



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 705-722, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

---

## CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: breves relatos de pesquisas

**Amanda Botelho Corbacho Martinez**

Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Salvador/BA, Brasil

**Daiane Santil Costa**

Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Salvador/BA, Brasil

### RESUMO

Este artigo objetiva tecer reflexões sobre as concepções de professores acerca da formação docente, considerando o ensino inclusivo em escolas regulares. A partir dos resultados de duas pesquisas de mestrado, pretende-se abordar parte das discussões desses estudos dando destaque à formação na visão de professores de escolas localizadas em Salvador. Este texto traz uma breve discussão sobre a formação docente e os desafios no ensino inclusivo, apresenta a metodologia e analisa os relatos de professores sobre a formação e a inclusão escolar. Os resultados apontam a necessidade de deslocamento do olhar centrado apenas no fazer do professor para as questões de outras ordens que atravessam a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Formação docente. Prática pedagógica.

### 1 INTRODUÇÃO

[...] a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 21).

A formação de professores tem sido um tema bastante discutido nas pesquisas em educação, principalmente considerando o debate sobre a construção de uma escola para todas as pessoas. Entende-se que o percurso formativo se traduz na possibilidade de o professor construir saberes necessários à mobilização de forças para a transformação escolar, rompendo com a lógica excludente e segregadora que marcam historicamente o fazer da sala de aula e de se tornar cada vez mais crítico diante da sua realidade.

Sem pretender esgotar todas as questões que cercam a temática da formação docente, na concepção da educação inclusiva, este artigo aborda parte das discussões dos resultados de duas pesquisas de mestrado<sup>1</sup> (MARTINEZ, 2011; COSTA, 2011) que têm como eixo comum o ensino e as práticas pedagógicas inclusivas acerca do trabalho com a língua escrita com alunos com deficiência. Essas pesquisas foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) entre os anos de 2009 a 2011, na linha de pesquisa Educação e Diversidade.

A pesquisa de Martinez (2011) objetivou identificar como as professoras ensinavam os conteúdos de ortografia para crianças cegas matriculadas nas séries iniciais, em classes regulares. A metodologia utilizada foi o Estudo de Caso, de abordagem qualitativa, em três escolas regulares (uma particular, uma municipal e outra estadual), na cidade de Salvador, Bahia. Foram realizadas dez observações em cada sala de aula. Após o período das observações, foi feita entrevista semiestruturada individual com as professoras regentes. Os dados revelaram que o ensino de ortografia ainda se pautava numa abordagem mnemônica, ou seja, as professoras trabalhavam com os conteúdos de ortografia por meio de atividades que buscavam desenvolver a habilidade de memorização dos alunos, sem levá-los à reflexão acerca da ortografia das palavras. Além disso, foi observado que os alunos cegos não foram adequadamente incluídos nas aulas de ortografia, sobretudo porque as professoras não sabiam ler o que eles escreviam em braille.

A pesquisa de Costa (2011) buscou entender como se dava a mediação pedagógica na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down

---

<sup>1</sup> As pesquisas de mestrado foram desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Educação, na Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa: Educação e Diversidade.

em séries iniciais. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando a metodologia do Estudo de Caso, em uma escola particular de Ensino Fundamental I, de pequeno porte, situada na cidade de Salvador, Bahia. Nos resultados encontrados, a partir da observação da prática pedagógica, da entrevista semiestruturada com as docentes envolvidas e da análise de documentos (planejamento e atividades dirigidas aos alunos), foi possível notar que as intervenções pedagógicas que professores realizavam na aprendizagem da língua escrita da criança com síndrome de Down se baseavam na concepção de linguagem tradicional para alfabetizar.

Além disso, notou-se uma frágil valorização e avaliação da escrita inicial da criança e um trabalho pedagógico, no campo da linguagem, que evidencia a necessidade de (re) definição, pois se mostrou pouco sistematizado e organizado para atender as demandas dos alunos com deficiência. Acredita-se que as condições reais de acesso e permanência das crianças com síndrome de Down nas escolas requerem a identificação das particularidades desses sujeitos e uma pedagogia atenta às reais necessidades e adaptações curriculares favoráveis aos processos de aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que as referentes pesquisas não tinham o objetivo de trazer o debate sobre a formação de professores, no entanto, esse aspecto emergiu nos discursos dos docentes e se coloca como desdobramento temático dessas investigações. Assim, os resultados de ambas as pesquisas suscitaram pensar na necessidade de deslocamento do olhar centrado apenas no fazer do professor para as questões de outras ordens: políticas, sociais e educacionais que atravessam a prática pedagógica.

