

## **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO INCLUSIVO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EDUCACIONAL**

**Viviane Preichardt Duek – PPGED/UFRN**

vividuek@hotmail.com

**Lúcia de Araújo Ramos Martins – PPGED/UFRN**

luc.martins@terra.com.br)

**Resumo:** O texto aborda a formação docente para a educação inclusiva, resgatando eixos da política nacional juntamente com estudos desenvolvidos na Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais na UFRN. As análises feitas sugerem que: a) a efetivação de uma política inclusiva depende de uma política comprometida com a formação docente; b) urge investir na formação do professor do ensino regular e especial através de um currículo mínimo, qualificando-os para uma educação plural; c) a pesquisa tem papel importante na reorientação de tais políticas em prol do ideário inclusivo.

**Palavras-chave:** políticas de formação; pesquisa educacional; inclusão escolar.

### **1 INTRODUÇÃO**

A atual política inclusiva coloca o direito de todos à educação de qualidade como inquestionável. Do ponto de vista histórico, a proposição de uma escola para todos ganha vulto a partir de uma série de movimentos sociais organizados<sup>1</sup> em prol da garantia do direito à educação escolarizada dos grupos minoritários, dentre eles, o das pessoas com deficiência.

O Brasil, em resposta a tais movimentos, não protelou a implementação de uma política inclusiva, vastamente aferida nos documentos que regem nosso sistema escolar na atualidade. O delineamento de uma política inclusiva em nosso país, representa avanços no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, não só ao convívio com os demais membros da sociedade, mas de terem acesso à escola, para que possam nela permanecer e desenvolver-se. Incluir, portanto, não pode ser considerado sinônimo de inserir ou justapor, nas classes regulares, pessoas que tiveram seu direito à escolarização, historicamente, negado.

Em face dessa discussão voltamo-nos para a pessoa do professor, tido como o principal agenciador das políticas educacionais em sala de aula. Ele passa, por esta razão, a ter papel determinante na concretização de uma educação de qualidade para todos, adaptando seu ensino ao contexto e à heterogeneidade dos alunos.

Tal prerrogativa conduz à rediscussão dos processos da formação docente, pois a exigência de um novo perfil profissional, capaz de cumprir com as diversas determinações legais, não parece vir acompanhada de uma política consistente de formação do professorado. Segundo André (2003), a capacitação docente, não faz parte, via de regra, dos programas de

reformas educacionais, e só é pensada *a posteriori*. Afinal, em que medida é válido se pensar na universalização das práticas escolares, sem uma política que trate com seriedade a formação dos professores?

Partindo desta questão, o objetivo do presente texto é o de refletir sobre a formação de professores para a educação inclusiva, resgatando alguns eixos da política nacional numa interlocução com estudos que vem sendo desenvolvidos pela Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO INCLUSIVO: BASES LEGAIS

O termo formação, utilizado para nomear processos vividos pelos professores, vem sendo constantemente evocado no contexto das propostas de reformas educacionais que marcam a escola contemporânea. Diferentes significados são atribuídos a esta palavra. A formação de professores é entendida aqui, não só como um conjunto de aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados, mas como um *continuum* de aprendizagens que ocorre ao longo da trajetória docente, interligando formação inicial e continuada que apesar das suas especificidades não podem ser tomadas como atividades estanques, mas interdependentes.

Dito isso, é importante salientar que ao adentrarmos no campo da formação de professores para o ensino inclusivo, não se pode ignorar o fato de que a educação do aluno com deficiência esteve, por longa data, sob responsabilidade da educação especial. Com efeito, a tendência dualista desta política educacional acarretou na precarização da formação destinada aos professores do ensino regular, reforçando um sistema escolar segregacionista.

Da derradeira falta ou insuficiência de (in)formação acerca desse alunado nos cursos de formação, emerge a necessidade, conforme advoga Bueno (1999), de uma política de formação de professores voltada, pelo menos, para dois grupos de profissionais: de um lado, os professores denominados “generalistas” das escolas regulares tendo um mínimo de conhecimento para atender à diversidade do seu alunado; e, de outro, os professores “especialistas” nas diversas deficiências, prestando atendimento direto a estes educandos e/ou apoiando o professor do ensino regular.

A proposta acima referida exige que o professor do ensino comum adquira algum conhecimento especializado, ao mesmo tempo em que exige que o educador especial amplie suas perspectivas, centradas, tradicionalmente, nos aspectos deficitários de uma dada peculiaridade. A formação pedagógica do especialista assumiria, portanto, um caráter mais geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado não só ao aluno, mas, sobretudo, prestando apoio ao professor do ensino regular.

