

A interface entre a formação continuada do professor e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais

The interface between teacher continuing education and the inclusion of students with special educational needs

La interfaz entre la formación continua del profesorado y la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales

Recebido: 23/05/2022 | Revisado: 10/06/2022 | Aceito: 15/06/2022 | Publicado: 17/06/2022

Andre Gama Barro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0500-0029>
Secretaria de Estado de Educação e Desporto, Brasil
E-mail: andrebarros23@gmail.com

Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1413-0047>
Universidade do Estado do Pará, Brasil
E-mail: jwl_pedrosa@hotmail.com

Resumo

O movimento em prol de um trabalho que atenda às necessidades, junto aos alunos portadores de auxílio educativo especial vem se intensificando na última década, baseado na premissa de que, a independência pode contribuir para a socialização dos alunos que precisam ter a chance de se desenvolver social e intelectualmente. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo apresentar aspectos relacionados a formação continuada de professores no que cerne a inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais-NEE. Nessa perspectiva, para que tenhamos uma revisão sistemática da literatura optamos por fazer um estudo bibliográfico, sistemático. Desse modo, buscamos por uma revisão de literária que permeie todo o processo de análise de dados de nosso estudo. Os resultados obtidos mostram que a formação continuada vem sendo apontada como vetor de profissionalização capaz não só de incorporar dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva, mas também de colocar o professor e o seu trabalho no centro das atenções frente a desafios que permeiam a Educação Inclusiva. Ademais, a formação continuada na inclusão do aluno com NEE, busca por conhecimento e aperfeiçoamento que possibilite ao professor ordenamento das metodologias de ensino, que se apresentem como subsídios para uma ação humanizada.

Palavras-chave: Ensino; Formação de professores; Educação inclusiva.

Abstract

The movement in favor of work that meets the needs of students with special educational assistance has been intensifying in the last decade, based on the premise that independence can contribute to the socialization of students who need to have the chance to develop. socially and intellectually. In this sense, the present study aims to present aspects related to the continuing education of teachers regarding the inclusion of students with Special Educational Needs-SEN. In this perspective, in order to have a systematic review of the literature, we chose to carry out a bibliographic, systematic study. In this way, we seek a literature review that permeates the entire data analysis process of our study. The results obtained show that continuing education has been pointed out as a vector of professionalization capable not only of incorporating concrete devices of creativity, responsibility, trust and constructive evaluation, but also of placing the teacher and his work at the center of attention in the face of challenges that permeate Inclusive Education. Furthermore, the continuing education in the inclusion of students with SEN, search for knowledge and improvement that allows the teacher to order teaching methodologies, which are presented as subsidies for a humanized action.

Keywords: Teaching; Teacher training; Inclusive education.

Resumen

El movimiento a favor del trabajo que satisfaga las necesidades de los alumnos con asistencia educativa especial se ha venido intensificando en la última década, partiendo de la premisa de que la independencia puede contribuir a la socialización de los alumnos que necesitan tener la posibilidad de desarrollarse social e intelectualmente. En ese sentido, el presente estudio tiene como objetivo presentar aspectos relacionados con la formación continua de los docentes en cuanto a la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales-NEE. En esta perspectiva, para tener una revisión sistemática de la literatura, optamos por realizar un estudio bibliográfico, sistemático. De esta forma, buscamos una revisión bibliográfica que permeie todo el proceso de análisis de datos de nuestro estudio. Los resultados obtenidos

muestran que la educación continua ha sido señalada como un vector de profesionalización capaz no sólo de incorporar dispositivos concretos de creatividad, responsabilidad, confianza y evaluación constructiva, sino también de colocar al docente y su trabajo en el centro de atención de cara de desafíos que permean la Educación Inclusiva. Además, la formación permanente en la inclusión de los estudiantes con NEE, busca el conocimiento y superación que le permita al docente ordenar metodologías de enseñanza, las cuales se presentan como subsidios para una acción humanizada.

Palabras-clave: Enseñando; Formación de profesores; Educación inclusiva.

1 Introdução

A trajetória da profissão docente tem estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados” (Hagemeyer, 2004). Nesse sentido, Azanha (2004) sustenta que a formação docente não deve mais se resumir na busca alquímica de panaceias pedagógicas, que certamente não a deixam preparados para enfrentar os impasses contemporâneos, como é o caso da política da educação inclusiva, que vem trazendo para sala de aula a diversidade humana e convoca toda a escola a repensar seus valores e práticas. São estas questões que se pretende pôr em análise nesta investigação de caráter metodológico bibliográfico, que tem como objetivo apresentar aspectos importantes relacionados a formação continuada do professor a luz da inclusão do aluno com NEE. Dessa maneira, espera-se que o docente fortaleça a sua capacidade reflexiva, criando condições para implementar a inclusão em sala de aula, valorizando a diversidade como aspecto importante no processo ensino-aprendizagem, construindo estratégias inovadoras, adaptando atividades e conteúdo. Por conseguinte, a ação educacional frente a diversidade humana requer da comunidade escolar o repensar sobre seus valores e práticas, ademais, levantamos a seguinte questão: quais os aspectos relacionados a formação continuada de professores no que cerne a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais?