À luz da discussão proposta por Miranda (2015) sobre as múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva, pretende-se analisar, neste artigo, os desafios da dimensão formativo-curricular, presente nas falas de professores entrevistados, em relação ao trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs).

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A DIMENSÃO FORMATIVO-CURRICULAR: os desafios na prática pedagógica na perspectiva inclusiva**

Numa escola para todas as pessoas impõe-se a quebra de concepções seletivas, estigmatizadoras e classificatórias que desqualificam e excluem pessoas. Coll, Palácios e Marchesi (1995) afirmam que a educação dos alunos com NEEs é um assunto que vai além das formulações legais, porque ela merece ser abordada a partir de todas as perspectivas, “[...] não somente as que têm relação com o sistema educacional, mas também com a sociedade como um todo.” (p. 19)

A construção de uma escola para cada um e ao mesmo tempo para todos, requer a criação de novas oportunidades de aprendizagem, sendo elas diferenciadas para os modos de aprender. É necessário compreender que a homogeneidade não existe na sala de aula e, de uma maneira geral, os cursos de formação para professores não têm preparado os docentes para considerar os ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos no contexto da escola regular. (CARVALHO, 2009)

Baptista (2006) afirma que a formação de professores é um dos pontos que, insistentemente, segue no debate sobre a implementação da proposta inclusiva nas escolas. Muitas vezes, os desafios e impasses são grandes porque o conhecimento avança, mas as escolas não acompanham ou não relacionam a teoria às suas práticas diárias.

Para Miranda (2015), a reflexão sobre a formação docente considerando a escola inclusiva possibilita a busca de caminhos que possam favorecer a perspectiva de mudança do contexto educacional brasileiro e requer uma análise crítica sobre os dilemas que circundam essa formação, tendo em vista o processo de reestruturação do pensamento e das ações escolares. A autora propõe a reflexão da formação docente a partir de cinco dimensões: a político-educacional; a político-institucional; a pedagógico-didática; a formativo-curricular e a dimensão sociointeracional. Conforme dito anteriormente, este artigo discute a dimensão formativo-curricular a partir das concepções dos professores participantes das pesquisas.

No que se refere à dimensão formativo-curricular, Miranda (2015) afirma que as dificuldades encontradas nos cursos iniciais de formação apresentam uma desarticulação entre a teoria e a prática, a fragmentação dos componentes curriculares e a problemática dos cursos que pouco se dedicam a uma formação

consistente, principalmente em relação à formação do professor voltada para a diversidade e para as NEEs dos alunos.

É possível observar um grande número de cursos de formação inicial e continuada para professores baseados em “pacotes prontos”, esvaziados de sentidos na tentativa de formá-los para uma prática mais inclusiva. Muitos cursos ou disciplinas perpetuam a visão médica da deficiência e se resumem às classificações de pessoas que foram historicamente negadas de participação social nas diversas instâncias da vida. Tais cursos acabam por padronizar as pessoas com deficiência e aprisioná-las em conceitos clínicos e generalizantes, que pouco colaboram com uma formação crítica e consistente para a atuação pedagógica.

Nesse sentido, considera-se necessário dizer que os cursos para professores devem ir além dos saberes sobre pontos específicos a respeito de categorizações de deficiências ou de outras NEEs. O aprendizado sobre a etiologia não pode ser visto como única condição para uma atuação pedagógica na sala de aula com os alunos público-alvo da educação especial<sup>2</sup>.

Esse tipo de formação acaba por oferecer uma visão equivocada da deficiência, principalmente, apoiada em uma visão estritamente clínica, o que, certamente, colaborará para uma perspectiva biologizante e estigmatizadora desses alunos. Jesus e Vieira (2011) afirmam que “a sintetização desses sujeitos nas deficiências que carregam dificulta à instituição escolar subjetivá-los como pessoas de uma história particular entrelaçada com uma história social.” (2011, p. 142)

Fonseca-Janes (2007) em uma pesquisa sobre a percepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre a educação inclusiva, ocorrida em 2006, em Dracena (SP), evidenciou que grande parte desses alunos recebe informações sobre a educação inclusiva nos cursos iniciais, nas salas de aula das faculdades. O local de trabalho seria outro espaço para ampliar os conhecimentos. Nas palavras de Fonseca-Janes:

