

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SÉRIES INICIAIS VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PARADOXO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

AN ANALYSIS ON CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS OF INITIAL SERIES BACK TO SPECIAL EDUCATION: PARADOX BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Paulo Cesar Romão Bonfim **1**

Resumo: Este artigo analisa como se dá a formação continuada de professores de séries iniciais na educação especial, contrapondo teoria e prática. Faz um percurso histórico sobre a Educação em Séries Iniciais e a Inclusão e procura relacionar a formação específica na área com a política de formação de professores existente no país. Destacam-se as orientações presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) nas escolas e das redes de ensino. Tal conjuntura tem produzido uma demanda por formação específica na área e esta tem se caracterizado por ser ofertada em serviço (continuada) e na modalidade à distância. Problematizam-se os efeitos desta formação e apontase a necessidade de pesquisas que possibilitem conhecer as implicações que tal proposta de formação tem provocado na configuração das práticas pedagógicas que visem os processos inclusivos de alunos no ensino comum.

Palavras-chaves: Educação Especial; Formação Continuada; Inclusão

Abstract: This article analyzes how the formation of teachers of the initial series in special education is given, contrasting theory and practice. Takes a historical track on Early Childhood Education and Inclusion and tries to link specific training in the area with the policy of training teachers in the country. The highlights are the guidelines in this National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) and the proposition of the service specialized educational assistance (AEE) within schools and school systems. This situation has produced a demand for specific training in this area and has been characterized by service to be offered(continued) and in distance mode. It problematizes the effects of training and pointed out the need for research to gain knowledge of the implications that this proposal has led training in the configuration of the pedagogical practices that focus on the inclusive processes of pupils in common.

Keywords: Special education; Continuing Education; Inclusion

1 Mestrando em Educação Profissional pela UFT; Pós-graduado em Planejamento e Gestão de Recursos Humanos; Pós-graduado em Comunicação Empresarial e Marketing; Graduado em Administração de Empresas. Atualmente exerce as seguintes funções: Tutor presencial na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Professor de Pós-graduação na Faculdade ITOP; Professor e Palestrante na Área Comportamental no Sistema "S".
E-mail: paulocromao@yahoo.com.br

Introdução

Entre todos os grandes desafios que a Educação enfrenta, um dos maiores é a inclusão, já que seu principal objetivo reside em fazer com que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais possam participar do convívio social em igualdade de oportunidades. No processo de implantação da política de educação inclusiva no Brasil são muitos os desafios encontrados, mas a falta de preparo das professoras e professores ganha destaque quando o tema é abordado. Com a entrada de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação e outros nas escolas comuns, muitos professores passaram a se sentir confusos, despreparados e incapazes para acolher esses estudantes e, sobretudo, para trabalhar com propostas didático-pedagógicas que atendessem às necessidades, expectativas e demandas próprias de cada um. O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser não uma justificativa para o insucesso, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas onde a educação é de qualidade e verdadeiramente para todos.

Por constarmos a importância desse tema, que cada vez mais ganha destaque no meio educacional e social e por percebermos, hoje, a real essência e complementaridade da formação no cotidiano do trabalho docente é que se justifica neste artigo a abordagem de aspectos, conceitos e características necessárias para a formação dos educadores. É essa formação que contribui e atribui as práticas de ensino a verdadeira legitimação do ato de ensinar, fazendo com que o mesmo, de fato, se concretize de forma significativa na aprendizagem de educandos que estão diariamente em nossas escolas. Neste caso buscamos refletir um pouco sobre a formação continuada frente à inclusão educacional, já que o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em todo o País está aumentando a cada ano.

O presente artigo pretende uma análise da formação continuada de professores de séries iniciais voltada para a educação especial: há contradições entre a teoria e a prática?