2. Revisão da Literatura

Há um debate público incansável a respeito do papel do professor na dinâmica escolar, que aponta para a ausência de motivação, de interesse de participação. Nesse sentido, evidencia-se as necessidades de revalorização da profissão, que faz menção aos novos tempos que, segundo Simon (2012), espera-se dos educadores “audácia para formular novas abordagens e transformar as propostas tradicionais em ações inovadoras que inaugurem outras formas de conduzir situações de ensino aprendizagem”. O fato é que a profissão de professor tende a se desassociar cada vez mais daquela figura de educador agregada tão somente ao idealismo romântico de ensinar por vocação.

Nas observações de Ratier (2012), a credibilidade no poder transformador da educação acabou gerando concepções ingênuas da profissão de educador como heroísmo, sacerdócio ou missão. “O professor era visto como um herói, ao qual cabia enfrentar todas as dificuldades em nome de sua vocação”, salienta o autor. Essas concepções que associam a profissão de professor ao sacerdócio, por exemplo, estão nas raízes do magistério que em tempos, segundo Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) encontrava-se atrelado à Igreja, época em que os jesuítas eram responsáveis pelo ensino elementar, objetivando a catequese e a instrução aristocrática. Nesse período, os professores, além de preparados com rigor, seguiam uma carreira próxima aos modelos da atualidade, porém, com forte vocação religiosa e com tendência altruísta. Na contemporaneidade, o idealismo precisa vincular-se às práticas didáticas inovadoras, que objetivem adequar a escola às transformações que afetam a sociedade. Ratier (2012) afirma que a profissão de professor, avançou e na atualidade os educadores se diferenciam das demais ocupações pelo seu saber específico, no qual o conhecimento didático é a matéria-prima fundamental.

Ainda segundo Ratier (2012) professores que “afirmam ter o sonho de mudar o mundo são vistos como figuras românticas, meio deslocadas em um universo dominado pela racionalidade e por indicadores de eficiência”. Neste sentido, há que se formar professores capacitados para os novos tempos que exigem aptidão para o diálogo, sólidos conhecimentos de metodologias e didáticas, dedicação e disposição para se renovar a todo instante. Simon (2012) reforça que, o desenho destas

novas posturas só poderá ser traçado se, além da consciência da necessidade de transformação, os professores estiverem encorajados a viabilizarem projetos e/ou ações a favor de uma educação mais adequada às aspirações da sociedade atual.

A formação continuada tem sido discutida como uma condição capaz de favorecer melhorias à educação no país, desde que, como alerta Pereira (2007), não se limite tão somente a uma ‘reciclagem’, mas que ocorram no próprio espaço escolar, com a participação ativa dos educadores; aponta rumo a programas de formação continuada em espaços de produção de conhecimento e que propiciem aos educadores investigadores de suas próprias práticas, analisar, coletivamente ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula” Portanto, sob o ponto de vista de Pereira (2007), há que se romper com a ideia da escola como um espaço que serve apenas para ‘ensinar’: é preciso que se conceba este espaço como local de produção de conhecimentos e saberes, lugar onde identidades individuais e sociais sejam formadas, onde se aprenda, verdadeiramente, ser cidadão crítico, participativo e responsável. “Essa “nova” concepção de escola e, por via de consequência, dos programas de formação continuada de educadores, tem uma relação estreita com o terceiro elemento desta análise: o trabalho docente”.

Medeiros e Pires (2014) destaca que, a tarefa de pensar e implementar políticas para formação docente de qualidade, remontam a Comenius, no século XVII depois da Revolução Francesa, no século XIX, quando surgiu o problema da instrução popular que iniciou a criação das Escolas Normais, com a finalidade de preparar os professores. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, artigo 214, determinou a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração plurianual, para articulação e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. Nos anos seguintes ocorrem embates que resultaram na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei nº 10.172/2001. Nessa ótica à formação do professor (Capítulo IV), segundo Medeiros e Pires, (2014) apresenta:

- Sólida formação no conteúdo específicos a serem ministrados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- Ampla formação cultural;
- Atividade docente como foco formativo;
- Contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- Pesquisa como princípio formativo;
- Domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- Análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- Trabalho coletivo interdisciplinar;
- Vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- Desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;
- Conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Portanto, com intuito de valorizar ainda mais a formação dos professores e atender aos objetivos do PNE 2001/2010, o governo federal lança o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), comprometendo-se a fomentar a iniciação à docência, valorizar o magistério, contribuir com a melhoria da Educação Básica e elevar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Logo, a finalidade do Pibid era inserir o licenciado, desde o início de sua formação acadêmica, na realidade escolar visando favorecer possibilidades concretas de exercer a docência (Medeiros & Pires). Tratando-se de um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento de processo de formação de docentes para a educação básica que dispõem de bolsas para alunos de licenciatura exercerem atividades pedagógicas em escolas públicas, visando

assegurar resultados educacionais satisfatórios, os bolsistas são orientados por coordenadores da área (docentes das licenciaturas) e por supervisores docentes de escolas públicas (Medeiros & Pires).