A sala de aula é um dos maiores responsáveis pela transmissão dos conhecimentos, reforçando assim o papel dos docentes que ministram aulas no ensino superior, para que estejam preparados para discutir e ampliar o debate sobre educação inclusiva. Por outro lado, a inserção do local de trabalho como “outro” local de formação de conhecimentos indica que se

---

<sup>2</sup> Público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e superdotação/altas habilidades (BRASIL, 2008).

deve incorporar cursos qualitativos à formação dos educadores em exercício. (FONSECA-JANES, 2007, p. 93).

Os dados revelados na pesquisa de Fonseca-Janes (2007) abordam ainda questões preocupantes sobre a compreensão do conceito da educação inclusiva. Muitos estudantes consideram que a educação inclusiva se resume à “colocação da pessoa com deficiência” em classes regulares, o que requer a ressignificação deste conceito considerando o movimento de reestruturação de pensamento e de ações nos âmbitos da escola e da sociedade, que vai além do mero acesso das crianças e jovens com deficiência às salas de aula. Trata-se de compreender uma escola de qualidade para todas as pessoas, sendo necessária a garantia não só do acesso, mas a permanência e a construção de conhecimentos junto com os demais. (AINSCOW, 2013) Fonseca-Janes (2007) sugere uma devida atenção com o profundo contraste entre o que diz a literatura e a compreensão equivocada sobre o conceito de educação inclusiva nos cursos de formação inicial.

Martins (2012) realizou uma pesquisa, no ano de 2009, com graduandos de diferentes licenciaturas, que cursaram componentes curriculares relacionados à educação especial, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Campus Central, em Natal. Foi empreendida uma pesquisa de campo com 96 alunos e utilizado um questionário como instrumento para coleta de dados. As questões buscavam conhecer as opiniões acerca da formação inicial ministrada na área, na licenciatura cursada; da repercussão da disciplina na percepção que apresentavam sobre pessoas com NEEs e sua educação; do aprimoramento da formação inicial de professores na área.

De acordo com Martins (2012), 87,5% dos alunos avaliaram de maneira positiva os componentes curriculares cursados, mas deram sugestões para o aperfeiçoamento da formação inicial dos graduandos dos cursos de licenciaturas da UFRN: inclusão de mais um componente curricular voltado para a Educação Inclusiva, em caráter obrigatório, em todas as licenciaturas; ampliação da carga horária dos componentes curriculares que estão sendo ministrados; desenvolvimento de atividades que proporcionem um maior contato com os alunos público-alvo da educação especial, tais como visitas às escolas e associações atuantes, entrevistas, palestras com profissionais convidados, aulas práticas; discussões sobre dificuldades comuns encontradas nas salas de aulas por docentes

e como enfrentá-las, de maneira a realizar uma maior correlação entre teoria e prática educativa; inserção de conteúdos relacionados às pessoas com NEEs em outros componentes curriculares oferecidos nas licenciaturas, tais como Fundamentos da Psicologia Educacional, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação, Estrutura e funcionamento do ensino, História da Educação Brasileira; e ampliação de atividades extracurriculares na área, no âmbito da UFRN, através de seminários, cursos, oficinas, entre outros. (MARTINS, 2012).

Os participantes do estudo desenvolvido por Martins (2012) percebem a necessidade de mais componentes curriculares na área da Educação Especial nas diferentes licenciaturas e citam também que seria importante ampliar a discussão dessa temática nos demais componentes curriculares. Além disso, pontuam que é preciso mais correlação entre teoria e prática.

Dessa forma, faz-se necessária a preocupação com cursos de formação de professores que dão ênfase numa criança ideal, num tempo ideal de ensino e isso colabora para os contrastes que o professor encontra na realidade da sala de aula, que, muitas vezes, são diferentes daqueles saberes que foram legitimados pela formação acadêmica. Raiça, Prioste e Machado (2006) afirmam que os professores sentem que os cursos de pedagogia e as demais licenciaturas acabam por não formá-los para trabalhar com uma escola acolhedora.