Educação Séries Iniciais e Inclusão

Conceituando o que é educação especial, segundo o art. 58 da Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; *“entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”*

Mas, para falarmos de Educação Especial, se faz necessário fazer uma breve incursão na história. No final do século XIX, no Brasil, receberam-se notícias dos primeiros interesses de assistência e atendimentos médicos a filhos de mulheres trabalhadoras nas indústrias, por iniciativa de alguns empregadores, em relação com o elevado índice de mortalidade infantil causada pela pobreza em que viviam as famílias operárias. A necessidade do trabalho feminino requeria a proteção à infância e as disposições legais para regulamentar os trabalhos da mulher durante a gravidez e a volta do trabalho. Assim, as primeiras creches foram criadas para ser o lugar onde as mães pobres deixavam suas crianças enquanto trabalhavam. Por isso, a creche era um lugar para atender as necessidades das mães que trabalhavam e não das crianças que ali ficavam Mello (2004).

No Brasil, neste enfoque, ainda, Mello (2004, p. 103), *“Aprendemos a pensar a criança e, especialmente a criança pequena, com o olhar voltado para as capacidades do adulto”*. A noção de infância vinculada à escola aparece historicamente ligada à evolução do sistema e ao surgimento da classe social burguesa, em razão do desenvolvimento do capitalismo.

A inclusão das pessoas com necessidades especiais desde os anos 50 do século XX recebem certo apoio pedagógico por intermédio de professores especializados ou habilitados em Educação Especial. Ao longo da História, constata-se que, legalmente pouco se fez para o atendimento de pessoas com necessidades especiais, tanto no campo médico, como no educacional. No entanto, persiste a questão da exclusão Almeida (2001).

A constituição do paradigma da inclusão ocorreu a partir de compromissos históricos assumidos de forma coletiva pelos movimentos de luta internacional por direitos sociais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Convenção da Guatemala (1998),

que provocou um grande debate conceitual e metodológico sobre a educação formal oferecida as pessoas com necessidades especiais – lembrando que a última se manifesta sobre todo e qualquer modo de discriminação e de preconceito –, e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI (1996). Inclusão, nesse sentido, significa compartilhar o processo de humanização, numa experiência de construção coletiva que coloca todos na condição de sujeitos. Nesse processo, descoisificam-se as pessoas, possibilitando que se tornem sujeitos de suas próprias vidas (Freire, 2009).

A efervescência desse período envolve educadores de todo o mundo. Na década de 90 o sistema de ensino no país viu-se cada vez mais envolvido com as recomendações de organismos internacionais relativos à educação inclusiva, no sentido de que todas as escolas estivessem preparadas para receber a todos os alunos, inclusive os que apresentassem algum tipo de deficiência (Declaração de Salamanca, 1994). No Brasil, a educação inclusiva é contemplada na LDB 9.394/96 de modo a garantir o ingresso e a permanência de pessoas com necessidades especiais no ensino regular e, seguidamente, é promulgada a Resolução número 2 do CNE/CEB de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entretanto, temos a lembrar que inclusão não se faz por decreto. É um processo lento, pois implica em mudanças estruturais na cultura, na construção de uma nova postura pedagógica, na vida social.

Hoje, 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%, segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Foi na Declaração de Salamanca (1994) que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais se aproximou da educação inclusiva, ao defender que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, e estas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades.

Considerando-se os princípios inclusivistas contidos na Declaração de Salamanca (1994) e na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), entende-se por educação inclusiva a construção de uma escola para todos com oportunidades iguais e respeito à diversidade. Esta proposta está inserida nos movimentos sociais que lutam por uma escola democrática, que se concretize como espaço de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e que é construção de todos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) foi realizada com a intenção de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade.

A construção de um sistema inclusivo resulta de um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aqueles com deficiência intelectual, a possibilidade de aprender e de conviver dignamente numa sociedade diversificada. Desta maneira, a educação inclusiva se configura como um paradigma que compreende a educação como um direito humano fundamental. (MARTINS, 2002).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é o primeiro passo para a permanência na escola e o acesso ao conhecimento, em busca de uma sociedade justa e igualitária.

No entanto, ao mesmo tempo em que a legislação garante que a escola deve receber e matricular todos os alunos que a procuram, não são propiciadas condições para que estes alunos sejam inseridos e permaneçam, com qualidade, na escola.

Quando pensamos na proposta inclusiva vem logo a mente o professor que é um dos principais personagens deste processo, pois é ele quem organiza a prática pedagógica, possibilitando a aprendizagem dos alunos como agente mediador.