Desse modo, Sambugari e Arruda (2011) em discursos a respeito da formação continuada de professores, teceram comentários tanto para as mudanças nos cursos de formação inicial quanto para uma aproximação entre formação teórica e formação prática vinculada aos espaços de trabalho. Contudo, presume-se que a formação não deve se efetivar somente por conta de exigências legais ou pela necessidade de crescimento profissional ou por interesses definidos ‘de cima para baixo’. É importante que aflore do desejo dos professores como momentos significativos para a formação da identidade profissional. Nessa ótica, tende-se a pensar sobre a prática docente como uma elaboração histórica continuada, sempre em processo, no qual o educador vai revendo, no seu dia a dia, suas ações de acordo com as exigências do momento, desmistificando a ideia cristalizada, que a função do educador é inata, fechada e acabada (Sambugari & Arruda, 2011). Nesse sentido, vale mencionar as tecnologias de formação e comunicação na contemporaneidade, num viés pedagógico que apresenta ferramentas tecnológicas, junto a processos de mediação promovidos por docentes que fazem menção a relação do professor - aluno de forma a evidenciar a produção dos saberes como ação educativa num construto social. (Silva Junior et al., 2021).

A formação continuada, que vem sendo bastante discutida no cenário educacional, sem dúvida se reveste de grande relevância, porque a ela encontra-se atrelada a qualidade da educação e do ensino, que há muito luta contra os desacertos, fragilidades e falta de compromisso das políticas públicas adotadas ao longo dos anos. Como frisa Almeida (2004), para definir o sentido da escola e assegurar que ela tenha qualidade “é preciso investir na melhoria da formação dos professores e das condições em que eles exercem sua profissão. Ou seja, é preciso colocar o professor e o seu trabalho no centro das atenções”. O fato é, que os tempos são outros e as exigências no campo educacional também não são as mesmas. Isso tudo requer uma escola com perfil contemporâneo de aprendizado, que visa subsídios aos alunos para vencer os desafios que a sociedade impõe, como é o caso do aluno com Necessidade Educativa Especial e sua inclusão no ensino regular, uma das tarefas mais significativas para dar consistência aos processos elaborados pela escola inclusiva e que requer inovação e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Na atualidade, as políticas educacionais buscam priorizar a eliminação de todas as formas de discriminação, visando a participação plena dos alunos nas ações pedagógicas e sociais da escola, almejando-se centrar-se nas diferentes formas de aprender e conviver. Neste contexto insere-se a criança com necessidades especiais, que são aquelas que revelam alterações musculares, ortopédica, articulares e/ou neurológicas, que podem comprometer seu desenvolvimento educacional (Monte, 2006, p. 10). Ao longo da história, as pessoas com algum tipo de deficiência sofreram discriminação, privadas de liberdade, respeito, direitos e atendimentos, foram alvos de ações impiedosas e preconceituosas por parte da sociedade que as consideravam como pessoas incapazes. “As pessoas com deficiência, geralmente, receberam dois tipos de tratamento quando se observa a História Antiga e Medieval: a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro” (Garcia, 2011).

Ações isoladas buscaram resgatar e fortalecer um tratamento mais humano aos alunos com necessidades especiais, possibilitando inclusão social e desenvolvimento a partir de políticas de integração e de educação inclusiva como a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de oitenta e oito países e vinte e cinco organizações internacionais em assembleia geral, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho, e resultou na Declaração de Salamanca, que preconizou os seguintes objetivos que devem servir de reflexão e mudanças da realidade discriminatória (Maciel, 2000; Ramalho, 2012):

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a mesma, a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem e são únicas;
- Sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade tais características e necessidades;

- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acompanhá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades;

- Escolas regulares, que possuam orientações inclusivas, constituem os meios eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm de uma educação efetiva e aprimoram a eficiência e, em última instância o custo da eficácia de todo o sistema educacional. Todos esses objetivos foram formulados por intermédio da análise das mudanças de política para abranger a educação de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Inspirada no princípio de integração e na necessidade de escolas que incluam a todos, reconhecendo as diferenças, e promovendo a aprendizagem e atendimento às necessidades de todos e de cada indivíduo, a Declaração entende que o princípio básico da inclusão está na resposta educativa que a escola proporciona ao indivíduo após reconhecer suas reais necessidades, proporcionando-lhe uma educação de qualidade. (Miranda, 2010).

