

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**LIDIANE VIEIRA ROCHA DE MOURA LEAL**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE  
EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.**

**PICOS, PI**

**2014**

**LIDIANE VIEIRA ROCHA DE MOURA LEAL**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE  
EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal do Piauí, para obtenção do grau  
de Licenciatura Plena em Pedagogia. Orientadora: Prof.  
Ms. Maria da Conceição Rodrigues

**PICOS, PI**

**2014**

Eu, **Lidiane Vieira Rocha de M. Leal**, abaixo identificado(a) como autor(a), autorizo a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação abaixo discriminada, de minha autoria, em seu site, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, a partir da data de hoje.

Picos-PI 18 de março de 2014.

  
Assinatura

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca José Albano de Macêdo

**L435f** Leal, Lidiane Vieira Rocha de M.  
Formação continuada de professores para inclusão de educandos com necessidades educativas especiais / Lidiane Vieira Rocha de M. Leal. – 2013.  
CD-ROM ; 4 ¾ pol. (55 p.)  
Monografia(Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí. Picos-PI, 2013.  
Orientador(A): Prof.MSc. Maria da Conceição R. Martins  
1. Formação Continuada - Professor. 2. Educação. 3. Inclusão. I. Título.

**CDD 371.1**

LIDIANE VIEIRA ROCHA DE MOURA LEAL

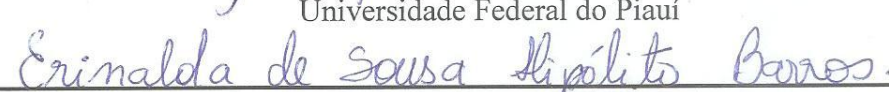
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO DE  
EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.**

Monografia apresentada ao Curso de  
Pedagogia da Universidade Federal do  
Piauí, para obtenção do grau de  
Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: 17/02/2014

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Ms. Maria da Conceição Rodrigues Martins (Orientadora)**  
Universidade Federal do Piauí

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Esp. Erinalda de Sousa Hipólito Barros**

**1º Examinador**  
Universidade Federal do Piauí

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Ms. Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz**

**2º Examinador**  
Universidade Estadual do Piauí

## AGRADECIMENTOS

Entrar para Universidade Federal do Piauí foi uma tarefa árdua. Pois sou da época do PSIU, tempo esse em que o vestibular era uma semana de provas, ufa! Não era moleza para ninguém. Por isso agradeço a DEUS por promover o acesso, permanência e a conclusão do Curso de Pedagogia.

Agradeço também aos meus avôs José (Zé bola) e Hermínia e minha mãe Lídia por todo amor, dedicação, incentivo, e pela educação que hoje me direciona para um caminho de honestidade, esperança e respeito ao próximo.

Ao meu marido Rubensa quem tanto amo, agradeço pela compreensão e companheirismo nessa minha jornada.

Sou grata as informações que me foram repassadas pela diretora da U. E. Manoel Ribeiro, pela receptividade e por somar a esta pesquisa através das informações prestadas e que será de total relevância a sociedade.

Aos colegas, pelos momentos sérios e descontração e aos demais amigos e amigas, companheiros e companheiras ofertados pelo Curso de Pedagogia. Sou grata a vocês pelo apoio, lealdade, colaboração, alegria, união e amizade. Enfim por todos os momentos que convivemos juntos e pelos mais variados sentimentos presentes em nossos corações durante todo o percurso caminhado.

Aos mestres Marta Rochelly, Maria Cesar, Alex Sandro e Alvenir, pois como costume dizer, quando crescer quero ser igual a vocês. E principalmente professora orientadora Maria Conceição, pois todo ensinamento é de grande valia na mais nova etapa da minha vida, e a melhor forma de retribuir todo o conhecimento a mim compartilhado será seguir veementemente seus passos, pois os mestres citados são minhas referências.

E, por fim, a todos e todas que de alguma forma fizeram este momento significativo acontecer em minha vida.

TCC: “Primeiro estranha-se  
Depois entranha-se”  
Fernando Pessoa

## RESUMO

Esta pesquisa que segue uma perspectiva qualitativa tem como intuito promover uma reflexão sobre a questão da inclusão no sistema educacional formal. Tem como foco central analisar o processo de formação continuada de professores e a contribuição desta, para a inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no contexto de todas as escolas da rede estadual de ensino em Ipiranga do Piauí. Busca ainda, desvelar trabalhos no espaço da formação continuada e sua contribuição para que os professores desenvolvam uma prática inclusiva de qualidade em sala de aula. Dessa forma, para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa inicialmente posso analisar a história da educação inclusiva no Brasil buscando compreender as leis que regem a acessibilidade, e em seguida observar a historicidade da formação de professores em âmbito nacional, em especial no que se refere à preparação deste professor para atuar frente à inclusão na sala de aula. Outra abordagem pesquisada é a origem dos deficientes, a legislação da inclusão, a consolidação da formação dos professores e a contribuição destes mecanismos para a prática docente. Afirma que formação continuada torna-se um trabalho de reflexão com os outros profissionais da educação no interior da escola, sobre suas práticas pedagógicas não tendo apenas um professor no ponto de vista visual, mas do reforço das suas atividades em um todo coletivo. Pode-se fazer uma reflexão ainda sobre a historicidade dos deficientes para que se possa visualizar o contexto social da educação especial analisando também a Educação na sua perspectiva da inclusão. E por fim a pesquisa com as reflexões que tangem as políticas públicas criadas para superar este problema sócio educativo assim como a função do educador enquanto mediador eficaz na formação da consciência do sujeito proporcionando-o a acessibilidade. O estudo baseou-se no pensamento NÓVOA (1999) e NOGUEIRA (2003), procurou destacar abordagens no debate sobre a formação de professores, bem como os documentos oficiais do Estado brasileiro que apresentam políticas de inclusão na prática docente. Ao final da pesquisa foi possível concluir as imensas lacunas no processo de formação de nossos professores que atuam junto aos portadores de NEE.

**Palavras-chave:** Formação continuada do professor. Educação. Inclusão

## ABSTRACT

This research follows a qualitative perspective has as its purpose to promote a reflection on the issue of inclusion in the formal educational system. Central focus is to analyze the process of continuous formation of teachers and this contribution, for the inclusion of pupils with special educational needs in the context of the schools of the State schools in Ipiranga do Piauí. Search still, worked within the revealed continuing education and its contribution to that teachers develop inclusive of quality practice in the classroom. Thus, to achieve the objectives proposed in this research initially can analyze the history of inclusive education in Brazil seeking to understand the laws that govern the accessibility, and then observe the historicity of teacher training at the national level, in particular with regard to the preparation of this professor to act against inclusion in the classroom. Another approach researched is the origin of the disabled, including legislation, to consolidate the training of teachers and the contribution of these mechanisms to the teaching practice. States that continuing education becomes a work of reflection with other education professionals within the school, about their pedagogical practices not having only one teacher in the visual point of view, but the strengthening of its activities into a collective whole. One can make a reflection about the historicity of the disabled in order to view the social context of education special education also in analyzing prospect of inclusion. And finally the research with the reflections that encompass the public policies designed to overcome this problem educational partner as well as the role of the educator as mediator effective on formation of consciousness of the subject providing the accessibility. The study was based on the thought NÓVOA (1999) and NOGUEIRA (2003), sought to highlight approaches in the debate about the training of teachers, as well as official documents of the State that feature inclusion policies on teaching practice. At the end of the survey was to complete the immense gaps in the process of formation of our teachers who work with the holders of NEE.

**Keywords:** continuous Training of the teacher. Education. Inclusion



## **LISTA DE SIGLAS**

**SEDUC**- Secretaria da Educação e Cultura do Piauí

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**ECA**- Estatuto da Criança e do Adolescente

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**MEC** - Ministério da Educação

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 AS DEFICIÊNCIAS E SUAS NECESSIDADES.....</b>	<b>14</b>
2.1 <b>Questões sobre Historia dos Portadores de Necessidades Especiais.....</b>	<b>15</b>
2.1.1 A Educação Especial no Brasil.....	18
2.2. Legislação para a Acessibilidade.....	21
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO BRASIL.....</b>	<b>24</b>
<b>3. 1 Contextualização Histórica da Formação Contínua.....</b>	<b>25</b>
3..1.1 A legislação para a Formação do Professor .....	30
3. 2 A Formação para Inclusão na Educação.....	34
<b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>38</b>
4.1 Caracterizações do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa.....	39
4.2 A análise dos Dados .....	41
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade da educação impulsiona pesquisadores a desenvolverem inúmeros trabalhos sobre a formação docente, demonstrando a importância dessa frente para qualificar o trabalho do professor em sala de aula. Há um consenso de que assegurar espaços de formação continuada para os professores é um dos caminhos que temos para a garantia da qualidade educacional. As considerações a seguir têm como base uma análise e reflexão a partir de documentos bibliográficos e os resultados da entrevista e observações realizadas no campo da pesquisa.

Inicialmente apresentou a trajetória histórica da educação especial no Brasil e das reformas e legislações da legalização para a acessibilidade. A educação inclusiva era caracterizada por um educador que desejava trabalhar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais potencializando a exclusão. Conseqüentemente, houve as institucionalizações onde passaram a existir dois tipos de professores: um para alunos “normais” e outro para alunos “especiais.

Quando traz a questão da qualidade do trabalho docente em sala de aula sabe-se das inúmeras ações que o professor precisa desenvolver, como planejar, alfabetizar, e dentre tantas outras estar apto a desenvolver um trabalho de qualidade junto a educandos com Necessidades educacionais Especiais.

Por isso, esta pesquisa analisa a formação continuada de professores no que se refere à contribuição desta formação para o trabalho dos professores frente à questão da inclusão de educandos com NEE em sala de aula.

Deste modo, o estudo sobre a formação docente para inclusão de Necessidades Educativas Especiais possibilita contribuir nos diferentes aspectos no sentido das alterações no processo de ensino aprendizagem através das ações práticas do educador. Ponderou ainda que estejamos superando de alguma forma às dificuldades e possibilidades da acessibilidade através da formação.

É sabido que a formação de professores possui especificidades, ou seja, são variadas, desta forma vamos nos limitar e analisar a preparação do professor para atender a inclusão de educandos com NEE.