Podemos considerar que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe regular. Para que o professor responda as necessidades de aprendizagem diferenciadas dos seus alunos e possa propor um ensino aprendizagem que leve em consideração as especificidades dos mesmos, este profissional precisa ter uma formação e

capacitação que o proporcione conhecimentos teórico, metodológicos e técnicos que os habilite a atender as necessidades dos alunos.

Compreendemos, então que os docentes devem possuir uma formação profissional direcionada para a diversidade de seus alunos. Nesta perspectiva, indagamos: O professor do ensino regular está preparado para atender a diversidade do alunado? Quanto à formação, quais os desafios se apresentam aos professores no campo de atuação docente? Os professores que tem uma formação continuada estão melhor preparados para lecionar para alunos com deficiência?

A Formação Regular e a Continuada dos Professores

A proposta da inclusão de alunos com deficiência intelectual nas classes regulares representa um desafio para a prática dos professores e vem provocando certo desconforto para os mesmos, pois eles foram preparados para trabalhar com alunos que “aprendem” um “aluno ideal”, aquele que é disciplinado, que faz sucesso e que, portanto, corresponde aos ideais da escola as quais faz parte. Ao se deparar com um aluno que tem deficiência, os professores sentem-se despreparados para lidar com ele. Sendo assim, a proposta inclusiva tem suscitado vários debates em relação à formação do professor, uma vez que se acredita que a oferta de uma educação de qualidade para todas as crianças, independentes de suas diversidades, implica em instrumentalizar os professores com informações específicas acerca das necessidades de qualquer aluno. No entanto, o que se percebe e o que foi constatado por diversos estudos é que a maioria dos professores em exercício desempenham suas atividades pedagógicas, a partir de precária formação recebida (DANTAS e SANTOS, 2017).

Nesse sentido, a questão da formação dos educadores se torna ainda mais relevante, com o intuito de responder à complexidade da diversidade que se presentifica na escola regular. Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de interação com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos também pensar na formação continuada dos educadores.

As ações de formação de professores veem sendo distinguidas em dois momentos ou dimensões – inicial e continuada – que, por princípio, deveriam ser complementares, caracterizando-se como diferentes momentos de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado, e por isto, contínuo e permanente.

Em nosso país, durante a década de 90, teve início a reforma educacional caracterizada pela adesão do país às propostas neoliberais que se difundiram por toda a América Latina. Tais reformas produziram muitos efeitos nas delineações políticas, econômicas e sociais do país. No campo da formação de professores pode-se destacar a defesa por uma Pedagogia Pragmática, o lugar central da noção de competência e a formação de um profissional condizente com as exigências mercadológicas e de empregabilidade. (SCHEIBE, 2003, 2004 & FREITAS, 2007).

Mas, historicamente, o gerenciamento dos órgãos públicos sobre a Educação e, conseqüentemente sobre a formação docente, se deu a partir de uma tutela político-estatal que centralizou as decisões sobre a profissão docente, desconfigurando e afastando o poder decisório e a liberdade do professorado. Sempre à procura de mecanismos cada vez mais sutis de controle na regularização da profissão docente, prolongou-se a constituição de uma tutela científico-curricular, que afirmou e expandiu a concepção de que o trabalho docente teria características meramente técnicas, e poderia ser substituído, por exemplo, pelo livro didático e pelas novas tecnologias.

Silva e Castro (2008) afirmaram que, no que se referiu às atuais tendências para a formação dos profissionais da educação, existiu um descompromisso com a formação inicial e uma valorização da formação continuada em serviço que ocorreria, na maioria das vezes, à distância.

Para Brzezinski (2008), houve uma contraposição entre o projeto da sociedade política que colocou em prática os princípios da qualidade total e a sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, que lutam por princípios da qualidade social. Tal autora se refere ao sentido procedimental implícito nas políticas públicas voltadas à “reciclagem” e ao “treinamento em serviço”, termos tão usados nos anos de 1970. *“Treinamento foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a*

reciclagem de professores” (p. 1146), só que agora com foco na educação à distância (EaD). Além disso, indicou para o fato desses procedimentos serem utilizados “*não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial*” (p. 1146).