A teoria a Declaração de Salamanca passou, então, a representar o marco histórico da Educação Inclusiva, transformando-a na diretriz educacional de quase todos os países, especialmente daqueles que subscreveram a declaração após o encontro, assumindo responsabilidade com os objetivos e orientações propostos pela Educação Para Todos (Miranda, 2010). Desse modo, as políticas de integração da pessoa com deficiência foram ganhando força no mundo inteiro. No Brasil, a luta contra o processo de exclusão social dessa população intensificou-se com a Lei 7.853/89, denominada de Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentada em 1999, por meio do Decreto 3.298/99.

De acordo com Fraga e Sousa (2009) recomenda-se que os órgãos e entidades do poder público garantam à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos, amparando-a de modo a contribuir para sua inclusão em todas as esferas da vida social. Nos comentários de Fraga e Sousa (2009): “A apreciação [...] cuidadosa dos textos oficiais indica avanços na forma da sociedade quanto ao lidar e assistir as pessoas com deficiência, o que entre outras causas, está relacionado com modificações da mesma ordem que vinham sendo apontadas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas e a Organização Mundial de Saúde”.

No campo educacional, a Educação Especial definida a partir da LDBEN 9394/96, segundo Paulon et al. (2005) estabeleceu-se como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino, desvinculando-se de ‘escola especial’ e permitindo tomar a educação especial como um recurso que beneficia todos os alunos, atravessando o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos. “O surgimento da educação especial está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir deste lugar de “criança não escolarizável” que as deficiências foram organizadas” (Paulon et al. 2005).

A maneira encontrada para que a escolas não se isentasse das responsabilidades relativas às dificuldades dos alunos simplesmente limitando-se a encaminhá-los para atendimentos especializados que, sem caminhar na contramão de uma educação amplamente inclusiva, evidentemente serve de apoio ao processo ensino/aprendizagem (Paulon et al. 2005). Dessa maneira, a inclusão educacional revela-se como um dos maiores desafios do sistema escola no mundo inteiro. Em países pobres, são milhões de crianças longe da sala de aula; em países ricos, muitos são os jovens que abandonam a escola sem qualificação adequada, enquanto outros são colocados em variadas formas de condições especiais, bem distante das experiências educacionais comuns e alguns simplesmente desistem da escola, pois entendem as aulas como irrelevantes para suas vidas. Frente a esta realidade, a ideia da inclusão educacional ganha força, posto que, segundo Ainscow (2009) é vista como uma reforma que apoia a diversidade entre todos os alunos, eliminando a exclusão social, considerada como uma consequência das atitudes e das respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. “A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais”.

Com efeito, a educação inclusiva é definida como aquela que se volta para a cidadania plena, que reconhece e valoriza as diferenças, que prevê a inserção escolar de maneira radical, completa e sistemática, com todos os alunos, sem exceção, frequentando as salas de aula do ensino regular. No mundo inteiro, a educação inclusiva vem possibilitando que alunos com ou sem deficiência percorram sua trajetória escolar lado a lado, na mesma sala de aula (Hehir & Pascucci, 2016; Rodrigues, 2017). Nas considerações de Vitta (2010) a inclusão da criança com necessidades especiais na escola regular pode contribuir para a experimentação de uma diversidade maior de atividades, promover o seu desenvolvimento global, favorecer o aprimoramento de suas habilidades e capacidade, ajudá-la a superar dificuldades e levá-la à descoberta de que ela é parte integrante e atuante de uma sociedade. Sua inserção também possibilita à criança “aprender que o ambiente social é constituído de diferentes pessoas, com diferentes características e que essas diferenças devem ser respeitadas, ou seja, que sociedade é sinônimo de diversidade”.

Dando um parecer sobre o assunto, Rodrigues (2008) afirma que a Educação Inclusiva pode ser compreendida como uma reforma educativa que possibilitou inovar práticas e transformar valores próprios da escola tradicional e que as mudanças se deram no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitem a alunos com diferentes capacidades aprender sem a necessidade de separação. Logo, com a Educação Inclusiva removeu-se barreiras à aprendizagem e valorizou-se as diferenças. “Podemos, assim, considerar que a EI abrange todos os alunos que frequentam a escola, de forma a permitir que a escola seja “para cada um” (no sentido de responder capazmente às necessidades de cada aluno) mas também “para todos” (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno)” (Rodrigues, 2008). É fato que o paradigma da educação inclusiva possibilitou um processo de ressignificação de alguns conceitos fundamentais na Educação Especial, tanto na dimensão individual como na institucional.