Para Tardif (2002), diante do conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições, certos saberes são incorporados às práticas sem serem produzidos pelo próprio docente. Sacristán ressalta essa dificuldade nos cursos de formação inicial e alerta que “os professores não produzem o saber, que são chamados a reproduzir, nem determinam estratégias práticas de ação.” (SACRISTÁN, 1999, p. 68) Assim, acredita-se que é necessária uma reflexão sobre a desarticulação entre o conhecimento teórico e a sala de aula porque a realidade acaba sendo tomada como isolada, abstrata, distante dos sujeitos e das condições reais.

É preciso dizer que é importante construir também essa formação continuada, sobretudo em todo o espaço escolar, em exercício, entre os membros da escola e através dos saberes validados pela própria experiência do professor. A inclusão dos alunos público-alvo da educação especial deve envolver todo o sistema educacional, portanto, não é apenas uma questão individual do professor, mas uma mobilização da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

No que se refere à relação entre a formação continuada e a melhoria da qualidade da escola, Souza (2006) nos alerta sobre o argumento da incompetência docente, que, muitas vezes, é utilizado para justificar a necessidade de formação continuada com o objetivo de superar o fracasso escolar, como se o professor fosse o único responsável pela baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino. Souza (2006) afirma que um projeto de educação com vistas à melhoria da qualidade do ensino não pode sustentar-se somente em políticas de formação continuada de professores.

Em poucas palavras, o foco de atenção das políticas educacionais deve ser 'a escola' e não apenas o professor. A baixa qualidade da escola não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino e de as *transmitirmos* aos professores. Como profissionais qualificados, os professores têm o direito e a obrigação de continuamente se desenvolver, no entanto, como argumenta Azanha (1990), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar. Por isso, é urgente repensar as estratégias e abordagens comumente utilizadas nas propostas de formação de professores em serviço [...]. (SOUZA, 2006, p. 489).

De acordo com Souza (2006), diversas pesquisas sobre formação continuada já criticaram as abordagens clássicas de formação no modelo de seminários, conferências e pequenos cursos, pois apresentam poucos impactos na qualidade do ensino. Para a autora, as formações devem considerar a fase de desenvolvimento profissional dos professores - uma vez que as questões, dúvidas e necessidades são heterogêneas - e a escola deve ser o *locus* privilegiado para a formação, sendo que os programas devem se estruturar em torno dos problemas e projetos de ação, e não apenas em torno dos conteúdos acadêmicos. Além disso, Souza (2006) aponta outros aspectos que precisam ser levados em conta nos programas de formação continuada: as condições concretas de trabalho nas escolas, as relações interpessoais entre os membros, a cultura escolar e a docente, e a administração do sistema escolar.

Acerca da formação continuada para o trabalho com alunos com deficiência, a escola também tem sido pensada como importante *locus* de formação, já que é um espaço onde estão presentes os desafios e, por isso, favorece a reflexão coletiva, a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino, com o objetivo de oportunizar aprendizagem para todos os alunos. (JESUS; EFFGEN, 2012; MARTINS, 2012).



A inclusão de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades em escolas regulares é relativamente recente. A referência à necessidade de inserção de um componente curricular que discuta as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial iniciou-se na década de 90, com a Portaria Ministerial nº 1973/94, que reconhece a importância de complementar os currículos de formação dos docentes e também dos profissionais de áreas afins. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2001 faz referência à inclusão e à formação de professores. E, posteriormente, foi aprovada a Resolução nº2/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, que é especificamente voltada para Educação Especial. No entanto, apesar da existência dessa Portaria nº 1973/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram para oferecer componentes curriculares e/ou conteúdos relacionados à inclusão de pessoas com NEEs em suas licenciaturas. Muitas vezes, quando isso ocorre, é de modo precário, por meio de disciplina optativa e/ou com carga horária reduzida. Nesse sentido, parte dos futuros professores não vem recebendo uma formação adequada para atuarem com os alunos com NEEs. (MARTINS, 2012).

As professoras participantes das pesquisas realizadas por Costa (2011) e Martinez (2011) não tiveram, no decorrer da formação inicial, disciplinas específicas sobre educação especial ou outros componentes curriculares que abordassem conteúdos relativos ao tema. Todas as professoras tiveram acesso à formação continuada oferecida pelas instituições especializadas que realizavam o AEE dos seus respectivos alunos com deficiência, mas somente uma das docentes frequentou a formação. De acordo com a professora que participou da formação continuada, os encontros ocorriam de maneira esporádica e possuíam carga horária reduzida. As outras duas professoras informaram que não tinham substitutos que pudessem atuar nas suas turmas no período em que elas estivessem no curso de formação e isso dificultava a participação nesses eventos.