Em nível nacional, diversos documentos, leis e diretrizes primam pelo atendimento desta orientação. Exemplo disso é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), que reconhece o preparo do professor para trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais como condição *sine qua non* para que a inclusão se estabeleça. Isso fica explícito no artigo 59 ao estabelecer que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

As linhas centrais dessa proposta também constam do *Plano Nacional de Educação* de 9 de janeiro de 2001 (Lei n. 10.172), que aponta a interação/colaboração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação do princípio inclusivo. Dentre as metas propostas pelo governo no que tange à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e à formação docente, vale citar:

- Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos com necessidades educacionais especiais para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental (Item 2);
- Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das escolas, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (Item 16);
- Incluir nos currículos de formação dos professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para atendimento as pessoas com necessidades especiais (Item 19);

- Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da federação (Item 20).

Mais recentemente, o Conselho Federal de Educação, veio reforçar a obrigatoriedade de formar e capacitar professores para a educação inclusiva, explicitada na Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, estabelecendo, entre outros aspectos, que:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

[...]

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

Ademais institui em seu Art. 18, dois tipos de formação profissional, a saber:

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento das necessidades educacionais especiais; e IV) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando tais diretrizes, corroboramos com Melo (2006) que, salvo as especificidades de cada grupo profissional, os processos formativos, tanto do professor da educação especial quanto do ensino regular, precisam ser revisitados e redimensionados. Acredita-se, portanto, que a desarticulação entre esses dois grupos de profissionais e uma

política de formação dicotomizada, que fragmenta o saber em “especial” e “comum”, contribui para a perpetuação de idéias pré-concebidas que presumem, dentre outros aspectos que ao aluno “especial” cabe uma educação igualmente - e por que não dizer -, *exclusivamente*, “especial”.

É certo, pois, que a efetivação de uma política inclusiva, com vistas a garantir um ensino de qualidade e a aprendizagem de todos os alunos, implica num compromisso com a formação dos professores voltada para este princípio. Uma formação, conforme vimos enunciando até aqui, que ocorra de maneira integrada, articulando saberes do ensino especial e do ensino regular, superando possíveis equívocos, tais como: a suposição de que a proposta inclusiva é assunto específico da educação especial; que a proposta é dirigida apenas aos alunos com deficiência, confundir inclusão com inserção; privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos, etc. (CARVALHO, 2004).

Nesse sentido Bueno (1999), argumenta que estamos distantes de alcançar padrões mínimos de qualidade para que a inclusão aconteça. Segundo o autor, isso se deve não apenas pela falta de condições, mas por falta de vontade política, por parte dos órgãos governamentais, nem como pelas instituições formadoras, dentre elas, as Universidades.

No tocante ao contexto universitário esta problemática contempla as mudanças necessárias de serem implementadas nos currículos de formação docente, relativas às recomendações da Portaria n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994, visando contribuir para o aprimoramento da formação dos docentes e profissionais das demais áreas do conhecimento.

Art. 1º - Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º - Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos-políticos-educacionais da Normalização e Integração das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais nos Cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais Cursos superiores de acordo com suas especialidades.

Art. 3º - Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Apesar desta prerrogativa o que se observa, no âmbito da formação inicial, é a ausência, ou a presença, um tanto quanto, tímida, de disciplinas que visam debater aspectos relativos às *necessidades educacionais especiais* e denominações afins, inexistindo, em geral, uma conexão com os demais componentes curriculares. É questionável, assim, o caráter meramente informativo e descritivo de tais disciplinas, ante o perfil de competências que se pretende para um professor que vá exercer a sua profissão num ambiente inclusivo (RODRIGUES, 2006).

No que tange à formação continuada daqueles profissionais que já se encontram no campo, a LDBEN (Lei 9394/96), define no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Estabelece, também, no inciso II, Art. 67, que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, contemplando, inclusive, licenciamento remunerado para esse fim.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), por sua vez, enfatiza a criação de programas articulados entre as Instituições Públicas de Ensino Superior e as Secretarias de Educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino. Tem sido preocupação constante, porém, o modo como a formação continuada vem se instituindo em nosso país, uma vez que esta assume, em geral, um caráter de reciclagem, insuficiente para que os professores implementem as mudanças necessárias no seu cotidiano de trabalho.