Contudo, para que a inclusão se torne uma realidade e garanta a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, há que se fortalecer a formação de professores, um dos principais desafios da proposta de escola inclusiva, que exige um repensar e uma ressignificação da própria concepção de educador (Oliveira & Sigolo, 2009; Almeida et al. 2016). Nas premissas de Alonso (2013), necessário se faz refletir a respeito da qualidade da formação e das opções de atualização profissional dos educadores, uma vez que a educação para a diversidade pressupõe a preparação do professor e sua valorização por meio de apoio e estímulo.

Durante a medição do processo de envolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais, o professor precisa estar cômico de suas principais dificuldades e das complexidades que envolve sua integração no ensino regular. Nas considerações de Reis (2012), este aluno requer mais atenção, dedicação e colaboração do professor. Logo, afirma a autora, “o papel dos educadores/professores é fulcral para um bom desenvolvimento de todo o processo educativo”. De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), para atuar com o aluno com necessidades educativas especiais, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, sendo suas atribuições:

- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

- Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;

- Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

O êxito da inclusão do aluno com NEE, resultará, portanto, em grande medida, da atuação pedagógica do professor, daí a necessidade deste encontra-se devidamente preparado para atender as necessidades diferenciadas desses alunos e ser capaz de -lhes um ensino aprendizagem satisfatório. Nas observações de Nascimento (2009), embora a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais ser uma das orientações preconizadas na Declaração de Salamanca e constar na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os cursos de formação docente ainda carecem de qualidade quando a questão envolve o trabalho pedagógico com a diversidade dos alunos e essa formação deficitária acaba gerando consequências negativas à efetivação do princípio inclusivo.

Poker (2016) lembra que historicamente, os cursos de Pedagogia e de licenciatura sempre preparavam os professores para atuarem numa perspectiva homogeneizadora, em outros termos, todos os alunos deveriam aprender os mesmos conteúdos, no mesmo tempo, no mesmo espaço e no mesmo ritmo e que tudo começa mudar a partir da nova retórica implementada pelo paradigma inclusivo, quando o formato pedagógico nivelador perde espaço e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e de licenciatura precisam passar por transformação, preparando da melhor forma possível os futuros professores, para garantir efetivamente a implementação do modelo de escola inclusiva.

Concordando com esses pensamentos, Silva (2014) cita que nem mesmo a escola regular foi preparada para acolher o aluno com necessidades educativas especiais. Sem um planejamento para atender a diversidade, muitas delas continuam mantendo um padrão de ‘normalidade’, provocando, não raro, a segregação e exclusão. Diante dessa realidade, afirma a autora citada, há que se despertar a necessidade de aperfeiçoamento profissional e fortalecer o suporte pedagógico dos professores, para que estes promovam de fato a inclusão. “ É preciso conhecer para transformar”, sintetiza Silva (2014), acreditando ser fundamental a formação de um profissional autônomo, reflexivo, capaz de tomar decisões e de criar possibilidades pedagógicas para atender às necessidades educacionais especiais.

Nas ponderações de Dutra et al (2008), para atuar na Educação Especial o professor precisa ter como base da sua formação (inicial e continuada), conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, pois isso o possibilitará agir com eficiência no atendimento educacional especializado, além de aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da sua prática em sala de aula comum do ensino regular. No parecer de Leite (2016), o melhor conhecimento dos conteúdos e da didática dos conteúdos ajudará o professor a encontrar formas diversificadas de abordar e explorar os tópicos programáticos nas quais os alunos encontrem pontos de apoio para as novas aprendizagens.

Não existe uma didática da matemática ou da geografia específica para os alunos com NEE, ou para os alunos com uma determinada deficiência ou para um determinado aluno com dada problemática – e às vezes, quando ouvimos os professores dizerem que não têm formação para trabalhar com alunos com NEE, parece que é disso que estão à espera: de uma didática própria para o ensino de determinada disciplina ou para ensinar determinado conteúdo ao aluno X, que tem determinada problemática e determinadas características (Leite, 2016).

Sob a ótica desta autora, é o conhecimento sólido e aprofundado dos conteúdos e das formas de ensinar que vai possibilitar ao professor encontrar a maneira mais adequada para ensinar determinado conceito e/ou assunto, porque deste modo conseguirá perceber melhor as dificuldades e articular-se por outros caminhos. “Um professor com uma perspectiva aberta de currículo terá sempre muito mais facilidade em aceitar as diferenças [...] encontrar novas estratégias para fazer aprender”, sintetiza Leite (2016, p. 3), complementando que não existe “métodos milagrosos” para alunos com NEE, o que existe são técnicas específicas que ficam sob a responsabilidade dos professores especializados em Educação Especial.