Há consenso também que esses termos apoiam o processo de formação no modelo da racionalidade técnica, que, além de separar a formação inicial da continuada, vê a atividade do profissional como instrumental, dirigida apenas para a solução de problemas mediante a aplicação rígida de técnicas pedagógicas (BRZEZINSKI, 2008).

Nóvoa (1997) definiu dois formatos para a formação: os estruturantes, «*organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica*», que seguem a lógica apresentada acima, e os construtivistas, que caminham no fortalecimento do profissional professor, a partir da defesa de que a produção de processos formativos definidos como formação permanente e desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência indicariam para a educação ao longo da vida e para os compromissos institucionais educacionais dos professores.

No que tange a formação inicial de professores e suas relações com o campo da educação especial, no ano de 2001, a Resolução nº. 2 do CNE institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. As linhas do referido documento apresentam uma distinção entre professores capacitados e professores especializados para trabalharem com os alunos com “necessidades educacionais

especiais”.

Conforme a Resolução são considerados professores capacitados aqueles professores das turmas comuns de ensino que comprovem em sua formação (inicial – em nível médio ou superior – ou continuada) disciplinas do campo da educação especial que o capacite para o trabalho pedagógico com os alunos da educação especial. Os professores especializados são aqueles formados nos cursos de licenciatura em educação especial ou pedagogia com habilitação em educação especial, bem como, os que tenham cursos complementares de estudos ou pós-graduação em educação especial ou áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

Com base nas diretrizes acima se tem a introdução de disciplinas específicas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, garantidas ou determinadas através da Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, 2002, p.1) § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências

deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002, p.2 & 3)

Desta forma, desde o ano de 2002, a introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de licenciaturas apresenta-se enquanto obrigatoriedade curricular. Estas disciplinas, em geral, aparecem nas grades curriculares como “Introdução à Educação Especial” ou “Fundamentos da Educação Especial” e compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de

práticas educacionais vinculadas à educação especial.

Apesar da garantia legal da introdução de disciplinas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, pode-se questionar como esta articulação vem sendo construída. Neste sentido, investigações que se debruçam sobre os efeitos destas disciplinas na formação inicial de professores se fazem necessárias, considerando o caráter inicial desta prática e o pouco conhecimento que se tem sobre suas implicações.

A necessidade compreende ainda, uma discussão mais abrangente e articulada entre as relações da educação especial com a educação básica – tanto no que se refere à formação de professores como à estruturação dos serviços. Tal análise possibilitará identificar a existência da educação especial pertencente ao eixo estruturante da formação e dos serviços ou a manutenção da sobreposição histórica da educação especial à educação básica. A importância de tal análise centra-se nas imbricadas relações entre formação de professores e construção de práticas pedagógicas.

Ainda no que tange a formação inicial de professores, foi aprovada a Resolução nº. 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006), que determina a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive no campo específico da educação especial, devendo esta formação ocorrer em nível de pós-graduação ou através da formação continuada.

Com esta resolução, a tendência é que se acentue cada vez mais uma política de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação. Esta tendência aliada às mudanças e avanços constantes do conhecimento, bem como, às diferentes necessidades do exercício profissional, conferem à formação continuada o status de condição ao trabalho pedagógico. No campo da educação especial, Michels (2008) afirma que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o alunado da educação especial.

Referências à formação de professores para atuarem na educação especial, são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de superior, nas classes hospitalares e nos

ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17 & 18)

Observa-se a contemplação das duas dimensões de formação – inicial e continuada – e esta formação enquanto habilitadora para o trabalho no atendimento educacional especializado. Porém, destaca-se a inexistência de referência à formação de professores que atuam nas salas de aulas comuns do ensino com os alunos da educação especial.

Quanto à demanda emergente por formação de professores Freitas (2007) analisa que desde 2000, a forma adotada pelos sistemas de ensino é condizente com as recomendações dos organismos internacionais que visam atender às necessidades de formação de professores atrelada à redução de custos. Neste contexto, as propostas de formação à distância ganham primazia, se “introduz os tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior”. (p. 4)

Na esteira da ampliação sobre as possibilidades de formação, do barateamento da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos, fundamenta-se a política de formação continuada de professores.

