O desenvolvimento humano [...] pode ser entendido como o processo de apropriação dos elementos e funções culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais): o que se vivencia na relação extrapsíquica, posteriormente será vivenciado na relação intrapsíquica, o que caracteriza o conceito de internalização. (LEITE, 2018, p.32).

Os temas centrais defendidos por Vigotski, frutos de muito estudo e pesquisas são o desenvolvimento das funções mentais superiores a partir da estrutura biológica do cérebro, as relações sociais do indivíduo com o outro e com a sociedade, base para esse desenvolvimento psicológico e a mediação do homem com o mundo, através de símbolos.

Assim, o meio social com toda a sua dinâmica merece nossa atenção nesse estudo que pretende contribuir com a educação para todos, favorecendo e evidenciando os papéis dos protagonistas: alunos e professores [os condutores das ações formativas]. Pensar na formação docente parece ser fundamental na medida em que eles têm a tarefa de planejar, escolher, desenvolver atividades que provocam e fazem refletir acerca de conhecimentos e saberes, isso considerando os diferentes momentos dos alunos, seus limites e capacidades.

Com a crença no estudo de Vigotski, a escola precisa da postura que adota todo esse saber acumulado nas pesquisas e estudos de tantos teóricos, sintetizados na cultura, na história e nos



aspectos sociais para conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento. O preparo docente precisa dar conta desses saberes para essa nova escola, mas para isso precisa ser instrumentalizado e a reflexão deve começar por: “que indivíduo se deseja formar? ”.

Como coloca OLIVEIRA (1997)

A possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski. Em primeiro lugar porque representa, de fato, desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir de outro, realizar qualquer tarefa [...] uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. (p.59).

A presença do outro nas relações sociais, determinante na constituição do sujeito, traz um caráter que diferencia todo o processo na medida em que estabelece padrões qualitativos (ou não) que refletem as interações, as trocas e promovem os avanços, o desenvolvimento, além da apropriação da cultura acumulada pela sociedade no decorrer do tempo histórico.

A relação dialética com a cultura promove novos planos no comportamento da criança que, ao se apropriar de elementos sociais do meio, reelabora, reconstrói e refaz sua trajetória, surgindo novos pontos de partida: desenvolve e vai modificando, o que antes era natural, se transforma e novas etapas vão dando bases para avanços que se traduzem em desenvolvimento.

[...] a transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento. (Vigotski, 1995).

O momento educacional atual é pautado por uma legislação (Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases- LDB- Lei 9394/ 1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA- Lei 8090/ 1990, na Conferência de Salamanca/ 1994 e na Base Nacional Comum curricular- BNCC/ 2017) que pretende garantir aos alunos participar e vivenciar a escola pensada para todos, com base nos trabalhos de Vigotski sob a forte influência do social e da cultura.

Com a ênfase nesses aspectos, o diálogo entre esses documentos oficiais e o trabalho do professor é fundamental, afinal, é a partir daí que são tecidas as tramas que promovem aprendizagem e desenvolvimento. Tecer é uma arte que a escola inspira e cuida para que o produto seja satisfatório: o aluno aprende e apreende o mundo. Mas não é uma tarefa simples para a docência, considerando a diversidade da sala de aula e as precárias condições físicas, materiais, de apoio técnico e de formação [inicial e continuada] do professor.

## **METODOLOGIA**



O método escolhido foi uma pesquisa qualitativa, que contou com a participação nas aulas da disciplina “Educação inclusiva”, oferecida à alunos do terceiro semestre do curso de graduação em Pedagogia de uma universidade do interior do estado de São Paulo. Foi feito o acompanhamento durante um semestre com frequência semanal, além de um diário de campo que, conforme Oliveira (2014), deve ser o lugar do registro dos movimentos, dos fatos que ocorreram, dos espaços, dos tempos e das leituras, é o ato de registrar e observar tudo, o que é dito e o não dito.