Isto posto, cabe ao professor do ensino regular especializar-se e encontrar novas estratégias que lhe permitam ordenar a metodologia de ensino de todos os alunos e controlar o processo de aprendizagem de cada um deles, com ou sem NEE. Nas reflexões de Poker (2016): “O professor precisa ser capaz de selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a favorecer a aprendizagem de todos. Por conseguinte, nos últimos tempos, segundo Capellini e Tezani, (2011), o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, vem implementando parceria com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) – o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – que tem como finalidade formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da implementação de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que oferecem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância e semipresencial.

O programa atende professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum, que solicitem a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) e prioritariamente aqueles municípios que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. (Capellini e Tezani, 2011). Sumarizando, ainda que, como afirmam Denari e Sigolo (2016) não exista “uma autonomia disciplinar balizadora de práticas efetivas que corroborem o princípio máximo da inclusão para todos”, a formação de professores para a Educação Inclusiva, se faz necessária, porque a formação para a Educação Especial ainda enfrenta considerável desafio no Brasil. Assim sendo, explicam as autoras: “A prática educativa dos professores formadores de professores especialistas deveria emergir de uma experiência educativo-pedagógica condizente à realidade, ao respeito à diversidade e ao entendimento do sentido lato da educação de boa qualidade para todos, sobretudo ao considerar os aspectos que legitimam posturas e as atitudes, supostamente derivadas dos princípios de inclusão para todos”.

Na ótica dessas autoras, portanto, há necessidade de se visualizar uma nova identidade na formação do professor da Educação Inclusiva, fazendo da formação continuada um vetor de profissionalização capaz de incorporar dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva, além de contemplar:

- Um conhecimento pedagógico geral, que parta da percepção de sua importância para a tarefa de mediar conhecimentos entre a criança e o mundo, tendo à disposição do professor um conjunto de saberes teóricos e práticos capazes de fornecer-lhe subsídios para uma ação mais humanizada, coerente e consistente no respeito à diversidade e às características próprias dos alunos;

- A percepção da educação como fenômeno social;

- Adaptações no processo de ensino, levando em consideração a disponibilidade para recompor conteúdos, a facilidade das adaptações, a construção e a utilização de materiais e assim por diante.

- Os pressupostos que regem as práticas inclusivas, levando em conta as concepções presentes no aporte legal e na fundamentação teórica que embasa os projetos político-pedagógicos, como por exemplo, os entendimentos sobre a função social da educação;

- O compartilhamento de conhecimento entre alunos e professores (especialistas e do ensino regular);

- A compreensão dos processos de ensino e aprendizagem como norteadores de informação e de um aprendizado de relações e de uma linguagem particular.

Por fim, para que os avanços na inclusão do aluno com NEE continue é preciso que os professores busquem o aperfeiçoamento para que assim possam alicerçar sua prática por meio de conhecimentos sólidos sobre como atua na escola inclusiva, sentindo-se capaz de ver e entender as diferenças individuais. “Esta concepção enfatiza as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar, e é distinta à concepção de adaptar o currículo com base na “dificuldade da criança” para aprender”, enfatizam Alves e Barbosa (2006, p. 22). Logo, como observam os teóricos, os professores têm diante de si um grande desafio: a busca por uma formação produtora de conhecimentos capazes de desencadear novas atitudes, que

permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que deste modo possam desempenhar o papel de ensinar e aprender para a diversidade, de forma responsável e satisfatória.

3. Metodologia

Desenvolvemos um estudo que nos permitiu elaborar um texto que se conformou a uma abordagem bibliográfica para a produção do estado de conhecimento, por meio da elaboração de uma síntese a partir de recortes de publicações mais recentes e relevantes que cerne a ação educacional frente a diversidade humana, evidenciando a importância da comunidade escolar de repensar sobre valores e práticas educacionais, adotamos como fonte de pesquisa o Google Acadêmico, que nos possibilitou observações a artigos que versam sobre as relações entre a formação continuada do professor e a inclusão de alunos com necessidades especiais no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Amaral (2007, p. 1), afirma que a pesquisa bibliográfica é uma etapa essencial em todo trabalho científico, por se configura pelo levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa. Nessa perspectiva, desenvolvemos um estudo sistemático baseado em artigos que evidenciaram discursos contemporâneos acerca de nossa proposta de pesquisa. Para Fink, (2005), há incentivos que nos levam a realização de uma pesquisa sistemática de literatura autônoma e a identificação de meios de desenvolvimento de práticas profissionais, que nos permitem analisar técnicas e projetos categóricos para que sejam identificados fontes e especialistas de um determinado campo do conhecimento. Nessa ótica, optamos por fazer um estudo bibliográfico e sistemático, buscando revisão literaturas que permeassem todo o processo de análise de dados de nossa proposta de estudo.