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas

tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007, P.4).

Entende-se que a questão da formação contínua do professor é necessária, porque “a profissão docente é uma profissão em construção”, (FERREIRA, s/d, p. 56), nascendo, então, a autoridade da sua reflexão sociohistórica, como ponto a favorecer a compreensão da situação atual dos desenvolvimentos pedagógicos. Para este mesmo autor,

A profissionalização dos professores depende, hoje, em grande medida, portanto, da sua capacidade de construir um corpo de saber que garanta a sua autonomia perante o Estado, não no sentido da conquista da soberania na sala de aula, mas antes no sentido da criação de novas culturas profissionais de colaboração (FERREIRA, 2001 p. 62).

Neste sentido, a formação continuada do professor apodera-se de uma definição ímpar, no que diz respeito à condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Com base nessas colocações, a alternativa de crescimento, tanto pessoal quanto intelectual e profissional do docente, abrange perspectivas individuais e coletivas, quando as primeiras se justificam pelo posicionamento do próprio “eu”, visando ao bem coletivo, e as segundas se justificam, mais especificamente, pelos índices de colaboração e interação entre os profissionais da classe e sua flexibilidade em partilhar experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências que favoreçam ao corpo escolar propriamente dito.

As exigências quanto à formação docente não nascem do acaso, apesar de, às vezes, serem consideradas desumanas, conforme as cobranças conhecidas na voz das agências internacionais, que datam início e fim para que o processo transcorra; compreende-se a necessidade do professor atualizar-se, no sentido de ministrar um ensino que corresponda à formação do cidadão que a evolução social aponta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 diz que:

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

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB,1996).

Quanto às exigências que emitem os critérios de atuação na educação básica, a referida Lei reza que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Art.62).

Tomando por base o legalmente estatuído, fica explícito que a questão da formação docente não requer apenas a conclusão de um curso superior, exigindo, portanto, a busca por oportunidades de aperfeiçoamento, envolvimento com grupos diversos, verificando-se aí a necessidade de um prolongamento da formação inicial, o que favorece, certamente, o aperfeiçoamento teórico-prático da classe, em seu contexto de trabalho e em termo de visão de mundo, dentro de uma cultura geral que alcançará o seu desempenho profissional e, respectivamente, o educando, condição essa que vigora em resultados satisfatórios para a vida em sociedade.

Discutir a questão da mudança e da transformação implica em ver o primeiro termo como uma proposta a ser executada e, como toda proposta, está permeada por metas, objetivos e passos que levam a um fim específico, que aqui poderia ser colocado como o processo de graduação propriamente dito do professor.

Para o segundo termo, seria adequado pensar os resultados da ação docente. Em linhas gerais, essa análise remete à noção de que mudar é preciso; no entanto, deve ser um processo moldado pela transformação, que no caso do ensino traduz-se pela aquisição de um processo mais interiorizado: a aprendizagem. Daí, eis a pergunta-chave: o que o professor poderia levar de inovador para a sala de aula, além de se manifestar portador de um título de graduação superior? Sobre isso, está a afirmação de que:

“É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação” (ZABALA, 1998, p. 29).

Explicar a necessidade de mudança e de transformação porque passa o ensino atual, implica em entender que:

“As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, (...) essas transformações,... decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais, geográficas (LIBÂNEO, 2004, p. 45, 46).

Segundo esse autor, dentre os aspectos mais visíveis desse fenômeno, destacam-se: avanços tecnológicos, a globalização da sociedade, a difusão da informação, o agravamento da exclusão social, entre outros fatores. Diante de tamanha complexidade, pergunta-se: quem deterá tal conhecimento a ponto de instrumentar o cidadão que irá exercer tais habilidades/competências? Como encontrar um profissional que corresponda aos perfis socialmente estabelecidos pelas exigências sociais?

Concebendo a escola enquanto um espaço apropriado para prover o cidadão das bases de conhecimento para uma vida em equilíbrio na sociedade, urge repensar a atuação de um professor preparado teórica e praticamente, de modo a ministrar um ensino para a transformação.