### **3 CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: discussão e análise dos dados**

Os dois estudos foram desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 2009 a 2011, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Em ambas as pesquisas foi utilizado o Estudo de Caso como estratégia metodológica. Os procedimentos foram: observações nas salas de aula com registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas individuais com os professores e acesso aos documentos pedagógicos, como planejamento das aulas, os livros didáticos, os cadernos das crianças.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Rosa: professora do 3º ano, de uma escola particular. Possuía magistério e formou-se em pedagogia em 2007. Lecionava há quase 20 anos. Essa foi a sua primeira experiência com a cegueira. (MARTINEZ, 2011).

Jaciete: professora do 5º ano, de uma escola municipal. Possuía magistério completo, estava cursando a graduação em História na modalidade à distância e lecionava há 29 anos. Essa criança foi a sua primeira experiência com a cegueira. No entanto, em 2010 – quando a coleta de dados foi realizada - não foi seu primeiro ano como docente da aluna cega. Jaciete era professora dessa criança há 3 anos, nos 2º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, porque as outras professoras da escola ficavam inseguras para trabalhar com a garota e, como Jaciete já tinha vivenciado a experiência, as professoras sugeriram que ela continuasse ensinando na série em que essa menina estivesse matriculada. (MARTINEZ, 2011).

Carla: professora do 2º ano, de uma escola particular. A professora Carla era formada em pedagogia, tinha concluído sua formação recentemente, no ano de 2009<sup>3</sup>. Tinha 20 anos de experiência como professora e três anos com inclusão escolar. De acordo com os dados coletados na entrevista, a docente afirmou que havia participado de formações sobre a temática da educação inclusiva e sobre a prática pedagógica, ambas promovidas por uma instituição especializada de

---

<sup>3</sup> Os dados foram coletados em 2010.

Salvador. A professora destaca que tem muito interesse em dar continuidade aos seus estudos nessa área, por conta das suas inquietações vivenciadas nas salas de aula. Para ela, a experiência inicial com a notícia de uma criança com síndrome de Down na sua sala de aula foi “assustadora” e, por várias vezes, pensou em desistir, mas segundo ela, não lhe faltou vontade de ensinar melhor. (COSTA, 2011).

### 3.2 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

A necessidade de formação foi um dado que surgiu em nossas pesquisas. Ao questionarmos o que as professoras pensavam acerca da inclusão das crianças cegas nas escolas regulares (MARTINEZ, 2011), emergiram as falas sobre a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento da prática pedagógica com os alunos cegos. As professoras afirmaram:

Olhe! Se as escolas prepararem os professores pra receber esses alunos eu acho que não tem problema nenhum. Mas é necessário que a escola tenha mecanismos e prepare os professores. Pra mim foi um grande desafio porque eu não tinha nada nas mãos pra trabalhar com ela, não sabia por onde começar. Eu tive que buscar. Se eu fosse esperar pela escola... não ia fazer nada, ia ficar pela metade. (professora Rosa) (MARTINEZ, 2011, p. 156).

É ótima, viu. Agora precisa ter mais apoio. Precisa ter mais apoio, o pessoal da instituição especializada precisa estar mais aqui com a gente. Pra ela é bom, mas para o professor fica um pouco a desejar. Um pouco não, muito a desejar, né, porque eu mesma não tenho conhecimento. Faço o possível, nesses três anos, eu tenho feito o possível. É muito difícil trabalhar. É muito fácil falar na inclusão, mas o próprio sistema não dá apoio. Nem a prefeitura, nem o estado. A instituição especializada foi quem deu um mínimo de apoio. O professor não é preparado pra receber. (professora Jaciete) (MARTINEZ, 2011, p. 157)

O relato da professora Rosa demonstra a lacuna curricular do seu curso de Pedagogia, concluído em 2007, quando diz que “[...] eu não tinha nada nas mãos pra trabalhar com ela, não sabia por onde começar”. (MARTINEZ, 2011, p.156). Na entrevista, a professora Rosa afirma que não teve nenhuma disciplina relacionada à educação especial durante a graduação em Pedagogia. Rosa não ter tido uma formação inicial sobre educação especial durante a graduação em pedagogia concluída em 2007, confirma o que traz Martins (2012), quando diz que muitas instituições de ensino superior não se estruturaram para oferecer componentes

curriculares e/ou conteúdos relacionados à inclusão de pessoas com NEEs em suas licenciaturas, mesmo que na legislação a referência à inserção dessas disciplinas no currículo tenha sido feita desde 2001.