4. Resultados e Discussões

As ideias básicas que versam sobre aspectos relacionados a formação continuada do professor para com a inclusão do aluno com NEE submetidas à análise neste estudo, possibilitaram chegar aos seguintes resultados. Primeiro, que a necessidade de valorização da profissão docente faz parte de um debate público persistente, porque na atualidade o idealismo que sempre esteve associado à imagem do professor precisa incorporar-se às práticas didáticas inovadoras para que a escola possa adequar-se às transformações pelas quais passa a sociedade, que exige eficiência e qualidade no ensino oferecido.

Segundo que a formação continuada vem sendo apontada como vetor de profissionalização capaz não só de incorporar dispositivos concretos de criatividade, responsabilidade, confiança e avaliação construtiva, mas também de colocar o professor e o seu trabalho no centro das atenções, melhorando, por outro lado, a qualidade do ensino no país que há muito enfrenta desacertos e fragilidades por conta dos descasos das políticas públicas adotadas ao longo dos anos. Terceiro que a formação continuada se faz necessária por conta dos desafios impostos pela Educação Inclusiva, que é aquela que prioriza a cidadania plena, que reconhece e valoriza as diferenças, possibilitando que alunos com ou sem deficiência percorram a trajetória escolar lado a lado, exigindo, para isso, inovação e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Finalmente, com relação importância da formação continuada na inclusão do aluno com NEE, a revisão de literatura mostrou que a busca por maior conhecimento e aperfeiçoamento na área possibilitará ao professor:

- Melhor ordenamento da metodologia de ensino a todos os alunos;
- Controlar com maior eficiência o processo de aprendizagem de cada um deles;
- Ser capaz de selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos;
- Ser capaz de tomar decisões e de criar possibilidades pedagógicas para atender às necessidades educacionais especiais;
- Agir com maior eficiência no atendimento educacional especializado;

- Aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da sua prática em sala de aula;
- Ter melhor conhecimento dos conteúdos e da didática dos conteúdos que o ajudará a encontrar formas diversificadas de abordar e explorar os tópicos programáticos nas quais os alunos encontrem pontos de apoio para as novas aprendizagens.
- Entender melhor as dificuldades dos alunos com NEE, sabendo buscar subsídios para uma ação mais humanizada, coerente e consistente no respeito à diversidade e às características próprias dos alunos.

Logo, a inclusão do aluno com NEE deve começar com a valorização profissional do professor, para que, como afirmam Vitalino e Manzini (2010), este educador saiba conhecer, de maneira realista, as potencialidades e as dificuldades próprias destes indivíduos e saiba prever condições adversas em sala de aula, para evitar preconceitos que atrapalham o processo de inclusão.

5. Considerações Finais

Pode-se afirmar que o estudo possibilitou não só maior conhecimento sobre o papel do docente na atualidade e sua formação, mas também ampliação de ideias a respeito da educação inclusiva e das práticas pedagógicas com alunos com NEE, que por precisarem ser progressivamente trabalhadas, exigem do professor maior formação e qualificação, pois somente assim deixarão de ser práticas isoladas para transformar-se em um projeto comum de todos os agentes da escola. Desse modo, como afirmam os teóricos trabalhar com alunos com NEE pode significar para o professor deixar de lado o medo, a insegurança, a impaciência; significa enfrentar o desafio de se concentrar em suas dificuldades e de compartilhá-las sem estranheza, facilitando-lhe o aprendizado dentro do ritmo normal das atividades pedagógicas.

Recomendamos para pesquisas futuras investigar sobre impactos da modernidade em práticas educativas em ambientes formais, que necessitam de adaptação para garantir acessibilidade de alunos com necessidades educativas especiais, e quais políticas públicas foram implementadas para fomento do desenvolvimento educacional, frente as adversidades em espaços escolares, evidenciando movimentos de lutas e anseios sociais em um viés contemporâneo.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. (2004). Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. *Revista Educar*, Curitiba, n. 24, p. 165-176.
- Amaral, J. J. F. (2017). Como fazer uma pesquisa bibliográfica. - Ceará: Universidade Federal do Ceará. 21 p. <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>.
- Almeida, L. C. (2016). & Urbieto, M. R & Silva, J. C. Narrativas sobre a Educação Inclusiva: desafios e tensões na prática pedagógica. *Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP*, Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 123-138, dezembro. <http://www.seer.ufms.br/ojs/index>.
- Alves, D. O. & Barbosa, K. A. M. (2016) Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In.: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 15-23.
- Alonso, D. (2013). Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. *Revista Nova escola*. p. 1-5. <https://novaescola.org.br/conteudo>.
- Ainscow, M. (2009) Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In.: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco.
- Azanha, J. M. P. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/agosto. <http://www.scielo.br/scielo.php>.
- Brasil. (2001) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC, Seesp. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Capellini, V. L. M. F. & Tezani, T. C. R. (2011) Colaboração entre gestão educacional e universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 43-51. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>.
- Denari, F. E. & Sigolo, S. R. R. L. (2016). Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In.: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 15-31.
- Fraga, M. N. O. & Sousa, A. F. (2009). Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: o desafio da inclusão social. *Revista Eletrônica Enfermagem*, v. 11, n. 2, p. 418-423, 2009. <http://www.fen.ufg.br/revista/htm>.