Conclusão

Hoje, com o paradigma da inclusão, reconhece-se a necessidade de introduzir modificações, tanto na formação inicial quanto (e principalmente) na formação continuada, para que ao longo da sua carreira profissional o professor tenha uma capacitação e possa ensinar a todos com qualidade.

Sobre essa capacitação para atuar em sala inclusiva, percebemos com nossa que os professores sofrem de uma falta de preparação profissional e psicológica, embora a LDB contemple isso. Constatamos, através de nossa pesquisa bibliográfica, que a formação inicial dos educadores não contempla, em sua maioria, conhecimentos básicos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e que os professores apesar de não terem tempo nem condições para participarem de uma formação continuada clamam por cursos na área de educação inclusiva que fornecem subsídios teóricos e práticos para que estes possam enfrentar os desafios que aparecem nas salas de aula.

Sendo assim, a formação dos professores – inicial e continuada – deve merecer atenção especial, pois, muitas vezes, a rejeição dos professores quanto à ideia de inclusão se dá justamente por não se sentirem preparados para enfrentarem esse desafio. Por isso, os professores precisam ter os conhecimentos sobre como lidar com os alunos com deficiência, assim como com os demais educando que estão sob sua responsabilidade.

Apesar do presente artigo se propor a uma discussão inicial, os aspectos acima referendados apontam para a necessidade de maior estudo e compreensão sobre os processos de formação de professores para o atendimento educacional especializado, considerando a crescente demanda nesta área e os meios que estão sendo utilizados para atendê-la. Cabe ressaltar, a importância de investigações que avaliem os efeitos de tal formação, considerando a complexidade de tal ação, bem como, o privilégio de uma leitura crítica e analítica sobre o fenômeno.

As ações de formação, bem como, a construção de práticas pedagógicas parecem apontar para a ausência de uma discussão epistemológica sobre temas vinculados à educação especial tais como, o próprio conceito de educação especial, o diagnóstico, a deficiência, a formação de professores, as práticas pedagógicas com estes alunos, com base nos quais, se sustentam as práticas sociais.

A ausência de uma discussão teórica e conceitual colabora para a manutenção do modelo tradicional de educação especial. Esta manutenção se faz presente, tanto nas políticas públicas inclusivas propostas pela SEESP/MEC, como nas ações de formação de professores e na construção de práticas pedagógicas e de escolarização de alunos da educação especial.

Assim, ao se abordar a formação continuada em educação especial, deve-se contemplar as caracterizações desta formação vinculadas a uma política de ampliação do acesso aos cursos, de barateamento dos custos, do predomínio da modalidade à distância, do privilégio da dimensão pragmática e os efeitos desta forma de organização na formação continuada.

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Formação de professores para a escola inclusiva**. In: LISITA, Verbena Moreira S.S. PEIXOTO, A.J. *Formação de Professores: Políticas*, Campinas, CEDES, 2002. concepções e perspectiva. Goiânia: ed.Alternativa, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC; 2001. (Instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC; 2006.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC; 2008.

Brzezinski I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. Form Doc. 2009;1(1). Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1> Acesso em: 27/04/2018

DANTAS, Priscila F. Ramos; SANTOS, Nadia Kallilni J. dos e outros. **Desafios para a Educação**

Inclusiva: pensando a formação de professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da Educação Básica. PUC-SP, SEEDF, PUC-SP, PUC-SP, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra;2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores:** a prioridade postergada. Educação & Sociedade. Vol 28. Campinas, SP: 2007.

MELLO, S.M. **Educação infantil:** concepções, perspectivas e profissionalização na contemporaneidade. In: Antonio, A C. Identidade profissional, conhecimento e práticas educativas. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

Nóvoa, A. **Formação de professores e profissão docente** In: Nóvoa, A, org. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote; 1997. p.15-34.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século:** análise e perspectivas. Anais: Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da Anped, GT 05-Estado e Políticas Educacionais, 2003.

SCHEIBE, Leda. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990**. Educar. n 24. Curitiba: UFPR, 2004.

Silva, A. R, Castro A.M.D.A. Formação continuada de professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. Quaestio. 2008;10(1/2):185-208.

Recebido em 26 de janeiro de 2018.

Aceito em 19 de julho de 2018.