Em acordo com a professora da disciplina, foram solicitadas também produção de narrativas sobre as temáticas estudadas. Segundo Santos (2017), esse é um movimento reflexivo do professor/estudante, ao pensar sobre o assunto e registrar através da narrativa, sendo possível solucionar dúvidas e originar questionamentos, uma vez que a narrativa também pode ser instrumento de formação. Além disso, foi feita entrevista com uma aluna que fazia estágio em uma escola municipal, atuando com um aluno de inclusão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sua ida à escola foi precedida e é acompanhada por leituras, conversas, negociações — com a professora da disciplina na Universidade e com as pessoas que vivem o cotidiano da escola. Ele sabe que se espera dele a aproximação desses sujeitos, a escuta atenta, o respeito a seus espaços e práticas. O que não sabe de antemão é o que vai acontecer estando na escola, face a face com os sujeitos singulares que a produzem. É nessa relação que vai se construir uma história entre sujeitos, cujo destino não se pode antecipar. (GUEDES- PINTO, 2011, p.28).

As narrativas das alunas oferecem reflexões sobre o produto das atividades e leituras desenvolvidas na Universidade e as vivências na escola com alunos, professores e equipe gestora. As relações revelam a fragilidade da educação inclusiva, apesar de todas as garantias legais e estudos com forte embasamento teórico.

As alunas trazem situações em seus textos, que apontam posturas e atitudes por vezes equivocadas, não enxergam possibilidades, mas “receitas prontas de fracasso”, como no caso da aluna Eni <sup>4</sup>que percebe no garoto que acompanha, a frustração do insucesso:

**Gostaria que aqueles que estão ao redor do João pudessem ver as possibilidades e não os embaraços dele,** mas talvez ninguém entenda sua

---

<sup>4</sup> Os nomes apresentados aqui são fictícios.



capacidade de enfrentar os seus problemas e seus próprios limites. É uma pena eu não poder dizer isso a ninguém na escola, pois é claro que não me dariam ouvidos, mas o que posso fazer eu tenho feito para ajudá-lo.

Também há o relato da Edna que enfrentou uma situação similar com um aluno do quarto ano (que não lê e nem escreve), com autismo severo. Dificuldades de toda ordem afetam a aprendizagem da criança.

**A professora diz que falta ajuda com materiais, espaço, uma psicopedagoga e mais formações para poder orientá-la como trabalhar com esse aluno.** (...) Mas o Paulo eu sinto que ele não é um aluno incluso na escola, não é só na sala de aula, mas em tudo o que é proposto na escola ele não está incluso, como foi o dia das crianças, fizeram uma proposta que mesmo assim, sabendo que o Paulo não conseguia ficar sentado, ele não consegue fazer silêncio, propuseram uma atividade que as crianças tiveram que fazer, tipo, mímica, tiveram que sentar numa roda e quando eu cheguei e perguntei para a direção: -Tá, mas e aí, o Paulo? É dia das crianças!- Ah, então... não sei o que dizer... Então eu fui e desci na EMEI e pedi se poderia usar os brinquedos das crianças de lá, tinha pula- pula, piscina de bolinhas, falaram que a gente podia utilizar, tanto quando as crianças enjoassem ele poderia participar das atividades.

Ter o acesso à escola regular, mas não garantir permanência ou o desenvolvimento não faz parte das prescrições oficiais que asseguram a educação para todos, sem rótulos e com o respeito que todos merecem.

De um lado temos o olhar das estagiárias que, do local que estão, falam das relações observadas e vividas na escola e na sala de aula, entre professores e alunos e de outro temos o olhar dos professores e equipe gestora, também do lugar que ocupam, com posições que necessariamente não são coincidentes.

Além de algumas visões divergentes, há que se considerar os recortes que ambos fazem, por qual razão determinados fatos foram selecionados em detrimento de outros. Em que se apoiam para realçar esse ou aquele evento e qual a justificativa pensada. Também o uso das palavras [que não são neutras] e das construções de sentido e significados usados para registrar as ideias, o modo de ver e de sentir o cotidiano partilhado na escola, conforme destaca GUEDES- PINTO (2011)

[...] a escrita, como linguagem, expressa sentidos de quem escreve, de quem dela se utiliza para expressar-se. Ela manifesta significados, apresenta marcas de um dizer. Nesse viés, por meio da análise de sua materialidade, podemos nos aproximar da construção de sentidos que os autores de textos, que no nosso caso



se referem a textos produzidos por estudantes acadêmicos, expressam em relação ao que narram. (p.29).