Considerando tais aspectos, urge repensar a lógica das ações formativas, comumente centradas em exigências curriculares definidas *a priori*, a fim de que esta se institua à luz das condições em que o trabalho escolar é realizado, da experiência profissional e dos saberes construídos pelos educadores ao longo da carreira. Nesse sentido, Ainscow (1997) advoga pela valorização profissional dos professores como uma das formas possíveis de se avançar na inclusão a fim de torná-la uma realidade. Deve-se, assim, oferecer apoio à experimentação na sala de aula através de atividades que encorajem a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, formando equipes e/ou parcerias em que os diversos membros se disponham a apoiar, uns aos outros, explorando aspectos da sua prática.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA EDUCACIONAL: BREVES APONTAMENTOS

Em termos de pesquisa, destacamos alguns dos estudos desenvolvidos por alunos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculados à

Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia de Araújo Ramos Martins.

Destaca-se, inicialmente, o estudo de Melo (2002), que investigou a visão existente e a organização física e pedagógica de duas escolas regulares da cidade de Natal/RN, frente ao processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral. Os resultados apontaram que o olhar da comunidade escolar sobre a pessoa com paralisia cerebral mostra-se equivocado e permeado por preconceitos, atrelado à idéia de incapacidade, limitação deste indivíduo. Outro ponto que merece destaque é quanto à organização escolar. Os dados analisados apontam para a necessidade de construção de um projeto político-pedagógico que leve em consideração os princípios de uma educação inclusiva; maior investimento na formação continuada em serviço e apoio desses profissionais para a construção de uma educação inclusiva com qualidade; desenvolvimento de programas de conscientização junto à comunidade escolar; estabelecimento de parcerias para aquisição de recursos pedagógicos e equipamentos específicos para adequar a sua estrutura física, visando maior autonomia e desenvolvimento do aluno com paralisia cerebral no contexto escolar.

Barbosa (2003) buscou, em seu estudo, lançar um olhar sobre o agir docente em uma escola que contempla a proposta educacional inclusiva. Utilizando a observação livre e entrevista, a pesquisa considerou que a inclusão é um direito que vai além dos dispositivos legais. Sendo assim, a garantia deste direito requer, segundo resultados obtidos, respeito por parte dos professores à heterogeneidade da classe, colaboração entre docentes e discentes, reflexão da prática pedagógica, além de um sério investimento na formação inicial e continuada dos profissionais do ensino. Nesse viés, a investigação discute o papel do professor de Educação Especial enquanto profissional prestador do suporte necessário ao professor do ensino regular na busca por estratégias pertinentes para os problemas enfrentados em razão da inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns. Nota-se, porém, um desequilíbrio entre tal demanda e o que é proposto na letra da lei, havendo a necessidade de uma revisão da formação e atuação do professor de Educação Especial, bem como a ampliação do quadro existente. No que se refere à formação inicial, as professoras dizem não terem recebido informações sobre o aluno com deficiência, e denunciam a Universidade, enquanto instituição formadora, pela omissão quando o assunto é a inclusão. Isso se traduz na ausência de disciplinas que tratem desta problemática nos currículos dos cursos de formação de professores. Em termos de aperfeiçoamento docente, as professoras do estudo admitem que há um investimento e incentivo por parte da escola em que atuam, sendo realizados encontros

mensais entre toda equipe da escola (professores, coordenadores, etc.) para discutirem temas voltados para educação inclusiva. Também há um trabalho de parceria entre escola e universidade, no sentido de participar como ‘aluno especial’ de disciplinas, tanto da graduação como da pós-graduação, além de encontros, seminários e demais eventos que abordem a temática. Embora as professoras entrevistadas considerem relevante tais estratégias formativas para o aprimoramento da sua prática junto ao educando com necessidades educacionais especiais, sugerem que esta seja realizada sistematicamente no próprio local de trabalho, mediante a disponibilização de um tempo maior para o encontro e reflexão conjunta pelos profissionais da escola.

O estudo desenvolvido por Silva (2004), em uma escola particular do município de Natal/RN, preocupou-se em analisar as estratégias de ensino utilizadas com um aluno cego, em classe regular. Para tanto, empreendeu uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, utilizando como recurso metodológico a pesquisa participante. Por meio desta pesquisa constatou-se que os alunos privados do sentido da visão podem e devem estar incluídos, desde o início de sua escolaridade, em contextos escolares regulares. A autora conclui, no entanto, que para que isso aconteça de modo efetivo, é preciso, dentre outros fatores, maior investimento da instituição escolar na formação do seu corpo docente, visando a renovação dos saberes e a ressignificação da prática pedagógica em benefício não só do aluno com deficiência visual, mas de todos os alunos.