A fala da professora Rosa nos remete ao argumento da incompetência docente discutido por Souza (2006), pois aponta somente a falta de preparo dela para o trabalho com a inclusão, mas não menciona que a escola como um todo também deve se preparar para incluir a aluna cega. No seu discurso, a professora atribui apenas a si mesma as dificuldades pela inclusão da criança com deficiência. Já a professora Jaciete deixa claro em sua fala a sua falta de conhecimento para trabalhar com uma criança com deficiência, mas pontua que todo o sistema educacional precisa estar preparado e dar apoio à inclusão escolar. Além disso, a professora Jaciete cita a necessidade de mais articulação entre professores das escolas regulares e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais interação entre esses professores poderia favorecer o desenvolvimento da prática pedagógica nas classes regulares, contribuindo para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Os professores de AEE geralmente recebem formação específica para a educação de pessoas com NEE e, nesse sentido, as interlocuções com os professores da sala regular poderiam apontar caminhos para a criação de estratégias didáticas favoráveis aos alunos com deficiência na classe comum.

Na pesquisa de Costa (2011), em resposta à concepção sobre a formação docente na perspectiva inclusiva, a professora Carla destacou vários aspectos importantes à construção de uma escola mais acolhedora. No entanto, considerando a presença de sua aluna, Vanessa, com Síndrome de Down, na turma de 2º ano, ela expõe algumas reflexões.

Em primeiro lugar, uma auxiliar pra me ajudar, nem que seja com os outros e que eu fique com ela, preciso também de material de apoio e de um psicopedagogo, na escola, um profissional, que, esteja me auxiliando nas atividades de como proceder, porque eu sou uma pedagoga, entendeu? A minha formação não é específica pra trabalhar com crianças portadoras de Síndrome de Down. Ela ficou na minha sala e eu tenho que dar conta dela, entendeu? É responsabilidade minha, e eu quase desisti como eu já falei (pausa). Mas, assim: tenho lutado, e tenho tentado de todas as formas que Vanessa seja incluída no processo de aprendizagem que ela está inserida, ainda que ela não tenha os avanços significativos igual aos demais colegas. Mas que eu perceba que ela evoluiu alguma coisa porque eu me sinto culpada se ela não aprender nada, se ela entrar do jeito que ela chegou, pra

mim não valeu a pena ter ficado com uma criança com Síndrome de Down na minha sala. Eu fico triste. A escola precisa compreender que incluir não é estar na sala de aula com os alunos “ditos normais”, incluir é favorecer o aprendizado.

Incluir é trabalhar para que a criança evolua em todos os aspectos, se ela tá na escola ela precisa progredir, progredir cognitivamente, não é só sentar, não é só ser mais um, não é só estar no contexto escolar.

Eu acho que é preciso que haja reformas, é preciso que não se estacione, “ah tá na escola então tá bom, não tá bom não!”. Que haja pesquisas, que haja trabalhos que encontre, haja uma evolução, que encontre caminhos para que norteiem os profissionais que ficam de fato com essas crianças. Que as leis são muito bonitinhas, mas a prática é muito diferente (Professora Carla). (COSTA, 2011, p.134).

Na fala da professora Carla há a preocupação com os suportes necessários à efetivação da inclusão da aluna. Embora o recorte da discussão, neste artigo, esteja voltado para a formação docente, consideramos necessário ressaltar que o processo inclusivo requer uma atenção adequada aos alunos, e o apoio humano e material são necessários e essenciais à realização de um ensino de qualidade dirigido aos sujeitos. Além disso, requer também um reposicionamento dos membros gestores escolares, não só o professor, no que se refere à sua inserção e engajamento nesse processo de mudança.

O relato da professora sobre o atendimento à diversidade na sala de aula aponta dificuldades na sua formação como pedagoga, quando diz que: “a minha formação não é específica pra trabalhar com crianças portadoras de Síndrome de Down. Ela ficou na minha sala e eu tenho que dar conta dela, entendeu?”. (COSTA, 2011, p.134). Por um lado, ao afirmar que não foi preparada para trabalhar com crianças com Síndrome de Down, Carla traduz uma realidade de muitos cursos de formação para professores que ainda dão ênfase a uma atuação docente baseada em alunos ideais e para uma turma ilusoriamente homogênea (CARVALHO, 2009).