Todas as produções das alunas trazem, portanto, os sentidos construídos a partir de suas experiências na escola, do diálogo com as leituras e discussões com bases teóricas e das elaborações feitas, o que aponta para um processo que traz desenvolvimento. É o espaço para a ‘‘construção’’ dos futuros professores, dentro da perspectiva social onde o outro tem papel fundamental, GUEDES- PINTO (2011) destaca em Bakhtin (1992) que a constituição dos enunciados

[...] é perpassado pelo outro, pelos interlocutores com quem interagimos no nosso mundo social. E esses outros também fornecem réplicas aos estudantes sobre o que eles estão desenvolvendo no estágio, muitos dando-lhes retornos constantes a respeito de suas atuações, sinalizando sobre o que acham que deveriam fazer — “você pode desenvolver um trabalho paralelo com as crianças da 1ª série. Trabalhar mais com leitura e escrita” — e demonstrando suas apreciações a respeito de suas escolhas e decisões. Por meio dessas réplicas os estudantes vão compreendendo um pouco mais sobre as funções docentes e vão elaborando e significando para si o que vem a ser ocupar o papel de professor. (p. 31).

É interessante observar nesse movimento de decisões, as escolhas feitas para os relatos com a intenção de caracterizar suas observações e ou participações para dar voz a uma realidade que reflete o cotidiano escolar com expectativas, anseios e desafios da docência. Enquanto práticas reflexivas, os estágios permitem aprender a apreender a partir das experiências vivenciadas na sala de aula o que [não] fazer e o como [não] fazer para o trabalho com a diversidade.

Há também a minha leitura, como pesquisadora, diante desses recortes que oferecem uma riqueza de detalhes para estudo e reflexão das práticas inclusivas e como repercutem na realidade do professor e do aluno e qual o alcance dentro do processo de ensino/ aprendizagem.

Em estudos realizados pela professora Guedes-Pinto (2011) ela destaca que [...] em qualquer nível, a figura do professor ganha relevo. Refere-se ainda a Fontana (2000),

assumindo os pressupostos teóricos desenvolvidos por Bakhtin e por Vygotsky, pontua o papel do professor como aquele sujeito social que tem sua ação junto aos estudantes de forma intencional e deliberada, tomando como sua tarefa primordial mediar os processos de elaboração dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pelo homem. (p.21)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as narrativas de professores e alunas da sala de Pedagogia, com destaque para a estagiária Edna, temos dados que apontam para a necessária revisão dos programas de formação inicial e continuada para professores. Eles apresentam propostas que não trazem um olhar transversal, que perpassa todas as disciplinas, contemplando as várias facetas da Educação Inclusiva.

Ao invés disso, no caso da pesquisa feita no terceiro semestre de Pedagogia, as alunas tiveram contato com o tema, considerando a legislação, um pouco da trajetória da deficiência no atendimento educacional, bases teóricas e estudos de caso para discussão e propostas de trabalho com alunos que apresentam diferentes tipos de deficiência.

Embora o trabalho feito pela professora tenha alcançado os diversos aspectos relativos ao tema, o respeito e a diversidade não podem ficar restritos apenas a uma disciplina, o que equivale também a uma forma de exclusão. Afinal, a legislação garante o atendimento a todos e para isso o docente precisa do olhar que contextualiza toda a formação, podendo citar entre outras, as áreas da Psicologia, como abordar, planejar e orientar as alunas para desenvolver um trabalho que considere o desenvolvimento infantil com as possibilidades e não apenas limites, a História da Educação com as etapas que foram [ou não] vencidas para lidar com as diferenças. Todas as lutas que resultaram nos avanços e que trazem um suporte para melhor entendimento dos embates que foram e são travados para que resultados satisfatórios possam ser obtidos. A Filosofia que se propõe a pensar e refletir sobre o homem, seus dilemas e preocupações, que não são poucos, especialmente considerando as dificuldades desse público alvo. A Didática, como não refletir sobre o trabalho que deve ser desenvolvido para com todos os alunos, com seus tempos diferentes de aprendizagem, que precisam de bases teóricas, planejamento, organização, propostas e avaliações que levem em conta a diversidade da sala de aula.