Outro Estudo de Caso, realizado por Fortes (2005), procurou analisar o processo de inclusão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de três alunos com deficiência visual. Os dados coletados por meio de entrevistas indicam que várias ações vêm sendo implementadas na referida instituição, visando o acesso e a permanência desses alunos. Os dados apontam, todavia, que um longo caminho precisa ser trilhado, sobretudo no que tange à preparação do corpo docente e demais funcionários; à orientação da comunidade em geral; à quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas, além de recursos humanos e materiais imprescindíveis ao pleno desenvolvimento desses educandos. No tocante à formação do professor universitário, o estudo conclui que além de cursos de capacitação de curta duração, voltados para a questão da diversidade, é preciso que estes recebam apoio e instituem parcerias profissionais, compartilhando informações e experiências. Nesse sentido, a autora argumenta pela formação contínua e sistemática dos professores a fim de que estes adquiram os conhecimentos básicos para atender às necessidades deste alunado.

Dantas (2006) desenvolveu uma pesquisa do tipo Estudo de Caso que objetivou investigar aspectos relacionados a limites e possibilidades de permanência de jovens e adultos com deficiência mental, na escola regular. Constituíram sujeitos da pesquisa quatro alunos com deficiência mental, suas mães e professoras, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semi-estruturada. Foram investigados aspectos tais como: o movimento migratório vivido durante o período de escolarização; as relações interpessoais no processo educacional; as práticas de ensino e aprendizagem experienciadas; as condições de trabalho e ações das escolas, voltadas para a capacitação profissional dos professores. Sobre este último aspecto, o estudo destaca a disparidade entre o discurso da educação inclusiva pregado pelos órgãos públicos e a realidade enfrentada pelos profissionais e pelos alunos, no cotidiano educacional. Embora documentos, leis e diretrizes se preocupem em assegurar profissionais habilitados, recursos financeiros, técnicos e materiais às unidades de ensino, visando propiciar ações eficazes para o sucesso escolar dos educandos, o estudo deduz que a realidade da escola investigada não contempla tais determinações. Nesse sentido, as professoras denunciam as condições precárias em que realizam seu trabalho. Consideram-se, em geral, abandonadas e responsabilizadas pelo sucesso ou insucesso na escolarização desse aluno; acreditam que há pouca interação com os demais segmentos da escola (coordenação, direção, etc.); sentem-se solitárias, carentes de estudos, reflexões, discussões, análises e (re)direcionamentos em sua prática e na estrutura escolar como um todo. Deste modo, a pesquisa concluiu que:

A educação inclusiva demanda um complexo entrelaçamento de ações que envolvem políticas públicas, orçamentos governamentais, planejamentos estratégicos, redirecionamentos de práticas pedagógicas, adaptações curriculares e, principalmente, uma nova dimensão ética, política e profissional (DANTAS, 2006, p. 179).

Outro estudo, concluído recentemente, teve como propósito maior: planejar, aplicar e analisar um programa de intervenção em uma escola regular da cidade do Natal/RN, junto a quatro professores do Ensino Fundamental (7ª série) que atuavam em sala de aula com dois alunos com paralisia cerebral (MELO, 2006). Utilizando a metodologia da pesquisa-ação, o programa desenvolvido se estruturou em três eixos temáticos: atitudinal, pedagógico e ambiental, envolvendo discussões teóricas e práticas. Os dados para análise foram coletados a partir de observações, de entrevistas antes e após a intervenção, do registro fotográfico e de questionário. As interpretações realizadas com base na comparação dos discursos dos sujeitos evidenciaram que os professores conseguiram aprofundar conhecimentos específicos e avançar no entendimento acerca da educação do aluno com paralisia cerebral. Quanto ao

significado atribuído pelos professores ao programa de intervenção, os dados revelam que houve por parte dos mesmos uma maior conscientização em relação às necessidades educacionais dos alunos com paralisia cerebral; a real importância e o papel que a escola especial deve assumir diante da política educacional inclusiva; as dificuldades vivenciadas por esses educandos, resultando no respeito as suas singularidades; a reconstrução de uma nova imagem de pessoas com paralisia cerebral; a constatação da possibilidade da adaptação e criação de recursos pedagógicos para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno com paralisia cerebral; a percepção da importância do trabalho em equipe, de um ambiente escolar acessível e do apoio familiar no contexto da educação inclusiva. Por meio deste estudo constatou-se que o programa de intervenção foi considerado relevante pelos professores, contribuindo para a capacitação dos mesmos e a melhoria do ensino junto ao aluno com paralisia cerebral na escola lócus da investigação.