Essa discussão sugere uma preocupação que se estende às amplas esferas educacionais (políticas públicas, universidades, escolas) sobre a formação e as condições estruturais de cursos para os profissionais de educação, principalmente, aqueles que pretendem atuar ou estão na educação básica, em séries iniciais.

Acreditamos que o relato emocionado da professora, quando se declara triste diante das novas demandas que lhes são postas, traz a importância de a formação docente ser mais colocada em reflexão, nesse cenário educacional de mudanças, pois o relato da professora Carla aponta grandes carências na sua formação inicial.

Tais vazios no percurso formativo perpassam por conhecimentos a respeito da prática pedagógica considerando a diversidade na escola comum. Além disso, para Sousa (2006) o argumento da incompetência dos professores, também presente na fala de Carla, acarreta em efeitos negativos que apresentam impactos significativos na percepção que o professor tem sobre o seu aluno e sobre o seu trabalho.

Nas suas falas, a professora toca em importantes pontos para a construção de uma escola acolhedora e sugere algumas reflexões que apontam a necessidade de compreender a formação docente dentro de um contexto macro para a melhoria das escolas. Quando diz que “a escola (pausa) deve abarcar isso de forma geral com os alunos, com a família dos alunos e não apenas com o professor” (COSTA, 2011, p. 134 ), a professora Carla fala da importância do papel dos diferentes atores envolvidos na educação da criança. Ela diz:

Eu penso que a escola (pausa) deve abarcar isso de forma geral com os alunos, com a família dos alunos e não apenas com o professor, jogar a criança, ele é o seu aluno, você vai ter que trabalhar com ele e pronto. Porque se a escola não estiver pronta pra receber esse aluno e a família... gera conflitos, gera problemas, gera ansiedade. Professores despreparados, escolas despreparadas, famílias das crianças ditas normais que não aceitam, você tem uma série de barreiras, então, incluir é trabalhar para que a criança evolua em todos os aspectos, se ela tá na escola, ela precisa progredir, progredir cognitivamente. Não é só sentar; não é só ser mais um; não é só estar no contexto escolar (Professora Carla). (COSTA, 2011, p. 132 ).

Sousa (2006) sugere que a formação docente seja considerada dentro de um quadro maior de melhorias da escola e das condições reais de trabalho dos docentes. A autora diz que tomar a questão da formação dos professores fora de uma discussão da melhoria da escola pública para todas as pessoas, sugere um ocultamento das questões que atravessam e são obstáculos à qualidade do ensino. Dessa forma, entendemos que na perspectiva da educação inclusiva uma análise ingênua acaba por responsabilizar única e exclusivamente o professor pela baixa qualidade das escolas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A fragilidade na formação docente em relação ao trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva foi evidenciada nas falas das professoras já em exercício na

sala de aula. As três professoras participantes das pesquisas tinham mais de 20 anos de experiência, todas cursaram magistério, sendo que a professora da escola municipal estava cursando a graduação em História, em uma faculdade à distância; as outras duas professoras tinham concluído o ensino superior em pedagogia (uma em 2007 e a outra em 2009). O fato de serem graduadas em pedagogia não garantiu uma atuação com saberes iniciais a respeito das especificidades de alunos com deficiência e da diversidade, de modo geral, no ambiente escolar.

A partir da análise sobre a dimensão formativo-curricular analisada, pode-se dizer que os cursos de formação docente inicial e continuada necessitam oferecer um preparo para lecionar, considerando a diversidade presente em sala de aula. Dito de outro modo, os professores em formação precisam ser preparados para o trabalho com as diferenças, devem conhecer ao máximo as singularidades de cada pessoa com necessidade educacional especial e as possíveis estratégias de ação, para que possam planejar situações didáticas que atendam as particularidades de cada um, considerando a turma toda.

No que se refere à cegueira, é importante salientar que é desfavorável o fato de ainda não existir nenhuma política que garanta o ensino do Sistema Braille nos cursos de formação de professores. Em relação à criança com síndrome de Down as formações podem contemplar, por exemplo, a construção de uma didática apropriada às crianças e jovens que dêem relevância ao ritmo do aprendizado e as singularidades dos sujeitos, desmistificando os rótulos e preconceitos e principalmente, apostando na ideia de que todos são capazes de aprender.

A inclusão dos alunos com deficiência e outras NEEs está prevista desde a LDB 9394/1996 e vem ocorrendo com cada vez mais frequência nas escolas das redes públicas e particulares. Dessa forma, acredita-se que a discussão nos cursos de formação de professores (pedagogia e demais licenciaturas) deve ampliar os pressupostos da Educação Inclusiva e o estudo das deficiências. É também urgente a necessidade de reflexão acerca das formas de ensino mais adequadas para cada deficiência, mas, sobretudo, um ensino para todas as pessoas. Fonseca-Janes (2007) destaca que os futuros profissionais estão sendo preparados e a mobilização acadêmica deve ocorrer para que os cursos de pedagogia possam oferecer uma formação consistente e de qualidade, nesse século XXI. Na graduação em pedagogia seria o caso de se começar a introduzir nas disciplinas de “Metodologias

do ensino” (português, matemática, ciências, etc.), por exemplo, uma reflexão sistemática a respeito de como ensinar os diversos conteúdos também para as pessoas com NEEs, considerando os estilos de aprendizagem de cada um.

A formação docente em seus processos, o inicial e o continuado, se torna importante ponte de remoção de barreiras da inclusão de crianças, sobretudo se a escola for pensada como um lugar privilegiado de formação. O percurso formativo é uma das condições essenciais na busca de caminhos para um contexto escolar inclusivo, pois o saber teórico pode fortalecer práticas pedagógicas consistentes, contribuindo para promover a superação da exclusão e segregação de alunos, promovendo mudanças na realidade escolar.

Pensar sobre a inclusão dos alunos com deficiência não deve ser papel apenas do componente curricular “Educação Especial”, até porque, tal disciplina geralmente é oferecida em um único semestre, para tratar de todas as deficiências e demais NEEs. Obviamente, esse tempo não permite um aprofundamento no estudo de um tema tão amplo e complexo como esse. A educação inclusiva é fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, entretanto, para que a inclusão escolar efetivamente aconteça é preciso que gestores e professores, de fato, estabeleçam uma nova concepção pedagógica, baseada em tais princípios.

**TEACHERS' CONCEPTIONS ON DOCENT FORMATION  
IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE:  
brief research reports**

**ABSTRACT**

This paper aims to reflect about teachers' conceptions on docent formation, taking into consideration the inclusive education in regular schools. It is intended to address part of the discussions from the results of two master researches, with emphasis on teachers' point of view concerning docent formation who work in schools located in Salvador. It brings a brief discussion on docent formation and the challenges in inclusive education; presents the methodology, analyzes the teachers' reports on docent formation and inclusive education; the results indicate the need to



shift from the observation only focused on the docent's performance to the questions of other types that cross the pedagogical practice.

**Keywords:** Inclusive Education. Docent formation. Pedagogical practice.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)>. Acesso em: 05 fev.2013.

BAPTISTA, R. C. Inclusão em diálogo: algumas questões que insistem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**. Brasília: MEC/SEE, 2006, p. 229-232. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/SEESP. 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

CARVALHO, R. E. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, Mário (Org). **Construindo as trilhas para a inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 36-50.

COSTA, D. S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down**. 181f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. **Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3.

FONSECA-JANES, C. A percepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre educação inclusiva. FAEEBA- **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.16, n.27, p.89-96, jan/jun., 2007.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexos, possibilidades e tensões. In: **O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHAES, Rita de Cássia B. P. (Org.).

**Educação Inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2001, p. 135-155.

MARTINEZ, A. B. C. **Ensino de ortografia e Sistema Braille:** um estudo de caso. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

MARTINS, L. de A. R., Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: **O professor e a Educação Inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MIRANDA, T. G. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015 .

RAIÇA, D.; PRIOSTE, C. ; MACHADO, M.L.G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Contextos de determinação da prática profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

SOUZA, D. T. R. de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar:** problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 477-492, set./dez., 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Correspondência:

**Amanda Botelho Corbacho Martinez.** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), atuando no Centro de Intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia (CIP/ICB). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail:botelho.ar@gmail.com

**Daiane Santil Costa.** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: daianesantil@yahoo.com.br

Recebido em: 31 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 06 de abril de 2016.