Na forma como os cursos de pedagogia tem tratado a temática, cabe a educação inclusiva um lugar, uma “caixinha” onde é colocada, uma disciplina que cuida do assunto [não só na universidade estudada, mas também na Unicamp, que tem apenas duas disciplinas obrigatórias destinada ao tema] para cumprir a lei, aos moldes do que é feito na escola, onde os professores [em sua maioria] reproduzem o que aprenderam, o aluno está na sala, mas com um professor que não sabe muito bem o que fazer com ele, acaba



ficando aos cuidados do estagiário [quando este faz parte do cenário], com atividades que nem sempre se adequam a série onde está [é o caso do Paulo, aluno autista que está na quinta série e não escreve nem o nome].

Para não reproduzir modelos de exclusão, a formação docente na universidade precisa ter um olhar transversal que trate da inclusão como diferença que oportuniza trocas e enriquecimento e não o estigma que rotula e discrimina. Por que a temática somente é trabalhada nessas disciplinas? Ou melhor, por que disciplinas para tratar um tema que está presente em todas as frentes da educação? Há na História da Educação espaço para tratar a inclusão, há na didática, na psicologia da educação, na pesquisa e em todas as áreas que abrangem a educação. A diversidade precisa ser considerada como parte do programa de todas as áreas, o outro precisa da contribuição dos saberes que ajudam na formação plena, sem “compartimentos”, afinal, como repercutir na escola o trabalho com as diferenças, aproximando as prescrições do real da sala de aula? Se a grade curricular da formação docente “separa” a inclusão da educação, as cenas de exclusão escolar que assistimos são apenas colheita do que foi antes semeado.

Se a escola precisa contemplar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando os tempos diferentes, peculiaridades e diferenças, faz-se oportuno pensar na formação docente que capacite os profissionais para essa visão do ser humano no seu todo e isso requer um olhar transversal, todas as disciplinas precisam dialogar com a inclusão.

Partindo do pressuposto que não são poucos os entraves da escola (de natureza física, de material, de recursos humanos, entre outros), um preparo que transforme os limites em possibilidades a serem vencidas, pode ser um aliado, afinal, é tarefa da educação preparar para enfrentar e solucionar os desafios que se colocam.

As prescrições oficiais garantem o preparo e a educação para todos. Falta é afinar o discurso com os órgãos que formam e capacitam os professores, caso contrário a exclusão presente na forma como estão organizados os cursos de formação docente, continuará a ser reproduzida nas escolas.

## **AGRADECIMENTOS**



Agradeço à dedicação e empenho da professora Daniela, que me proporcionou grandes vivências nessa jornada, e que dividiu comigo um pouco de seu saber. Também agradeço a professora Ana Paula, que generosamente abraçou este trabalho.

## REFERÊNCIAS

**BAKHTIN**, Mikhail. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo, Hucitec, 1992.

**GUEDES- PINTO**, A. L. Formação inicial de professores: A escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. *Póiesis Pedagógica*, v.9, n. 1 jan/jun.2011.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Constituição Federal, acesso 11 de agosto de 2020.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, acesso 11 de agosto de 2020.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Estatuto Da Criança e Do Adolescente, acesso 11 de agosto de 2020.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Declaração De Salamanca, acesso 11 de agosto de 2020.

**LEITE**, A. S.S. (org.) *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1. Ed., 2018.

**OLIVEIRA**, M. K. de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

**SANTOS, C. A. dos**. *Pesquisa-formação com professores da infância: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre culturas escolares*. Itatiba, 2017.

**VIGOTSKI**, L. S. *Imaginação e criação na infância- ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka*. São Paulo: Ática, 1930/2009.