Questões semelhantes têm sido apontadas em pesquisa, ora em desenvolvimento, realizada com professores nos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe (MARTINS, 2006), cujo objetivo é o de investigar como vem se processando a formação continuada de profissionais da educação, que atuam com educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em escolas regulares. O principal recurso metodológico utilizado foi o questionário distribuído a 130 sujeitos que participaram dos cursos. Os resultados apontam que muitos professores mesmo depois de participarem de cursos de aperfeiçoamento, especialização e atualização nas Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos promovidos pelas Secretarias de Educação em parceria com a SEESP/MEC, ou de curso organizados nas próprias escolas, como parte de ações de apoio pelas IES, sentem-se despreparados para trabalhar com o aluno com deficiência no ensino comum. Considerando os dados referentes aos professores do Rio Grande do Norte, o fato acima se deve, em parte, pela distância entre a teoria mencionada nestes cursos e a realidade vivenciada pelos professores. Estes se referem ao pouco tempo destinado para tais programas, acarretando na superficialidade das discussões e no mero repasse de informações. Também ressaltam a importância da parceria entre escola, família e profissionais especializados, como forma de prover uma educação inclusiva de sucesso. Nesse sentido conclui que,

Urge a estruturação de serviços de orientação sistemática aos professores da parte de profissionais especializados, bem como da equipe da escola como um todo, criando-se um espaço permanente para desenvolvimento de estudos, para expor dúvidas e socializar angústias, para propiciar trocas significativas entre pares, para orientação e discussão de temas de interesse

do grupo, de maneira a suscitar reflexões e a busca de caminhos pedagógicos mais adequados a cada educando (MARTINS, 2006, p. 26).

Considerando os resultados das pesquisas precedentes pode-se inferir que a efetivação de uma política inclusiva depende, invariavelmente, de uma política comprometida com a formação dos professores, sem a qual uma educação de qualidade, capaz de consolidar avanços na escolarização de alunos historicamente excluídos do cenário escolar, fica inviabilizada.

As ambigüidades presentes nas leis são dignas de debate, uma vez que as pesquisas vêm demonstrando que 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. Tais estudos argumentam sobre a urgência de se investir na formação inicial e continuada dos professores tanto do ensino regular como do ensino especial, estabelecendo-se um currículo mínimo que dê conta de qualificar esses profissionais para atender aos desafios de uma educação pluralista.

A inserção, contudo, de uma disciplina isolada nos currículos dos cursos de formação não constitui medida suficiente para preparar os professores para atuarem em ambientes inclusivos, atendendo à diversidade do alunado. A atual política, ao prever a inserção de uma disciplina isolada dos demais componentes curriculares, guarda relação com a visão de que o atendimento do educando especial é de responsabilidade do ensino especial.

O currículo dos cursos de formação de professores, nesse sentido, deve se preocupar em formar profissionais para atuarem em meio a públicos e contextos cada vez mais complexos e heterogêneos, com capacidade para construir um projeto de ensino-aprendizagem que atenda as especificidades da clientela escolar em questão, levando em consideração o meio no qual está inserido. Isso diz respeito à necessidade de uma *filosofia da inclusão* que venha permear o currículo em geral nos diferentes níveis de ensino, sobretudo dos cursos de formação de professores, haja vista que as expectativas e concepções docentes sobre a clientela “especial” definem comportamentos e práticas que potencializam ou minimizam as chances de um processo de escolarização bem sucedido.

Igualmente insuficiente, é a realização de cursos de curta duração que pouco ou nada tem a ver com as necessidades dos professores e seus contextos de trabalho, produzindo, não raro, mudanças nos discursos, mas sem levar às transformações de ordem prática. Ou seja, a mera participação em cursos ou palestras não dá conta do complexo processo de mudanças do

trabalho docente, tampouco, contribui para um comprometimento do professor com seu próprio percurso formativo.