Esta pesquisa pretende mostrar como se dá a sistematização da formação continuada de professores para a inclusão na U.E. Manoel Ribeiro, escola rede estadual de educação de Ipiranga do Piauí- PI. Sendo assim, partiu da hipótese de que a lacuna existente

está pautada na ausência de espaços formativos voltados para atender as necessidades dos professores no que se refere à inclusão das crianças com NEE, além de outros fatores.

A escolha por esta temática aconteceu durante a realização um trabalho acadêmicodesenvolvido junto à escola investigada, pois nesse período foi possível observainsegurança, inquietação dos educadores em sala de aula junto às crianças com NEE, o que motivou a investigar as causas para o não atendimento adequado a estas crianças, visto que há uma prática de formação continuada instaurada nesta escola e segundo nos foi colocado esta formação deve atender as necessidades dos professores. Por isso nos sentimos mobilizadas a investigar em que medida esta formação ou os conteúdos abordados neste espaço contemplam a questão da inclusão de crianças com NEE.

Na tentativa de conceituar o atual quadro da formação contínua dos educadores no campo da pesquisa, pode inferir que o cenário é configurado por professores e coordenadores pedagógicos cansados e saturados diante dos inúmeros problemas que surgem no cotidiano escolar. Problemas estes que nem sempre são tematizados e transformados em conteúdo de formação.

A obrigatoriedade para possibilitar aos educadores uma formação que leve em conta a questão da inclusão na educação básica está mencionada no Projeto de Resolução, homologado em 15 de agosto de 2001, pelo Ministro da Educação, o qual determina as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* onde é proposto no Art. 8º. que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover a organização de suas classes comuns. O inciso I afirma que os professores das classes comuns e da Educação Especial deverão ser capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. O inciso VI (estabelece condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades e possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa.

De maneira mais abrangente o Plano Nacional de Educação no Art. 17 afirma que mesmo aos professores que já exercem o magistério, deve ser oferecido cursos de formação contínua, especializações por instâncias que representam o Estado Nacional.

Mesmo sendo obrigatório os cursos de aperfeiçoamento, a criação de novas leis ou promulgação das já existentes, para se ter resultados, as políticas públicas implantadas no sentido de qualificar a educação necessitam serem avaliadas e acompanhadas.

No que se refere à (SEDUC) Secretaria da Educação e Cultura do Estado Piauí, a formação oferecida aos professores tem como principal objetivo oferecer suporte aos educadores para que possam qualificar sua prática pedagógica; construir e desconstruir suas concepções de aprendizado em todo processo de escolarização; a orientação da docência na ótica da diminuição da exclusão escolar. Assim, em termos de proposta, há uma preocupação em sanar as dificuldades dos professores em várias frentes. Entretanto, na prática, esta formação enfrenta inúmeros problemas, os quais serão apontados no decorrer deste trabalho.

No que se refere à educação inclusiva o principal problema enfrentado pela formação é a resistência dos professores, ou seja, há uma não aceitação dos docentes originada pela desinformação acerca desse assunto, ou pode gerar diversos preconceitos. Neste espaço, é indispensável uma formação voltada para o resgate da ética e moralidade social, e também na valorização dos direitos e das oportunidades igualitárias a todos.

Como se observa este estudo monográfico é de grande valia, pois trata de investigações das inquietações propostas e questionadas enfaticamente durante o processo da pesquisa. Uma das inquietações se refere ao atual quadro de formação contínua de docentes para a inclusão na modalidade ensino fundamental, e outra diz respeito ao valor social do processo de formação continuada aos professores no que tange a qualidade de ensino para a construção da cidadania.

Diante do exposto, abordar todas as inquietações acima destacadas possibilita-nos passar por outros dilemas em que está situada a educação pública, pois é do conhecimento de todos que a escola pública tem enfrentado inúmeros problemas. Temos uma escola pública que ainda não alcançou uma qualidade desejada, com profissionais despreparados, sem condições de desenvolverem um trabalho eficiente junto à educandos com NEE. Contudo, não se pode afirmar que todas as escolas se apresentam como instituições fracassadas, pois há escolas públicas modelos em nosso país que podem tornar-se referências para as demais.

Neste contexto, esta pesquisa insere-se no contexto da educação do ensino fundamental I e II onde as salas de aula correspondentes possuem alunos com NEE já diagnosticada e a diagnosticar.

A problemática que norteou esse estudo estrutura-se a partir dos seguintes questionamentos: Como se apresentam gradativamente os caminhos percorridos pelos educadores durante sua formação? Qual a importância de construção e desconstrução nas atitudes tomadas pelo professor? O que tem feito o educador de fato para contribuir para a acessibilidade e de seus discentes? Quais as consequências da exclusão educacional para a sociedade? Quais seriam as concepções adequadas para superar a problemática da pesquisa?

Sabe-se que as respostas sugeridas por esta pesquisa estão sujeitas a transformações, ou seja, não será de veracidade a ponto de ser cristalizada. Pois, como já foi dito, todas as informações que correspondem ao processo de ensino- aprendizagem são suscetíveis a mudanças, porém possibilitará uma reflexão acerca dos avanços no âmbito educacional.

Por fim, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar a importância da formação continuada e sua contribuição para o trabalho docente de qualidade no que se refere à inclusão de alunos com NEE no contexto da educacional na rede estadual de educação de Ipiranga do Piauí. E para alcançar tal objetivo traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Traçar um panorama histórico a partir do conhecimento produzido sobre inclusão de crianças com NEE e dos documentos legais que embasam esse processo no Brasil;
- Refletir sobre o processo histórico da formação continuada de professores no Brasil e sua contribuição para o processo de inclusão;
- Identificar a concepção de formação continuada que embasa o trabalho na(as) escolas da rede estadual de Ipiranga do Piauí, bem como o processo formativo da escola investigada;
- Identificar junto aos professores as idéias e concepções a respeito da importância da formação para a inclusão de alunos com NEE.

O texto está composto basicamente por três grandes partes: “Na primeira far-se-á uma retomada da historicidade das deficiências e suas necessidades para que se possa visualizar a evolução deste problema social.” “Na segunda parte, contextualizar a formação continuada no Brasil, mais especificamente no tocante a inclusão dos alunos com NEE”. “Por último, far-se-á uma abordagem analítica no que diz respeito à formação docente para a inclusão, confrontando a literatura pesquisada com os dados levantados no campo da pesquisa.”

Espera-se que esta pesquisa investigativa acerca do processo de formação continuada dos professores para a inclusão possa contribuir de forma reflexiva a acessibilidade e inacessibilidade desse espaço educativo da Rede estadual de Ensino.

## 2. As Deficiências e suas Necessidades

A inclusão de pessoas com deficiência é ainda um tema bastante polêmico e, que por sua vez, vem sendo discutida com grande ênfase por diferentes setores da sociedade, ocasionando inclusive a multiplicação dos estudos relacionados a esta problemática, em especial nos últimos anos. Para Fernandes e Orrico (2008):

[...] O processo de significação dos discursos teóricos, das manifestações sociais e da efetivação da **práxis** inclusiva apontam, na atualidade para a acessibilidade como uma palavra de ordem, uma condição **sínequanon**, um ponto de partida.

A palavra, acessibilidade, é compreendida como sendo a facilidade de aproximação, ou seja, aproximação tanto no sentido físico do contato direto, como nas relações sociais.

Mas, para que se possa falar de inclusão/acessibilidade, é necessário compreender o que são deficiências e como estas se apresentam e em seguida contextualizar historicamente o processo de inclusão e exclusão de pessoas com deficiências concomitantes as reflexões sobre a visualização desta problemática no decorrer dos tempos.

Inicialmente é importante se compreender o que é deficiência. Segundo Leite (2011), a deficiência

[...] é toda limitação imposta pela existência de algum tipo de lesão orgânica, seja do ponto de vista físico ou mental, para. O exercício de uma ou mais atividades do cotidiano, com algum grau, maior ou menor, de desvantagem em relação aos chamados “indivíduos normais.

Porém, ao longo da história as deficiências ganharam várias atribuições, que partiam dos fenômenos metafísicos ou sobrenaturais até ao conceito medicinal que compreende a insuficiência do desenvolvimento físico e mental do indivíduo.

Entretanto, para compreendermos melhor a evolução, ou seja, as discussões em torno dessa questão far-se-á em seguida um apanhado histórico frente à questão das deficiências.

## 2.1 Questões sobre História dos Portadores de Necessidades Especiais

É indispensável situar as deficiências no contexto histórico, político e social, visto que dessa forma é possível conhecer o processo de inclusão e exclusão e os termos legais que hoje favorecem essa parte da população que tiveram seus direitos negados por muito tempo.

A Educação Especial, criada para atender as pessoas com deficiência, e vista as suas necessidades educacionais especiais desse público, busca incluir no sistema educacional, aqui tematizado em quatro períodos: Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea, a fim de compreender os limites e os avanços neste campo.

De acordo com Chaini (2006, p. 93), na Antiguidade as pessoas com limitações funcionais e necessidade diferenciada eram excluídas do convívio social e em sua grande maioria, transformadas em “bobos”, “palhaços”. Nesse período era comum o infanticídio e a escola ser privilégio de poucos.

No período subsequente - Idade Média – As deficiências eram concebidas como fenômeno metafísico ou destino divino, ou seja, os portadores de necessidades especiais são considerados criaturas de Deus. Porém continuavam sendo ignoradas e com seus direitos violados. A forma como eram tratados pouco mudou em relação ao período passado, visto que além de continuarem sendo excluídos a abandonados continuavam sendo objetos de diversão.

Observa-se que nesses dois períodos anteriormente analisados, a pessoa com deficiência, foi extremamente excluída da sociedade, ou seja, marginalizada do contexto social no qual viviam. Na Idade Moderna, Ribeiro e Baunel apud Chaini (2006), colocam que com as filosofias humanísticas passaram a valorizar a pessoa humana e com isso iniciam os estudos das deficiências a partir da ótica médica.

Nesse período, iniciaram-se investigações sobre pessoas com deficiência, do ponto de vista da Medicina, onde cresceram os estudos e as experiências sobre a problemática das deficiências atreladas à hereditariedade, aspectos orgânicos, biotipologia, etiologia, caracterização de quadros típicos, distorções anatômicas, entre outras.

É na Idade Moderna, que se inicia a desconstrução conceitual da origem das deficiências que antes eram entendidas como fenômeno metafísico, ou destino divino para pagamento dos pecados de outros, como já foi mencionado.

De acordo com Nogueira (2008) surge o método científico para início de estudos acerca das tipologias classificatórias na concepção das deficiências, através da medicina.



Na idade moderna, o homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade. A apologia era o método experimental. Valorizam-se a observação, a testagem, as hipóteses. Encaminham-se esforços para descobrir as leis da natureza relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divina.

Os estudos das deficiências nesse período eram basicamente feitos através de testes, os quais as pessoas deficientes eram submetidas. Em geral se faziam testes para avaliar os mais aptos a escolaridade regular, e aqueles que não se enquadravam às exigências colocadas como padrões de normalidade eram direcionados as escolas especiais. No século XIX inicia-se o período da institucionalização especializada para pessoas com deficiências. Surge então a Educação Especial. Dentro desse contexto Chaini (2006) diz que:

Nesse período de institucionalização, a sociedade começava a tomar consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiências, embora esse apoio se caracterizasse mais na forma assistencialista do que educativa.

Através da medicina as deficiências eram interpretadas como doenças, assim a pessoa com deficiência era considerada como ser incapaz inválido à sociedade. A família era responsável pelo deficiente assumindo os cuidados ou a internação em instituições especializadas.

Ainda no século XX a institucionalização, ou seja, a inclusão assistencialista através de projetos de apoio às famílias com profissionais especializados, destes indivíduos foi analisada de forma crítica através de outras áreas e as novas propostas educacionais apontavam para um deficiente com capacidade de aprendizado motivado pela integração.

Chaini (2006) informa que a Idade Contemporânea é caracterizada por um processo de relações interativas onde o aluno:

[...] tinha de se adequar a escola, que se mantinha inalterada e, na verdade, a educação era dividida em dois grandes blocos: a educação regular e a educação especial. Destaca-se o fato de que na educação especial, constituída a parte do todo, as atenções recaíam mais no que era especial do que naquilo que era necessário à educação de todo e qualquer aluno.

O processo pedagógico para a interação estava pautado na reabilitação do aluno. O objetivo era capacitar a pessoa com deficiência para os níveis mais elevados do ensino.

Na década de 1960 a educação voltada para a pessoa com deficiência ainda era de cunho assistencialista, no qual o objetivo maior era o amparo social dos deficientes. Os alunos que apresentavam avanço no processo educativo eram remanejados às classes especiais, ou

seja, à segregação. Na década de 1980 inicia-se de fato o modelo de inclusão social, este tenta se estabilizar na década de 1990.

### 2.1.1 A Educação Especial no Brasil

Dentro da cronologia sobre as deficiências como aponta Foucault apud Fernandes (2008), a história não se apresenta linear e, sim como um conjunto de séries discursivas, podendo então conter avanços e/ou retrocessos. Contudo, traçou uma linha do tempo na tentativa de visualizar o passado buscando compreender melhor o presente. Esta linha, tem o intuito de apresentar o movimento que contribuiu para a consolidação do discurso da inclusão de pessoas com deficiências no Brasil.

De acordo com Verotti e Callegari (2009) no ano de 1854 no Brasil as concepções acerca das deficiências eram pautadas em problemas médico. Sendo assim, no período imperial é fundado o Imperial Instituto dos Cegos no Rio de Janeiro. O objetivo maior estava atrelado aos cuidados da saúde, não havia preocupação com o aprendizado do portador da cegueira.

No século XX os portadores de deficiências adquirem direitos e deveres tornando-os cidadãos participativos. Porém do ponto de vista ainda assistencialista. Em 1948, sob o discurso da escola para todos, é assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo os direitos de todas as pessoas à Educação. A legitimação do direito a educação acontece através desta declaração que afirma que “Todo ser Humano tem direito a educação”.

Percorrendo a linha do tempo observou-se que no ano de 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Surge o ensino especial como opção à escola regular. Em 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garante o direito da criança com deficiência a Educação, de preferência na escola regular.

E em 1971, há um retrocesso jurídico, A Lei nº 5.692 determina “tratamento” para crianças com deficiência, reforçando as escolas especiais. No ano de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A perspectiva é integrar os que acompanham o ritmo. Os demais vão para a Educação Especial.

Ainda de acordo com Verotti e Callegari (2009) em 1988, a Constituição estabelece a igualdade no acesso à escola. O Estado deve dar atendimento especializado, de preferência na rede regular. Já em 1989, é aprovada a Lei nº 7.853, que criminaliza o preconceito.

Em 1990, O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) dá aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular os filhos na rede regular. A Declaração Mundial dos Direitos Humanos estabelece que todos devem ter acesso à Educação.

E em 1994, A Declaração de Salamanca define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influenciou nas políticas públicas da Educação. A Política Nacional de Educação Especial condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar “os alunos ditos normais”.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei (9394/1996) atribui às redes o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos alunos. E em 1999, é criada a Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial como ensino complementar.

Em 2001, A resolução CNE/CEB 2 divulga a criminalização da recusa em matricular crianças com deficiência. Cresce o número delas no ensino regular; o Brasil promulga a Convenção da Guatemala, que pode ser vista como discriminação, com base na deficiência, o que impede o exercício dos direitos humanos.

E em 2002, a Resolução CNE/CP 1 define que a universidade deve formar professores para atender alunos com necessidades especiais; A lei nº 10.435/02 reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão. A Portaria nº 2.678 aprova normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do braille em todas as modalidades de educação. Já em 2003, o MEC cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.

Em 2004, o Ministério Público Federal reafirma o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência. Em 2006, Convenção aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino inclusivo.

E em 2008, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define: todos devem estudar na escola comum; o Brasil ratifica a convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, fazendo da norma parte da legislação nacional.

Conforme os dados oficiais do Censo Escolar de 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Educação Especial obteve em 2013, 653.378 matrículas, um aumento de 09% em relação a 2012. Ainda de acordo com o INEP, isto é resultado do processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas regulares iniciadas em 2007. Com o crescente número de alunos matriculados nas escolas regulares, reduziu as matrículas nas escolas exclusivas.

Contudo, nos permite constatar que a evolução da Educação Especial, voltada para as especificidades das deficiências converte-se na Inclusão visto que as deficiências abrangem uma diversidade maior. É possível notar também que todo o processo educacional

inclusivo caminha a passos lentos, esta situação não permite ao educador em sua prática pedagógica trabalhar de forma consciente.

## 2.2 A Legislação para a Acessibilidade

A legalização para a acessibilidade é entendida como compromisso a educação inclusiva. No entanto temos uma variedade de documentos que respaldam as orientações na esfera internacional. Dentre eles podemos destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, declaração esta oriunda de uma Assembléia Geral das Nações Unidas no ano de 1948 que vem reconhecer em seu Art. 1º a igualdade, liberdade, dignidade e direitos a qualquer ser humano, independente de sua diversidade sócio-econômica e política. No Art. 26 enfatiza no item 1 que toda pessoa tem o direito à educação. Acrescenta que a educação deverá ser oferecida gratuitamente pelo menos na etapa referente ao ensino fundamental.

Sendo assim este documento afirma aos portadores de NEE o direito à liberdade, dignidade e educação no sentido de promover o crescimento pessoal e a participação social efetiva.

Ao assinar a Declaração, o Brasil assumiu a responsabilidade de alcançar os objetivos estabelecidos para a conversão do sistema educacional em um sistema inclusivo.

A Declaração de Jomtien estabelecida em 1990 na Tailândia, contou com a participação do Brasil, este documento reafirma os direitos iguais a homens e mulheres, assegurando que a educação “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmotempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”.

Nesta Conferência, o Brasil encarregou-se de erradicar o analfabetismo e expandir o ensino fundamental no país com o apoio da União, Estados e Municípios. Entretanto sabemos que a universalização foi garantida, mas a permanência e a qualidade ainda são fatores a serem buscados pelo sistema educacional brasileiro

Outro documento importante para a educação especial é a Declaração de Salamanca, assinada na Espanha no ano de 1994 numa Conferência Mundial que tratava da NEE. O objetivo da pauta era a atenção educacional aos estudantes com NEE. A partir desta Conferência foi entendido que a educação além de ser um direito inerente a todos, é também importante na redução da pobreza e do trabalho infantil dentre outros.

Ao assinar esta declaração o Brasil e outros países comprometeram-se até o ano de 2015 garantir a todas as crianças o acesso e permanência no sistema de ensino com qualidade, gratuito e obrigatório.

Outro documento que vale destacar é a Convenção de Guatemala criada no ano de 2001 com o objetivo de eliminar de todas as formas a discriminação contra pessoas portadoras de deficiências. Nesse momento foi confirmado o direito a liberdade, dignidade e igualdade.

Este evento foi enfático ao conceituar que o termo discriminação contra pessoas portadoras de deficiências significa diferenciação, exclusão ou restrição a essas pessoas. Propõe que a diferenciação adotada pelo estado promova a integração social, pessoal, ou seja, não se limite ao direito do homem.

Os marcos históricos da legislação brasileira se iniciam com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, adota os mesmos princípios sugeridos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Constituição possibilitou a autonomia político administrativa, ou seja, com a descentralização do poder os municípios podiam tomar decisões e criar políticas públicas com o objetivo de atender as necessidades dos cidadãos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, representado pela Lei Nº 8.069, promulgada em julho de 1990, vem reafirmar em seu Art.3º a igualdade de direitos à pessoa humana em especial à criança e ao adolescente.

Ainda no ECA é importante destacar o Art. 4º o qual reafirma que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes a vida, a saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ao tratar especificamente da educação, o ECA propõe no Art. 53 que o adolescente e a criança tem direito à educação direcionada ao desenvolvimento pessoal e profissional pautado na igualdade, no direito e na acessibilidade.

Este documento trata ainda em seus Art. 54 e 55, respectivamente, do dever do Estado enquanto à seguridade da educação em todos os níveis de ensino. E dispõe da obrigação dos pais e/ou responsáveis em matricular suas crianças nas redes regulares de ensino. Em 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/96), responsabilizando o município da oferta do ensino para os cidadãos de 0 a 14 anos, oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência (Decreto Nº 3.298/99) estabelece princípios que diz respeito à ação conjunta do Estado e sociedade com intuito de integrar pessoas portadoras de deficiência em seu ambiente social, econômico, político e cultural. Mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem aos

portadores o exercício de seus direitos básicos em detrimento do bem-estar pessoal, social e econômico. E respeito aos portadores enquanto igualdade de oportunidades e reconhecimento de seus direitos.

Este Decreto propõe ainda em seu Art. 24 a matrícula compulsória de alunos com NEE em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar com todos os níveis modalidades de ensino e oferta obrigatória e gratuita da educação especial em instituições públicas.

Um outro decreto que merece destaque é o de Nº 3.965 (2001) o qual promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, onde o Brasil compromete-se tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou qualquer outro com o objetivo de eliminar a discriminação à pessoas portadoras de deficiência.

Outro documento de grande importância na educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares lançado no ano de 1999, que intensifica o direito à educação a todas as pessoas, a apropriação de saberes, a valorização da diversidade e o respeito e atendimento a essa diversidade no âmbito educacional. Assim como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, publicado em 2001, que propõe recursos materiais e técnicos disponíveis às creches e educação infantil pra promover a acessibilidade.

O Parecer CNE/CEB Nº 02/2001 que tem como referência os documentos citados anteriormente institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, e tem como finalidade universalizar o ensino dando atenção à diversidade na perspectiva da inclusão.

Este documento orienta para a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno enquanto as suas necessidades, a política educacional, os princípios e a inclusão na área educacional.

E por fim a Resolução CNE/CEB Nº2 de setembro de 2001 vem instituir diretrizes também na perspectiva da educação aos alunos que apresentam NEE em todas as modalidades de ensino.

Contudo, como já foi mencionada, a inclusão caminha a passos lentos. Muitas foram às conquistas principalmente no que diz respeito à legislação. Porém muito ainda precisa ser conquistado. Sabemos que a inclusão de fato é algo complexo, visto que abrange uma dimensão que tange todas as diversidades.



### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO BRASIL

Os aspectos econômicos em que nossa sociedade está inserida exigem de todas as profissões a qualidade dos serviços prestados. E no caso da profissão professor não é diferente. Na tentativa de buscar a qualidade educativa, a formação continuada para o educador torna-se indispensável.

O dicionário online de português traz as seguintes definições para as palavras formação: modo pelo qual se constrói uma mentalidade, um caráter, uma postura.

Logo, a formação continuada é o prolongamento da formação inicial e visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático, o resultado de uma ação progressiva no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Para melhor compreensão do contexto educacional em que está inserida a formação de professores no Brasil, buscou-se a cronologia histórica a partir da década de 1970 até meados da década de 1990. Este recorte de espaço-tempo irá permitir uma análise a respeito da formação de professores.

Segundo Vituriano (2008), esse período é marcado por lutas em busca da valorização do professor e democratização das escolas públicas

[...] é nesse contexto que as questões relacionadas à valorização do professor ganham ainda mais força em meio as lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais, entidades que lutaram e continuam lutando, por uma educação de qualidade para o Brasil. A valorização passa a ser associada a qualificação docente. Finalmente, percebeu-se que sem a participação direta dos educadores não seria possível implementar as mudanças na educação. Tudo isso acompanhado de um elemento fundamental que não pode deixar de ser lembrado: nesse período também intensificaram-se as lutas da população e dos educadores pela redemocratização brasileira e pela democratização do acesso a escola pública.

Dessa forma é fundamental a contextualização sobre a questão da formação continuada de professores partindo da década de 70 por considerar-se que muito do que dissemos até aqui justifica essa escolha.

### 3. 1 Contextualização Histórica da Formação Contínua

Para melhor perceber criticamente os acontecimentos presentes na história da formação contínua de professores é necessário resgatar o passado e averiguá-lo no espaço e no tempo, o que caracteriza a educação em nosso país nas esferas social, política e econômica.

Sendo assim, partiu-se da década de 1970 onde a educação se apresenta em um contexto econômico de ascensão industrial apoiado no capitalismo. Neste sentido, Mendonça apud Vituriano (2008), retoma a década de 1950 para afirmar que:

[...] a América Latina, foi marcada pela gradual transformação de suas condições, sócio-econômicas e políticas. No bojo dessas transformações, parcela significativa de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais mobilizou-se em torno do tema da aceleração e consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social de seus respectivos países, tendo a educação como elemento fundamental para o alcance desse objetivo.

Nessa época a educação exerce um papel importante para a consolidação do capitalismo. A escola assume uma pedagogia com ideais técnicos e racionais voltados para atender as demandas da industrialização correntes no Brasil.

O currículo era baseado no behaviorismo e positivismo onde a teoria e prática se distanciavam, ou seja, o que interessava era a racionalidade técnica e instrumental, disciplina, cientificismo e a linearidade.

O professor era um profissional especializado para preparar os alunos enfatizando a racionalidade técnica. Desta forma, Vituriano (2008) afirma que:

No processo de qualificação do professor nos anos 70, havia um distanciamento entre teoria e prática e entre escola e instituições formadoras, problemas estes que em certa medida enfrentamos até o presente momento. O que nos conduz a afirmar que a problemática enfrentada atualmente nos espaços de formação de professores não é tão recente.

Compreende-se que a formação continuada do professor nesse período objetivava a especialização técnica do educador. A formação era pautada na transmissão do conhecimento desprovida da criticidade, ou seja, o professor formador era um sujeito passivo e o professor-aluno reprodutivista, por isso concebida como treinamento característico ao sistema empresarial. E os resultados educacionais eram restritos às políticas públicas educacionais vigentes na época.

No final dessa década, inicia-se um processo de oposição à racionalidade técnica, desencadeando um movimento em favor de uma concepção crítica de educação. Esse

movimento estava baseado em uma educação socialista onde a prática estava atrelada a questões no âmbito social, econômico e político. Desta maneira, a função do professor é contribuir significativamente para a sociedade.

Contudo no final da década de 1970 começou-se a discutir a reestruturação da formação contínua para docentes, porém com um progresso insignificante frente às leis existentes, não asseguravam uma formação adequada com concepções críticas.

Nos anos 80 os ideais de uma educação crítica ganha destaque nos movimentos, nas lutas, visto que o cenário político também passa por um momento de transição do regime militar para o democrático. O foco então não será apenas o educador, mas as instituições de ensino.

Neste período as idéias de transformações educacionais estavam bem representadas com a efetivação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Acreditava-se que esta Lei subsidiaria as aspirações da sociedade e principalmente a consolidação da escola como uma instituição formadora de cidadãos críticos e que exerce sua função sócio político.

Neste momento a escola é entendida como o instrumento que contribuirá de forma direta para a ruptura da formação tecnicista e alienada da formação libertária e crítica. O currículo passa a ser repensado na tentativa de modificar as concepções de ensino do professor valorizando o contexto social do alunado.

Sendo assim para Soligo apud Vituriano (2008) o foco da formação deste professor

[...] passa a ser centrado na fundamentação relacionada às concepções educacionais gerais, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos do ensino, ou seja, definir o que ensinar para formar o sujeito crítico era considerado como um elemento fundamental.

Almejava-se a valorização do compromisso social e político do professor e a formação política do educando.

É válido destacar que apesar das lutas e idéias por uma formação crítica do educador, estes encontravam obstáculos como, por exemplo, a maneira como os conteúdos estavam sendo trabalhados. Ou seja, frente a todas as sugestões propostas às escolas continuavam usando os conteúdos ainda de acordo com o tecnicismo, isto porque a ruptura não se deu totalmente por muitos motivos.

Observa-se que a não consolidação de uma postura crítica do professor se deu por conta da desvalorização do “como fazer” excluindo tal dimensão dos espaços de formação dos professores. Porém, para Soligo apud Vituriano (2008) ao discordar dessa concepção, diz que:

Essa concepção foi um tanto equivocada (...). O fato é que nos últimos anos, houve um enorme investimento financeiro em projetos de formação que não contribuíram para qualificar, de fato, a prática pedagógica dos professores – tanto que os índices de fracasso escolar são ainda absurdos. Provavelmente uma das principais razões é a ausência do “como ensinar” dentre os conteúdos abordados com os professores.

Até o momento pode-se notar que os anos 1970 e 1980 são marcados por uma prática pedagógica atrelada ao tecnicismo onde o fazer não tinha embasamento teórico crítico, portanto uma prática alienada. Muitas propostas de mudanças foram lançadas e poucos foram os resultados significativos. Porém, apesar de toda resistência ao tecnicismo este movimento foi um fator impar na reflexão da formação do professor em dimensões sócio-política.

Convém apontar que alguns autores defendem a importância da técnica na formação do educador. Dentre eles Santos apud Vituriano (2008) diz que nenhuma formação pode ser completa se não contemplar o aspecto técnico que possui toda e qualquer profissão, até a dos professores, assim, afirma que:

Sem desconsiderar a importância da questão da formação política do futuro docente, é fundamental que se garanta uma formação técnica que envolva tanto o conhecimento específico de determinado campo quanto o conhecimento pedagógico.

Isto é, a formação técnica assim como o conhecimento específico é tão necessária quanto às dimensões em que o homem está inserido enquanto indivíduo social.

Na década de 1990 encontravam-se presentes os discursos do professor crítico. Contudo o professor não era norteado nessa perspectiva, visto que a realidade escolar diferenciava-se do que se esperava.

A partir da concepção de que a didática precisa ser praticada associada à teoria e prática, resinifica-se o conteúdo da didática nas formações de educadores não apenas como a prática pela prática, mas como um fazer pedagógico alicerçado em uma função social.

Nos anos 1990, no Brasil, era visível que o fazer pedagógico estava dissociado da teoria. Sendo assim, muitos documentos foram elaborados para redefinir a formação de professores. Dentre eles o Relatório de Jomtien que vem propor a consolidação de uma educação de qualidade. Segundo Delors apud Vituriano (2008):

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira responsável. É desde a educação primária e secundária que se deve buscar vencer desafios como: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização e favorecer a coesão social.

O Brasil já possuía documentos que norteavam a educação de forma geral. Dentre eles a Lei nº9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), a Lei Nº 10.172/2001(Plano Nacional de Educação - PNE), Referenciais Nacionais para Formação de Professores e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Vale destacar que nesse período também houve o acesso das camadas populares às escolas. E isto veio alterar mais uma vez a concepção de escola, currículo, papel do professor e a formação para educadores.

Nesse contexto a escola adquire a responsabilidade de formar para o trabalho, para a convivência social e exercício da cidadania. Já o currículo busca trabalhar a transversalidade e interdisciplinaridade de forma que contemple as necessidades do educando assim como suas realidades, aborda ainda a importância da democracia nas decisões coletivas e individuais.

Contudo da década de 1990 aos dias atuais, a formação de professor ganhou impulso no que diz respeito às políticas públicas educacionais do nosso país. De acordo com Nóvoa apud Amorim (2011), o início dos anos 90 é marcado:

[...] pelo signo da formação continuada de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação continuada.

Segundo Amorim (2011) as idéias de um professor crítico e reflexivo aportam no Brasil com as contribuições de Antônio Nóvoa em seu livro “Os professores e a sua formação”, publicado no ano de 1992, o qual traz o entendimento de vários autores acerca da formação do professor, cujo foco é conceber o ensino como atividade reflexiva, e por Pimenta e Ghedin em seu livro - *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese de uma Crítica* – o qual aponta os cuidados que devemos ter diante da proposta da formação de um professor reflexivo.

Nóvoa (1999) traz à tona que a formação de professor precisa ser repensada e reestruturada como um todo abrangendo todas as dimensões da formação

Os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: contexto ocupacional; natureza do papel profissional; competência profissional; saber profissional; natureza da aprendizagem profissional; currículo e pedagogia (NÓVOA, 1999, p. 28)

Nóvoa defende a importância de se formar professores valorizando suas experiências, pois a formação propicia uma flexibilidade do trabalho desenvolvido e a reconstrução da identidade do próprio professor.

É importante colocar que as propostas e as discussões respaldadas na concepção de formação do professor crítico reflexivo, obtiveram maior repercussão a partir dos anos 90 no sistema educacional brasileiro. Apesar de toda discussão, luta e enfrentamento aos pressupostos de uma racionalidade técnica, os críticos desse modelo defendem que ele não atende às demandas e necessidades da profissão docente.

Contudo pode-se notar que neste recorte de tempo a formação do professor não direcionava especificamente a um segmento da educação e sim a formação num todo buscando promover uma qualidade educacional crítico-reflexiva. Esta idéia de um professor reflexivo está presente em alguns contextos formativos estão presentes na Rede Estadual de Educação e estabelecem como proposta prioritária de sua política educacional formar seus profissionais tomando por base esse paradigma de reflexão.

Os princípios norteadores da formação dos professores sugerem que: a formação de professores se fundamente em uma concepção crítico-reflexiva, isto é, promover ao professor autonomia e competência para tornar eficaz a aprendizagem dos alunos; a valorização da experiência profissional do professor, utilizar a prática docente relacionada à realidade da escola e da sociedade para o aprimoramento da ação pedagógica e para o aprendizado dos alunos; relacionar os processos de aprendizagem com os processos de ensino; priorizar o conhecimento didático nos espaços de formação dos professores assim como o conhecimento pedagógico coletivo; o processo metodológico esteja embasado na resolução de situações-problema e por fim a valorização pessoal e profissional do educador.

Pode-se constatar então que a formação do professor na Rede Estadual está respaldada nas concepções de um professor que reflete sobre sua prática pedagógica, a metodologia utilizada e a forma como soluciona os problemas do cotidiano escolar.

### 3.1.1 A Legislação para a Formação do Professor

Concomitante a história da prática de ensino nos cursos de formação de professores, atrelado ao contexto social e a educação brasileira nas últimas décadas, Barreiro e Gebran (2006) em seus escritos apontam para mudanças significativas ocorridas nas políticas educacionais referentes aos cursos de formação de professores:

As décadas de 1920 e 30 foram de extrema significação para os movimentos educacionais no Brasil. Eles atingiram seu ponto culminante com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que propõe a análise da educação nacional em todos os aspectos, com vista a uma nova política educacional [...].

Com a vigência do Estado Novo a partir de 1937 todos os níveis da educação são afetados com uma política centralizadora. Neste período as escolas de formações de professores, também conhecidas como Escolas Normais, possuíam seus cursos, sua estrutura curricular, organização, regida pela legislação estadual.

No entanto surge a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto Lei Nº 8530/46) com o objetivo de unificar o currículo para todos os Estados com a finalidade de promover a formação docente às escolas primárias, habilitar administradores destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Já no que se refere à formação do professor em nível superior, é proposto o Decreto Lei Nº 1190/39 objetivando a organização dos cursos superiores de Licenciatura. Este documento estabelece a formação da Faculdade Nacional de Filosofia e em seu artigo 1º destaca como sua finalidade:

- a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas habilidades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) Preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino.

Os novos caminhos para a uma formação docente inicia-se com a criação da LDB Nº 4024/61 que se apresenta na tentativa de regulamentar todos os níveis da educação. Porém, segundo Leite apud Barreiro e Gebran (2006) não apontava os avanços desejados,

Sem dúvida a Lei de Diretrizes e Bases foi uma oportunidade com que contou a sociedade brasileira para organizar seu sistema de ensino, pelo menos em seu aspecto formal, de acordo com o que o momento reivindicava, em termos de desenvolvimento.

Isto porque os idealizadores da Lei possuíam uma mentalidade retrógrada, ainda ligada à velha ordem social aristocrática, do que ao novo sistema capitalista emergente. O sistema capitalista industrial no Brasil se expandia e a educação estava respaldada em valores e técnicas pré-capitalistas.

No que diz respeito à formação de professores no final da década de 50 e início de 60, decorrente de muitos movimentos, aumentou o quantitativo escolar devido à política expansionista educacional, e o desenvolvimento econômico, político e social do Brasil, que consolidava o desenvolvimento baseado na industrialização.

Nesse período, na Prática de Ensino, era visível a separação da formação teórica da formação prática. A formação prática estava sujeita à imitação, observação e reprodução, tornada desnecessária a prática teórica na busca das diferenças possíveis. O papel do professor limitava-se a reprodução e exercícios de modelos.

No ano de 1961 o Conselho Federal de Educação estabelece o Parecer nº 292/62 que determina que “os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério no ensino médio”. Partindo do princípio de que “ensinar” preexiste ao como “ensinar”, ou seja, a formação com licenciatura além dos conteúdos curriculares, deveria cursar disciplinas que contemplasse o aluno e o método. Assim nas formações para o magistério, exigia-se que os alunos tivessem cursado as disciplinas pedagógicas.

A década de 1970 é marcada por uma perspectiva tecnicista da formação docente. Neste momento os movimentos sociais das classes trabalhadoras ganham forças, o cenário político é surpreendido pelo golpe de estado ocasionado pelos militares apoiados pela classe empresarial e média, almejando a ascensão sócio-econômica.

As políticas educacionais adotadas em parceria com o MEC/USAID são traçadas segundo os princípios da organização das empresas, atrelado ao modelo técnico quantitativo da produção do sistema econômico que vigorava nesse tempo. A profissionalização tornou-se indispensável do ensino fundamental ao ensino superior.

Desta forma a Lei Federal Nº55540/68, da Reforma Universitária, e a Lei Nº 5692/71 fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2ª grau. A Lei Nº 5692/71 propõe à formação para o magistério em seu artigo 30

Art. 30 – Formação mínima para o exercício do magistério:

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries – Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM);



- b) No ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª séries – Habilitação Específica de Grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo ensino de 1º e 2º graus – Habilitação Específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à Licenciatura plena.

A formação de professores para as séries iniciais tem a duração de três anos, ao término do curso o aluno estaria habilitado para o exercício do magistério.

A estrutura curricular desse curso está dividida em educação geral num período de dois anos com formação integral ao professor e em formação especial com a duração de três anos composto de Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino, através do Estágio Supervisionado.

A década de 1980 torna-se um momento de reflexão sobre a formação do professor. As inquietações, os questionamentos giram em torno das diferentes instâncias referentes à educação, visto que o objetivo maior é o revivificar o Ensino Normal e reformular os cursos de Pedagogia e Licenciaturas. A partir de então muitas discussões foram realizadas com a participação de educadores e educandos de vários lugares do Brasil. Estes movimentos deram origem ao Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de formação de Educadores.

Novas medidas e novas propostas foram ressurgindo na década de 1990 a 2000. Dentre elas podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, trazendo como novidades novos indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica provocando outras discussões e sugestões.

O Capítulo 6 e os artigos 61 a 65 apresentam a nova concepção de formação dos profissionais da educação

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-à em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Convém ressaltar que na década de 1990, foi elaborado o PNE - (Lei Nº 10.172/2001), com o objetivo de orientar os procedimentos formativos dos educadores. O Art. 4º vem destacar que o Magistério da Educação Básica Juntamente com Formação dos Professores e Valorização do Magistério.

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. [...]o Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infra-estrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos, etc, quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio. (BRASIL, 2006)

De acordo com Barreiro e Gebran (2006) o Parecer CNE/CP 9/2001 vem destacar a importância da articulação da teoria e prática e indica que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso”. Este documento demonstra que a prática deve caminhar junto ao curso do início ao fim, mobilizando e criando novos e diferentes conhecimentos assim como experiência. A prática ganha o papel de componente curricular.

Já o Parecer 28/2001 reforça que o estágio curricular supervisionado como componente do currículo obrigatório, deverá ser uma atividade realmente articulada com a prática e o trabalho acadêmico.

No que tange ao Curso de Pedagogia o Parecer CNE/CP n. 5/2005 ao definir as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, toma como norma uma nova concepção e organização curricular, com uma carga horária mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico.

Destas 3.200 horas, 2.800 são destinadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas às atividades teórico-práticas nas áreas específicas do aluno.

### 3. 2 A Formação para Inclusão na Educação

A integração de alunos com NEE no ensino regular é um fato recente em nossa sociedade. Este assunto é muito questionado nos debates, congressos e até mesmo em escritos científicos, pois se trata de um tema composto de dúvidas no que tange a adequação das instituições públicas para atender aos educandos, no preparo dos professores e a didática a ser utilizada no processo de ensino aprendizagem destes alunos.

Convém reforçar que a educação inclusiva assim como a formação do professor é amparada por uma legislação vigente nas esferas políticas em vigor no nosso país. Porém, Glat e Nogueira (2003) afirmam que:

No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem

Partindo desse pressuposto, retomamos a LDB, em seu artigo 59, onde reconhece e estabelece que como pré-requisito para a inclusão:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

...

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.

Sendo assim, é necessário que o educador esteja capacitado para atender a diversidade de alunos existente. Ou seja, o ensino de qualidade destinado aos alunos com NEE depende de um educador com conhecimento conceitual, atitudinal e procedimental. E outro educador com especialidade em deficiências para dar suporte aos demais professores de turma.

Ao reconhecer a problemática que envolve a formação de professor para a inclusão nota-se que existem mais dois pontos polêmicos. O primeiro é saber quem são os alunos com NEE. A Resolução Nº 2/01 do CNE, caracteriza como necessidades educacionais especiais as novas categorias de dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada, e altas habilidades ou super dotação, ou seja, estudantes que possuem qualquer uma dessas características são consideradas portadoras de NEE.

A outra diz respeito à preferência de matrícula, ou seja, se o aluno deverá ser matriculado em classe comum do ensino regular. Ainda segundo a Resolução Nº 2/01 o atendimento a esses alunos deve acontecer em classes comuns do ensino regular, e as escolas podem criar, não obrigatoriamente e em caráter transitório, classes especiais, sendo as escolas especiais reservadas para o atendimento “*em caráter extraordinário*” de alunos que requeiram programas que a escola comum não consiga prover.

Por outro lado, a concepção estática do processo de ensino aprendizagem determinava um modelo universal de metodologia de ensino destinados a todos os sujeitos com exceção aos que possuíam algum tipo de deficiência. De acordo com essa concepção, Glat e Nogueira (2003) relatam que:

Esta concepção de normalidade acabou por gerar dois tipos de processos de ensino aprendizagem: o “normal” e o “especial”. No primeiro caso, o professor estaria frente aos alunos considerados “normais”, que seguem o padrão de aprendizagem para o qual ele foi preparado durante sua formação; no segundo caso estariam os alunos que apresentam os denominados “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem” e/ou aqueles que precisam de processos de ensino-aprendizagem diferenciados por apresentarem deficiências ou demais necessidades educacionais especiais.

Convém ressaltar que o mito está presente nesses dois universos o “normal” e o “especial”. E isto coloca o educador em duas situações: ou ele ensina em um processo de aprendizagem direcionado aos normais, ou diante de uma situação em que o aluno apresenta algum distúrbio, seja excluído deste processo dito normal de ensino.

É comum aos educadores, após receber formação, valorizar determinado conteúdo em relação ao outro, e isto torna a prática pedagógica alienada ao mesmo tempo em que se distancia da realidade do aluno. Sua prática pedagógica fica condicionada ao fato de não receberem recursos que possibilite desenvolver suas atribuições com as mais variadas necessidades de aprendizagem do aluno.

Quanto ao professor que já exerce a função do magistério, a LDBEN (Brasil, 1996) em seu parágrafo 4º do artigo, determina que lhes devam ser oferecida “oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. O princípio da valorização da profissional da educação tem constituído elemento central no processo de reforma da educação em todo o mundo. No Brasil, ainda marcamos passo neste particular. A proletarização da atividade do profissional professor é um processo agudo e ainda longe de ser removido e resolvido.

Quando se fala em educar um aluno com NEE, entende-se que as competências desempenhadas pelo professor modificam o seu papel de educador. Segundo Garcia apud Michels (2006):

A proposta de educação especial na educação básica, aqui analisada [Resolução CNE/CEB 2/2001] em sua relação com a formação de professores, opera pela justaposição de profissionais com formações diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas do ensino regular. A resposta apresentada contribui para administrar tais desigualdades, mas não as suplanta.

Podemos contatar que na formação de professores, tanto os capacitados como os especializados, o modelo de formação profissional permanece o mesmo. Michels (2006) afirma que:

[...] a educação especial tem, historicamente, se organizado tendo por base o modelo médico-pedagógico. Este modelo chega mesmo a ser confundido com o conhecimento da educação especial e passa a organizar o currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos considerados deficientes, a influenciar as políticas públicas voltadas à educação especial, entre outras ações que envolvem a área.

Foi possível compreender que a dificuldade da área em aceitar a crítica a esse modelo médico-pedagógico está relacionada à concepção existente na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Além da crença psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais. Essa visão acaba influenciando as concepções pedagógicas seu espaço escolar e o ensino nele ministrado que devem ser dinamizados a partir do conceito de heterogeneidade cultural.

Atualmente a formação de professores tem uma atenção maior para a inclusão. Contudo, vale refletir que esta toma o modelo médico-pedagógico para auxiliar nesse processo. O processo de inclusão de alunos com NEE se dá com professores, formados continuamente, mas que centram o sucesso ou o fracasso dos processos de aprendizagem no aluno.

As políticas públicas brasileiras na perspectiva da inclusão educativa ainda não alcançaram seu objetivo, visto que a formação do professor que deveria ocasionar a mudança na educação inclusiva possui suas bases teóricas alicerçada no fracasso do aluno com NEE.

#### 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A Formação Continuada para Inclusão é um tema constante em congressos, debates, pesquisas, como já foi mencionado anteriormente, visto que este tema busca contemplar de alguma forma às demandas das políticas públicas educacionais. Este trabalho monográfico é respaldado neste motivo o qual direcionou o desenvolvimento das pesquisas de campo. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir com as reflexões sobre a importância da inclusão de educandos com NEE.

Para análise da temática pesquisada utilizou-se como procedimento a leitura de livros que tratam da formação do professor na perspectiva de inclusão de alunos com NEE em âmbito nacional e local, assim como leitura de artigos, leis, monografias e teses relacionadas ao referido tema.

A pesquisa de campo se deu na U. E Manoel Ribeiro, localizado na Rua 13 de Maio Centro – Norte- S/N, no município de Ipiranga do Piauí, no período de 01 dezembro de 2013 a 07 fevereiro de 2014.

Primeiro foi feito o contato com a Diretora da instituição que nos relatou sobre o PPP e as formações destinadas aos professores da casa, deu ainda informações sobre a caracterização do campo de pesquisa. Obteve-se permissão por parte da gestão e supervisão da escola para coleta de dados e observações do campo da pesquisa, em seguida foram apresentados às professoras, as quais prestaram informações indispensáveis a este escrito.

Os dados foram obtidos através de conversas informais e entrevista/questionários com roteiro, realizada junto aos professores que se disponibilizaram a fornecer ou mencionar os dados, e continuamente foram realizadas as análises dos dados coletados.

#### 4.1 Caracterizações do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa convém destacar os instrumentos de campo e investigação da U. E. Manoel Ribeiro. Sua estrutura administrativa e pedagógica conta com profissionais efetivos como: gestor, supervisor, professores, auxiliares substitutos. O horário de funcionamento da escola acontece em dois turnos, pela manhã e tarde funcionando 1º ao 9º do ensino fundamental I e II.

Na observação realizada foi possível conhecer um pouco da história da escola, e esta historicidade inicia-se exatamente há 40 anos, pois essa unidade escolar é a segunda mais antiga do município de Ipiranga do Piauí. No início eram apenas três salas com ensino de 1ª ao 3º ano com apenas 4 professores funcionando apenas um turno com o passar dos anos a escola passou por várias ampliações e cresceu funcionando nos dias atuais nos turnos matutino e vespertino com turmas de 1º ao 9º ano a mesma esta localizada na Rua: 13 de Maio – s/n – centro- norte em Ipiranga do Piauí.

No que se refere à estrutura física, inicialmente a escola nos pareceu em condições regulares. Ela é ampla ventilada e agradável. Possui 06 salas de aula em funcionamento no matutino, e 06 no vespertino. Possui ainda 01 pátio, 03 banheiros sendo um para os professores, a 01 secretaria que funciona junto com a sala da coordenação pedagógica, 01 biblioteca com sala de vídeo, 01 sala multifuncional, 01 cantina.

Não nos foi fornecido documento oficial da escola – O PPP, pois o mesmo estava passando por mudanças nos seus artigos. Porém, segundo relato da direção da escola, o PPP trabalha em prol da construção do cognitivo dos educandos, na sua cidadania sempre pautado na concepção da escola inclusiva, onde adota princípios de igualdade e oportunidades levando em consideração as diferenças individuais, oferecendo opções curriculares que se adaptam às crianças em suas habilidades e diferentes interesses.

A relação entre a escola e a comunidade é boa. Os pais estão sempre presentes, buscando informações sobre o desempenho dos filhos e mostram-se bem preocupados com a educação das crianças. Porém, a comunidade não participa de maneira efetiva e voluntária das atividades e acontecimentos da escola.

Quanto às professoras entrevistadas, estão a Orquídea (E1), Tulipa (E2) e Aloe Vera (E3), as quais se apresentam da seguinte forma:

E1: Sexo feminino, 10 anos, 12 meses de profissão na área da educação, formada em letras/português com pós em psicopedagogia.



E2: Sexo feminino, 16 anos, 09 anos na área da educação, formada em pedagogia, Especialista em Gestão/Orientação e Supervisão.

E3: Sexo feminino, 10 anos de profissão, formada em letras com especialização em educação especial.

A escolha destes profissionais para coleta de dados se deu pelo trabalho que desenvolvem com educandos com NEE. Os alunos que apresentam NEE matriculados na escola estão inseridos nas salas onde estas professoras lecionam. Pois se buscava exatamente aqueles educadores que possuíam contato direto com estes alunos.

O quadro de docentes da escola é composto por 20 professores, são todos qualificados para a área educacional, mas a escola recebe formação continuada no início do ano quando acontece a semana pedagógica, pois é o período que é oferecido pela direção da escola para um melhor desempenharem seus trabalhos pedagógicos.

É válido ressaltar que a escola também passa por alguns problemas que influenciam na sua organização que são: falta de água, alguns recursos pedagógicos e os problemas do cotidiano escolar.

Tendo em vista as observações realizadas no campo de pesquisa foi possível constatar que a escola tem boa localização, pois a mesa é de fácil acesso por ter localização no centro da cidade, possui uma estrutura física regular, porém, necessita de alguns reparos. Os estudantes atendidos por esta instituição são em grande quantidade alunos vindos de famílias de baixa renda, e das ruas do próprio bairro.

## 4.2 A Análise dos Dados

Esta pesquisa foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada direcionada as professoras que corresponderam a 30% dos entrevistados, todas do sexo feminino. A seleção destas educadoras foi indispensável para a realização deste trabalho visto que educam alunos com NEE, ou seja, já possuem uma experiência significativa na educação dos mesmos.

Vale lembrar que o objetivo deste trabalho monográfico é analisar o processo de formação continuada de professores e sua contribuição para a inclusão de educandos com NEE no contexto da U. E. Manoel Ribeiro, portanto faz-se necessário a aplicação da entrevista/questionário com alguns dos educadores que estão diariamente ligados a este contexto de inclusão.

A entrevista semi-estruturada (APÊNDICE 1) dirigida, é composta de 11 questões sendo todas direcionadas especialmente às professoras que possuem em suas turmas educandos com NEE e recebem na medida do possível de formação através da SEDUC. Estas serão identificadas através dos pseudônimos: educadora E1, educadora E2 e educadora E3. A elas foram colocados questionamentos que obtiveram respostas esclarecedoras possibilitando a análise da pesquisa.

Far-se-á a análise dos dados a partir do roteiro da entrevista realizada com os educadores, o qual será detalhado a seguir.

No que se refere ao primeiro questionamento o qual perguntava sobre a frequência da formação continuada na escola as respostas foram às seguintes:

E1: Sim.

E2: Não.

E3: Este ano (2013) aconteceu duas vezes.

De acordo com análise deste primeiro item as professoras se contradizem. Isso acontecerá em alguns momentos na entrevista. Porém, como pode-se constatar prevalecem os relatos em que raramente acontecem as formações na escola ou para a escola. Sendo assim os educadores não recebem o suporte necessário para sua prática não apenas com alunos com NEE, mas para outras dificuldades do cotidiano escolar. Desta forma:

Todavia, tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didáticos de melhor potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos

conceituais para a apropriação crítica da realidade. (LIBÂNEO, 2007, p. 87)

Este trecho nos remete a necessidade da formação, através da escola ou outra instituição, para um professor pensante que possa ampliar sua capacidade de maneira que o conhecimento não seja o mais importante e sim a forma como esse conhecimento é transferido.

Entretanto são necessárias formações pedagógicas com mais frequência aos educadores, visto que estes fazem parte de um ambiente marcado pela diversidade além de conviverem com o paradoxo da profissionalização e o profissionalismo.

Em relação ao segundo questionamento da entrevista o qual indagava sobre a existência do plano de formação na escola as respostas dadas pelos educadores foram:

E1: Sim.

E2: Não

E3: As formações acontecem aos supervisores e/ou diretor que repassam aos professores.

Pode observar que por meio desse questionamento que as formações acontecem ao supervisor ou direção da escola, os quais posteriormente reúnem-se aos professores para então socializar as informações discutidas nas formações. Ainda segundo os relatos prestados, as formações são oferecidas pela SEDUC e geralmente acontecem na escola, teoricamente num período quinzenal.

Sendo assim, a escola não possui um plano de formação para educador. Mas, a cada sexta-feira do mês há as reuniões pedagógicas com o objetivo de organizar o planejamento didático, pouco se discute sobre outros assuntos que envolvem a escola e suas atribuições.

Foi questionado às professoras acerca da participação da escolha dos conteúdos trabalhados na formação e quais critérios eram utilizados para a escolha dos conteúdos, as respostas foram as seguintes:

E1: Sim. A necessidade dos alunos.

E2: Não. Os critérios são as dificuldades.

E3: Às vezes os professores sugerem alguns temas. Em outros casos a própria supervisora escolhe.

O intuito deste questionamento é exatamente conhecer até que ponto a participação do professor é levada em consideração, ou seja, como está sendo utilizada a autonomia que lhe cabe frente aos desafios da escola, ou como indivíduo participativo.

Pode-se notar, por exemplo, que a escolha da temática a ser discutida nas formações quando sugeridas pelos professores, são exatamente sobre as dificuldades encontradas no dia a dia da escola. Neste caso, ressaltamos a importância do docente na estruturação das formações. Sendo assim:

A incorporação do sujeito ao conhecimento permite dar conta da complexidade do real e resistir contra a dominação que exerce a partir do conhecimento. O envolvimento torna possível situar os docentes num movimento aberto a múltiplas opções de apropriação e intervenção (JESUS, 2008, p. 76).

Potencializar o professor sujeito do conhecimento frente às situações problemas é envolvê-lo na sua própria realidade e subsidiá-lo para a construção do aprendizado através do próprio conhecimento.

São indispensáveis os espaços formativos com a participação efetiva do professor não apenas com a finalidade de solucionar as complexidades existentes na comunidade escolar, mas para possibilitar a autonomia do educador capacitando-o para “ensinar”.

Indagou-se ainda, se além da formação que ocorre na escola são oferecidos outros espaços formativos para tratar da questão com educando com NEE e as respostas foram às seguintes:

E1: Quando o professor procura ajuda, há um grupo especializado que auxilia.

E2: Não.

E3: Não. As formações para os professores sempre acontece na escola. Há uma psicopedagoga visitando a escola.

Ao analisar esta resposta pode-se afirmar que ao se tratar das formações destinadas ao suporte pedagógico de educandos com NEE a SEDUC disponibiliza um profissional da psicopedagogia que visita a escola para avaliar os casos de crianças com NEE e a partir de então elabora e realiza palestras formativas com as professoras.

O questionamento busca ainda saber da existência de outros espaços, constatou-se que não há outro espaço físico para estas atividades formativas indicado pela escola ou mesmo

a SEDUC. É comum os educadores migrarem para outras instituições formativas e realizarem outros cursos conforme suas perspectivas.

Buscamos saber se a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC dispõe de acompanhamento voltado para o atendimento de crianças com NEE as respostas foram as seguintes:

E1: Sim.

E2: Sim. Às vezes.

E3: A escola aponta a necessidade e a SEDUC envia um profissional.

Pode constatar que os resultados deste questionamento foram positivos. Foi afirmado que a SEDUC possui um profissional que visita a escola apenas quando solicitado. Este profissional avalia o aluno através de observações e suas especificidades, e quando for o caso encaminha-o para o profissional especializado conforme a necessidade do aluno.

Ainda de acordo com os relatos há um período de espera da solicitação ao acompanhamento. Pois segundo a educadora E3 no início do semestre foram realizadas várias solicitações e os atendimentos iniciaram em meados de outubro. Este é um ponto negativo, visto que as educadoras trabalharam com educandos com NEE durante quase todo o ano sem suporte especializado somente próximo ao fim do segundo semestre letivo é disponibilizado um profissional da área para tentar reverter à lacuna deixada na U.E. Manoel Ribeiro.

Indagou-se quanto à importância da formação para qualificar o trabalho com educandos com NEE e o porquê, as respostas foram às seguintes:

E1: Óbvio.

E2: Sim. Para poder se capacitar para o trabalho com a área.

E3: Sim. Porque vai subsidiar, ajudar e apoiar o professor durante sua prática.

Observou que todas as docentes pesquisadas são conscientes da necessidade das formações. Umhas consideram importantes para dar mais qualidade ao seu trabalho, outras destacam a questão do subsídio. Porém todas vêm comumente a realização pessoal, enriquecimento do currículo, estabilidade financeira, maiores oportunidades de trabalho. Desta forma:

[...] preocupações com a profissionalização docente implica salários, condições de trabalho, melhor qualificação, mais estabilidade das equipes docentes nas escolas, tudo isso como condição para reconfiguração da identidade profissional e melhoria da imagem do professor [...] (LIBÂNEO, 2007, p. 84).

Por outro lado,

[...] às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência (LIBÂNEO, 2007, p. 85).

O objetivo maior das formações aos educadores é a reflexão sobre sua prática, ressignificando seus objetivos, metodologia e concepções. Isto é a apropriação de meios para melhor desenvolver suas habilidades e competências.

Questionou-se sobre as dificuldades que enfrentam no trabalho de sala de aula com educandos com NEE as respostas foram às seguintes:

E1: Numa sala regular o maior entrave é trabalhar com realidades diferentes sem ajuda efetiva em sala.

E2: A principal dificuldade é com relação ao preparo e apoio especializado.

E3: Estão voltados ao comportamento e cognitivo do aluno.

Neste questionamento além de identificar as dificuldades dos educadores em relação aos alunos com NEE, foi possível notar a insegurança e o despreparo do educador.

As respostas colhidas destacam que a problemática está relacionada às diversidades das necessidades, a falta de um especialista diariamente na escola e mesmo o comportamento do aluno, que dependendo da sua necessidade educacional pode vir a desestruturar o processo de ensino aprendizagem da turma.

De fato é complexo lecionar em uma turma mista com alunos ditos normais e os alunos com necessidades educativas especiais. Sendo assim, Alarcão apud Jesus (2008) explica que:

[...] faz-se necessário que a escola assuma a responsabilidade de se tornar uma “organização que aprende”, aquela “[...] que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo”.

Jesus (2008) afirma ainda que:

Em sua organização como tal, os profissionais devem tomar consciência da sua própria profissionalidade em termos individuais e coletivos, assumindo também a formação continuada como parte da ética de ser profissional da educação (JESUS, 2008, p.78).

Contudo é inerente na prática pedagógica enfrentar as diversidades existentes na escola em conjunto, em equipe, elaborar projetos inclusivos na tentativa de superar as

limitações do aluno. No contexto da inclusão a escola também assume a responsabilidade de oferecer um espaço seguro com profissionais especializados e aprender com os erros os futuros acertos.

Indagou-se sobre as possíveis soluções sugeridas para superação dos problemas apontados anteriormente inclusive, para melhorar a formação continuada voltada para o trabalho de educandos com NEE as respostas foram às seguintes:

E1: Além da ajuda de pessoas de outras áreas específicas, uma a outra pessoa na sala auxiliando a professora seria o ideal.

E2: Iniciar com urgência em nível de Brasil uma política educacional/programas para esse fim. E a proposta de pelo menos um especialista na escola.

E3: Que cada profissional se comprometa com sua função.

A primeira inferência a está pergunta diz respeito à necessidade de ser em sala um professor auxiliar. Isto é uma das maiores exigências dos docentes. Sabe-se que as salas da escola pública possuem grande quantidade de alunos matriculados e assíduos. Neste caso um professor por turma torna-se inviável para uma melhor execução das atividades educativas, ainda mais quando se tem uma turma numerosa.

A educação de acordo com o RECNEI (2000) está pautada no cuidar, educar. Enquanto as educandos com NEE:

Este documento tem por finalidade apresentar orientações e estratégias para educação de educandos com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessa na sua vida (RECNEI, 2000, P. 6).

Sendo assim, mesmo em se tratando de educandos normais, é notório a necessidade de auxiliar ao educador para ajudar o professor regentando nas necessidades básicas dos alunos como nos momentos imprescindíveis mais delicados do processo que se apresentam diariamente no ambiente escolar.

A segunda resposta refere a implementação das políticas públicas de inclusão que possa implementar na escola não apenas com a utilização de métodos pedagógicos destinados aos alunos com NEE, a efetiva presença de um profissional especializado que permaneça na escola nos turnos de aulas, assim como recursos didáticos adaptados a esta clientela.

A terceiradiscorre sobre a função social do educador, pois segundo a educadora E3, é comum nas instituições de ensino de profissionais da educação sem compromisso. Que são displicentes enquanto suas contribuições a sociedade estudantil.

Buscou-se saber ainda como acontece à participação nas formações continuada, ou seja, se é voluntária ou mais uma exigência da escola, as respostas foram às seguintes:

E1: Voluntária, para crescimento próprio.

E2: Na verdade pela escola nunca fiz. Como sou orientadora educacional, busco o conhecimento e atualização constante.

E3: É imposta, pois se não comparecer pego falta.

Este último questionamento tem como objetivo analisar a participação das professoras nas formações. Podemos constatar que neste campo de pesquisa a participação ganha três vertentes. A primeira corresponde à professora que tem consciência da importância das formações para agregar mais conhecimento e conseqüentemente qualificar seu trabalho. Já a segunda busca maiores informações fora da escola uma vez que é mais viável por estarem constantemente se atualizando devido suas outras funções pedagógicas. E por fim, a terceira que afirma a participação compulsória.

Os resultados possibilitaram perceber que em alguns momentos os professores se contradizem ou mesmo respondem aleatoriamente. As respostas eram breves e objetivas. Outras informações complementares foram obtidas através de conversas informais. Diante disto surgem algumas inquietações: Será que na formação oferecida pela SEDUC, possibilita a teorização da prática dos educadores? Há compreensão por parte dos professores da importância dos conhecimentos teóricos para efetivar a inclusão? Aparentemente há uma preocupação maior no “como fazer” que “porque fazer”. A concepção teórica que devem firmar os argumentos no diálogo está um pouco distante do contexto que a escola se situa.

Embora exista ausência de concepções próprias em relação ao preparo do professor para a inclusão, pode-se notar que segundo as entrevistadas, as iniciativas que visam melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados através da U.E Manoel Ribeiro, estão direcionadas a uma quantidade maior de formações com conteúdos atualizados, palestras, ou mesmo melhores salários, mais pessoal profissionalizado e ainda uma estrutura física melhor. Sabe-se que tudo isso é inerente ao processo de ensino aprendizagem, porém existem coisas talvez mais importantes para uma formação que contemple os problemas do cotidiano escolar e que contribua para o crescimento profissional.



A formação de professores é uma condição para que a inclusão ocorra de fato, no sentido de por fim ao preconceito e transformar a educação especial existente em nosso país.

É ainda nesse contexto que a educação tem a finalidade de contemplar em cada aluno a suas necessidades específicas promovendo o aprendizado e a capacidade individual. Para isso é imprescindível ao professor sensibilidade, criticidade, valorização de sua autonomia e da autonomia cognitiva do próprio aluno.

Portanto, conclui-se que a formação precisa melhorar, e para que isso aconteça precisamos romper com as velhas concepções e metodologias. A busca hoje gira em torno do desafio, da pesquisa e de tudo o que há de novo para incrementar a prática pedagógica. Sabe-se que a inclusão é uma esfera onde predomina o preconceito e a desvalorização da capacidade de um portador de necessidade. Uma ideologia precisa ser transformada em possibilidades concretas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou compreender o processo de formação continuada de professores da U.E Manoel Ribeiro da rede estadual de educação de Ipiranga do Piauí, bem como sua contribuição para a inclusão de educandos com NEE buscando ainda compreender se esta formação continuada contribui para a melhoria do trabalho do professor em sala de aula.

O cenário educacional contemporâneo exige um professor com amplos conhecimentos, este não está restrito apenas a um profissional especializado em NEE, mas um profissional com capacidades e saberes voltados para a diversidade das turmas. Neste sentido a formação continuada de professores propõe um novo perfil ao educador, isto é, um professor capaz de conhecer as necessidades individuais de cada aluno, pesquisar, inovar e exercer outro olhar sobre a diversidade para que possa desempenhar suas atividades com todos os seus alunos.

O outro recorte foi realizado sobre a formação continuada de professores no Brasil, partindo da historicidade e da legalização. Analisou-se documentos inerentes a compreensão da formação continuada atual, examinou-se escritos como leis, parâmetros, na perspectiva da educação enquanto sua estrutura sócio política.

Como citado anteriormente, a formação estava pautada na racionalidade técnica, assim como os alunos, os docentes também eram depósito de informações, era passivo das imposições, não questionava apenas se cumpria as ordens sem qualquer reflexão. Assim a educação foi repensada, pois o fracasso escolar já dava sinais e a culpa foi jogada ao educador. Isto foi mais fácil que responsabilizar a política educacional do país.

A LDB nº 9394/96 que norteia a educação, aponta para uma mudança educacional que leve em consideração o contexto histórico do estudante. Esta mesma LDB contém características retrógradas do processo de ensino aprendizagem e até mesmo da formação continuada. É válido lembrar que o fracasso escolar não depende apenas de uma formação de qualidade ao professor.

Identificou como ponto positivo da formação docente para a inclusão a consciência da importância das formações e a busca por elementos para subsidiar e apoiar a prática do professor em sala de aula. O esforço ao utilizar os instrumentos metodológicos oriundos da formação inicial.

Comumente atribuía culpa do fracasso escolar aos professores, alunos, enfim na sociedade, porém é necessário repensar nos métodos de ensino. Este método não se dá por si

só, mas trata-se de uma prática atrelada às circunstâncias momentâneas ocorridas na política, na sociedade, ou seja, o momento em que o professor torna-se pesquisador reflete suas ações e reedifica sua prática.

É importante ressaltar que cada órgão do sistema educacional deve comprometer-se com suas funcionalidades em todos os aspectos, inclusive na organização dos cursos de capacitação. Isto potencializará a ética profissional, identidade, autonomia e o compromisso. É sabido que o êxito do trabalho reflete no crescimento profissional deixando-o preparado para as exigências técnico científicas do capitalismo globalizado. Para isto são essenciais boas formações, excelentes salários e planos de carreira.

É válido destacar que o ensino de qualidade não depende apenas da formação inicial e da formação contínua, visto que há outros fatores norteadores como a disponibilização dos recursos materiais, políticas de incentivos, acompanhamento, avaliação, isto serve como complemento do processo de ensino-aprendizagem.

Conclui ainda que para melhorar o ambiente de trabalho, as formações devem trabalhar a auto-estima dos professores, assim como a interação com os demais funcionários da escola, o incentivo ao uso das tecnologias, elaboração do projeto pedagógico em parceria com outros personagens da escola, sensibilização para lidar com as diversidades e a formação de cidadãos participantes independentes das suas limitações.

Contudo, diante do exposto pode afirmar através dos resultados da pesquisa que a formação para a inclusão de alunos com NEE não alcança o nível de inclusão esperado. Porém, as falhas não estão presentes no professor ou mesmo na gestão da escola, as falhas são uma herança cultural que perpassa gerações através da reprodução.

Transformar a educação é ir além. Além do preconceito, das limitações, das teorias, das reformas, das leis, é lutar, reivindicar e valorizar o maior guerreiro, o professor.

As contribuições desses achados para nossa formação vem de uma concepção pedagógica que politicamente visa, o desenvolvimento de cada educando e em cada educador uma atitude participativa para o social, na construção do seu papel como sujeito na sociedade.

A partir desse estudo foi possível compreender a imensa lacuna existente no processo de formação e atuação de nossos professores no que diz respeito o trabalho empreendido junto aos alunos portadores de necessidades especiais. Não bastando existir a lei sem as devidas condições de trabalho e oportunidades formativas contínuas para que estes possam atuar fazendo a articulação teoria e prática no campo educativo.

## REFERÊNCIAS:

BARREIRO, Íraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Brasília, DF, 2001.

CHAINI, Thelma Helena Costa. **Educação Especial: da exclusão à inclusão?** Breve Histórico da Educação Especial no Brasil e no Maranhão, In CAMPELLO (org.). *Interdisciplinaridade e educação especial: é possível?*. São Luís: Prata da Casa, 2006.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e Inclusão**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, Silvia Sousa. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática docente**. Monografia de conclusão de curso. Belém: Universidade da Amazônia, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. JESUS, Denise Meyrelles. **Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento**– Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Disponível em: <[http://www.itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao\\_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf](http://www.itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf)>. Acesso em 10 de janeiro de 2014..

NÓVOA, Antônio. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora LTDA, 1999.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

**Plano Nacional de Educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO. 2001

**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. /Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. **Formação Continuada de Professores em um conceito crítico-reflexivo: desafios aos coordenadores-formadores de professores escolas da Rede Municipal de São Luís - MA**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2008.

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CURSO DE PEDAGOGIA

#### Roteiro de entrevista

#### Dados de identificação:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo trabalha como educador?
3. A formação continuada na escola acontece com frequência?
4. Na escola existe um plano de formação aos educadores?
5. Os professores participam da escolha dos conteúdos trabalhados na formação? Quais os critérios são utilizados para a escolha dos conteúdos
6. Além da formação que ocorre na escola são oferecidos outros espaços formativos para tratar da questão do trabalho com educandos com NEE?
7. A Secretaria Estadual de Educação dispõe de acompanhamento voltado para o atendimento de educandos com NEE?
8. Na sua opinião, a formação é importante para qualificar o seu trabalho com educandos com NEE? Se não por quê?
9. Quais dificuldades você enfrenta no trabalho de sala de aula com educandos com NEE?
10. Quais possíveis soluções você sugere para superação dos problemas apontados anteriormente inclusive, para melhorar a formação continuada voltada para o trabalho com educandos com NEE?
11. A sua participação nas formações continuada, é voluntária ou mais uma exigência da escola?