- Fink, A. Conducting research literature reviews: From the Internet to paper (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage, 2005.
- Garcia, V. G. (2011). *As pessoas com deficiência na história do mundo*. Publicada em outubro. <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>.
- Hagemeyer, R. C. C. (2004). Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Revista Educar*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.: <http://www.scielo.br/pdf>.
- Hehir, T. & Pascucci, S. & C. (2016). *Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência*. In.: Instituto Alana, agosto, 2016. <https://alana.org.br/wpcontent/uploads/pdf>.
- Leite, T. S. (2016). *Formação de professores para a inclusão*. In.: Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, Cercica, Cascais, 3 de dezembro. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/pdf>.
- Maciel, M. R. C. (2000). Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *Revista São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2. <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>.
- Medeiros, J. L. & Pires, L. L. A. (2014). O Pibid no bojo das políticas educacionais de formação de professores. *Caderno Pesquisa*, São Luís, v. 21, n. 2, maio/agosto. <http://www.pppg.ufma.br/cadernospdf>.
- Miranda, C. R. S. (2010). *Educação Inclusiva e escola: saberes construídos*. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Estadual de Londrina. www.uel.br/pos/pdf.
- Monte, F. R. F. (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília – DF. <http://portal.mec.gov.br/seesp/pdf>.
- Nascimento, R. P. (2009). *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pdf>.
- Oliveira, A. M. L. A. & Sigolo, S. R. R. L. (2009). Sala de recursos e educação inclusiva: interconexões entre contextos. In.: DALL' ACQUA, Maria Júlia Canazza; ZANIOLO, Leandro Osni (Orgs.). *Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores*. Curitiba: CRV. p. 41-59.
- Paulon, S. M. & Freitas, L. B. L. & Pinho, G. S. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp>.
- Pereira, J. E. D. (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Revista Educação & Linguagem*, Ano 10, n. 15, p. 82-98, janeiro/ junho. <https://www.metodista.br/revistas>.
- Poker, R. B. (2016). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Ratier, R. (2012). *Sim, professor pode ser idealista*. Publicado em novembro. <https://novaescola.org.br/conteudo>.
- Reis, V. A. S. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação [Mestrado em Ciências da Educação] Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, setembro. <https://core.ac.uk/download/pdf/62688029.pdf>.
- Rodrigues, D. B. & Sobrinho, J. A. C. M. (2006). Formação de Professores no Brasil: Aspectos Históricos. In: Sobrinho, J. A. C. M; Carvalho M. A. C. (Org.). *Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica. v. 1; p. 87-108.
- Rodrigues, D. (2008). Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17.
- Rodrigues, L. (2017). *O que é Educação Inclusiva? Um Passo a Passo para a Inclusão Escolar*. Publicado em agosto de 2017. <http://institutoitard.com.br>.
- Rozemberg, E. (2018). *Plano Nacional de Educação (PNE): Entenda o que é*. Publicado em junho. <https://www.somopar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao>.
- Rodrigues, D. B. & Mendes S. J. A. C. (2006). Formação de Professores no Brasil: Aspectos Históricos. In: Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho; Carvalho, Marlene Araújo de (Org.). *Formação de Professores e Práticas Docentes: Olhares Contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica. v. 1; p. 87-108.
- Sambugari, M. R. N. & Arruda, M. R. (2011). A formação continuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS: limites e perspectivas. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, p. 116-133, maio/agosto..Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article.
- SIMON, Marinice Souza. Novos tempos – Novos paradigmas para a educação: Limites e desafios. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.3, n.2, dezembro, 2012. revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php.
- Silva, O. A. (2014). *A formação do professor na perspectiva inclusiva: conhecer as necessidades educacionais especiais para transformar*. In.: Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria do Estado de Educação do Paraná, Quatiguá, 2014. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pdf>.
- Silva Junior, W. L. P. & Santos A. L. P. & Silva W. S. (2021). As tecnologias de informação e comunicação e a formação de professores de matemática: a perspectiva dos educandos: Information and communication technologies and the training of mathematics teachers: the educational perspective. *Revista Cocar*, 15(32). <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/4366>.
- Vitalino, C. R. & Manzini, E. J. (2010). A formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In.: VITALINO, Célia Regina (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel. p. 49-104.
- Vitta, F. C. F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.139, p.75-93, janeiro/abril, 2010. <http://www.scielo.br/pdf/cp/pdf>.