Observa-se, em relação à capacitação docente, que não há um plano sistemático para o desenvolvimento profissional dos professores. O que existe são em estratégias pontuais, sem uma discussão aprofundada sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica. Seria válido, talvez, avaliar os reais desdobramentos e os significados dessas iniciativas para os professores, alunos e escolas, a fim de empreender as reorientações necessárias.

Acredita-se, portanto, que a consecução de uma educação inclusiva é de responsabilidade tanto dos órgãos governamentais como das instituições de formação, dentre elas, a Universidade. Nessa ótica, convém mencionar o papel que a pesquisa educacional desempenha – pode vir a desempenhar -, no delineamento de políticas cujo objetivo maior é a qualificação do ensino, por meio da formação de professores.

Feldens (1998) e Pimenta et al (2001) comentam que uma das dificuldades enfrentadas na formação docente é a pouca relação entre o uso apropriado dos resultados da pesquisa educacional, no subsídio dos encaminhamentos para análises e sugestões de novas possibilidades na educação de professores. Os autores enfatizam a importância de seus resultados virem a fertilizar o encaminhamento de transformações nas políticas públicas, em especial nas formas de gestão dos sistemas de ensino, valorizando e apoiando iniciativas e projetos oriundos das escolas, num processo de democratização quantitativa e qualitativa da educação, tendo em vista uma escola que seja, de fato, inclusiva.

Por fim, destaca-se a importância do estabelecimento de parcerias institucionais (escola-universidade) e profissionais (professores do ensino regular-especial) que resultem em apoio e busca de novas estratégias formativas e investigativas gerando práticas escolares mais inclusivas, mediante a adoção de uma postura colaborativa em que a busca pelo aprimoramento profissional torne-se algo inerente à prática docente, incentivada já nos cursos de formação inicial, estendendo-se para o ambiente de trabalho.

Mas nada disso será possível sem o devido redirecionamento no âmbito das políticas educacionais, que permitam às escolas criar condições favoráveis à superação de possíveis impasses estruturais, organizacionais e formativos do seu corpo docente. Sobre isso Prieto (2006) discute:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos 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 às características de seus alunos (PRIETO, 2006, p. 57).

Lembramos, assim, que na ausência de uma política pública que considere os professores em questão e o seu contexto de trabalho, toda e qualquer proposta de reforma educacional estará fadada ao insucesso. Tal fato sugere a ampliação do debate e a revisão dos documentos em vigor, à luz das pesquisas desenvolvidas no campo educacional, para que se aproximem das reais necessidades dos profissionais, das escolas e dos sistemas de ensino.

#### 4 REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M et al (Orgs.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997, p. 11-31.

ANDRÉ, M. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, D. et al (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003, p. 61-72.

BARBOSA, V. L. de B. O agir docente numa escola inclusiva. 2003, 225p. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Mensagem de Veto n. 9. Aprova Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 28/03/2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n. 1793** de 27 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 28/03/2007.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.3, n.5, p.2-25, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DANTAS, D. de C. L. Jovens e adultos com deficiência mental: entre o limite e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão. 2006, 207p. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2006.

FELDENS, M. Desafios na educação de professores: analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. In: SERBINO, S. et al (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 125-138.

FORTES, V. G. G. de F. A inclusão da pessoa com deficiência visual: a percepção dos acadêmicos. 2005, 240p. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2005.

MARTINS, L. de A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p. 17-27.

MELO, F. R. L. de. Do olhar inquieto ao olhar comprometido: uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentam paralisia cerebral. 2006, 266p. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2006.

MELO, F. R. L. de. O processo de inclusão do aluno com paralisia cerebral na escola regular: a visão da comunidade e a organização escolar. 2002, 190p. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2002.

PIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. **Pesquisa colaborativa na escola**: facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001, Caxambu. Disponível em: [www.anped.org.br/24/ts.htm](http://www.anped.org.br/24/ts.htm). Acessado em 21/07/06.

RODRIGUES, D. Dez idéias (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, L. G. dos S. Inclusão: uma questão também de visão ? estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega. 2004, 488p. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2004.

---

<sup>1</sup> Como exemplo, cita-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em que o Brasil assumiu o compromisso de melhoria do sistema educacional e, nesse contexto, da educação de crianças e jovens com deficiência. Outro movimento expressivo foi o da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), na Espanha, cuja ênfase recaí sobre a necessária definição de políticas educacionais inclusivas. Dessa conferência resultou a *Declaração de Salamanca de Princípios, Políticas e Práticas das Necessidades Educativas Especiais*, que passou a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais.