

Formação para a prática docente especializada na educação inclusiva: o que dizem os educadores

Training for the teaching profession specialized in inclusive education: what educators say

Gilberto Ferreira da Silva¹

Amanda Selle Bortolotti²

Natacha Scheffer³

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa, intitulada *Formação continuada de professores: a pesquisa-ação colaborativa em contextos de práticas educativas inclusivas/2ª. Fase*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Neste trabalho, exploramos uma das etapas do processo da pesquisa-ação, método que ampara a execução da pesquisa de um modo geral. Nesta etapa, já ao final da pesquisa, realizou-se um conjunto de entrevistas com educadores, procurando conhecer melhor suas aspirações e necessidades no campo da educação inclusiva. Estes educadores fazem parte de um Centro de Atendimento Educacional Especializado vinculado à rede pública municipal de ensino. Partimos da seguinte questão: Qual a importância da formação específica para atendimento especializado no âmbito da Educação inclusiva? Como apoio teórico, consideramos os estudos de Imbernón (2010), Nóvoa (2007; 2009) e Perrenoud (1997). Para o tratamento dos dados, recorreu-se às contribuições da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Observa-se um hiato entre os depoimentos oferecidos pelos educadores. De um lado, afirma-se a necessidade da formação específica, incluindo o conhecimento “médico” das síndromes e dificuldades, o que, segundo os educadores, permite uma melhor atuação pedagógica. Esta formação, na visão dos educadores, não é oferecida. De outro lado, encontra-se uma segunda afirmação em que as formações específicas se dão nas relações do próprio fazer cotidiano, ou seja, são os próprios educadores que vão se especializando a partir de suas buscas e ações rotineiras. Abre-se um campo de análise para proceder à reflexão sobre o lugar da formação específica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa-ação; Educação Inclusiva; Educação Básica.

Abstract: This work is part of a research entitled continuing teacher education: collaborative action research in contexts of inclusive educational practices (2nd Stage / 2013/2016.), Funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). In this paper we explore one of the stages of the action research experience of process where it held a series of interviews with educators, seeking to better understand their needs and aspirations in the field of inclusive education. These educators are part of a center specialized educational services linked to municipal public schools. To realize our purpose in this paper we set the following question: What is the importance of specific training for specialized care in the context of inclusive education? As theoretical support consider the study Imbernon (2010), Nóvoa (2007; 2009) and Perrenoud (1997). For the data treatment we used the contributions of content analysis (BARDIN, 2011). There is a gap between the testimony offered by educators. On the one hand it is argued the need for specific training, including medical knowledge about the syndromes and difficulties, which according to educators allows for better educational performance. This training, in view of educators, is not offered, so the other side is a second statement in which specific training is conducted in the everyday to own relationships, or are themselves educators who will specialize from their searches and routine actions. Opens a field of analysis to

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle/Canoas. Pesquisador do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br

² Estudante de Pedagogia da Universidade La Salle/Canoas. Bolsista de Iniciação Científica/CNPq. E-mail: amanda_selle@hotmail.com

³ Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Professora convidada na Universidade La Salle/Canoas. E-mail: natacha.scheffer73@gmail.com

carry out reflection on the place of specific training.

Keywords: Teacher Education; Action Research; Inclusive Education; Basic Education.

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Formação continuada de professores: a pesquisa-ação colaborativa em contextos de práticas educativas inclusivas/2ª. Fase”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa vem sendo realizada há mais de 4 anos, contemplando um conjunto de ações que perfazem os princípios metodológicos da pesquisa-ação, nos quais, privilegiadamente, o objeto de estudo é demarcado pelos interesses do grupo/coletivo que demanda ou define suas prioridades no processo investigativo. Este trabalho resulta de uma das últimas etapas da pesquisa em que, para além dos processos coletivos de construção e reconstrução permanentes, os pesquisadores acadêmicos⁴ realizaram um processo de escuta de educadores, através de uma entrevista oral, com roteiro semiestruturado. Nesse processo de escuta, foram contemplados, por adesão voluntária, nove (9) educadores de um Centro de Atendimento Educacional Especializado vinculado a uma rede municipal de ensino, situado na região metropolitana de Porto Alegre/RS. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, organizado em cinco blocos temáticos: trajetória profissional; prática profissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado; formação continuada; práticas educativas e desenvolvimento do Centro Especializado. As entrevistas foram transcritas, procurando manter o maior grau possível de fidedignidade. Nesse trabalho, optamos por explorar analiticamente a formação específica desses profissionais para atuarem em espaços de inclusão. Para dar conta de nossos propósitos nesse artigo, partimos da seguinte questão: Como a formação específica dos educadores influencia nos atendimentos especializados no âmbito da educação inclusiva?

Para tal, apresentamos os resultados destas narrativas, percebendo que há uma divisão sobre a formação especializada recebida. De um lado, encontramos a afirmação dos educadores de que só as formações oferecidas não permitem uma melhor atuação pedagógica, e de outro, há uma segunda afirmação de que são eles próprios que vão se atualizando com cursos que não são oferecidos pela mantenedora, neste caso, uma prefeitura. O estudo, em síntese, destaca e discute o lugar ocupado pela formação específica na educação inclusiva e seu papel no atendimento disponibilizado aos alunos.

Histórico da Educação Inclusiva

A história assinala desde a Idade Antiga a exclusão de crianças *deficientes*. Já na Idade Média, as crianças *deficientes* eram associadas a feitiçarias e imagens diabólicas. A partir do século XVI, a fuga ao padrão considerado normal passa da influência da Igreja e torna-se estudo da Medicina. Ao final do século XVIII e início do século XIX, surge a Educação Inclusiva, tendo como característica o assistencialismo, segundo Cardoso (2004) “as pessoas com *deficiências* eram atendidas e assim a sociedade era protegida do

⁴ Termo encontrado na literatura sobre a metodologia da Pesquisa-ação para distinguir os pesquisadores oriundos do espaço universitário dos também considerados pesquisadores, oriundos da instituição demandante da pesquisa, no nosso caso, um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Formação para a prática docente especializada na educação inclusiva: o que dizem os educadores

contato com os anormais”. Nesse período, as escolas especiais surgiram para separar e isolar essas crianças do grupo majoritário da sociedade. Já no século XX, os alunos com necessidades educacionais especiais começam a ser integrados na escola e sociedade.

Em 10 de junho de 1994, é realizada a Conferência Mundial de Educação, tendo representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais. A Conferência ficou conhecida na história da Educação como a Declaração de Salamanca, que teve como princípios:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Portal MEC/Salamanca, 1994).

Com a criação da Declaração de Salamanca, os Estados participantes ficaram responsáveis por assegurar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Além disso, os alunos especiais devem receber todo o apoio de que precisam. Assim como lembra Carvalho (2004), “a Educação Inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos especiais e aqueles considerados normais”. Do mesmo modo, a Declaração de Salamanca define o aluno especial como:

Crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 17)

Na década de 90, especificamente, no contexto latino-americano, temos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência (ocorrida na Guatemala em 1996). O Brasil é signatário deste documento. Aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, este documento tem valor legal no contexto brasileiro. Um dos aspectos que esta convenção promulga é a “impossibilidade de diferenciação com base na deficiência” (MANTOAN, 2003, p. 40). Por outro lado, ao mesmo tempo em que torna claro este aspecto, enfatiza o quanto a promoção de ações

que atendam às necessidades específicas de portadores de deficiência, com vistas a sua integração na sociedade, não podem ser vistas como forma de discriminação.

Um aspecto que deve ser considerado quando se pensa em ações educativas inclusivas refere-se ao fato de como é e como deve ser uma sociedade a se preparar para acolher e oferecer as condições para o desenvolvimento da pessoa. Isso implica adotar procedimentos que equiparem condições de acessibilidade arquitetônica e que apresentem, no campo das práticas educativas, alternativas condizentes com as características de cada coletivo ou indivíduo.

Assim, nesta direção, a própria escola deve se preparar para receber alunos com necessidades educativas especiais, portanto sua proposta pedagógica e sua estrutura curricular devem ser adaptadas, modificadas, repensadas a partir de cada indivíduo (MINETTO, 2012).

No que se refere às mudanças essenciais para receber alunos com necessidades educativas especiais, deve-se pensar nos tipos de adaptações necessárias para a realização de um trabalho efetivo. Isso diz respeito às políticas implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) como políticas de acesso e permanência direcionadas aos alunos com deficiência. Adaptações curriculares podem ser consideradas “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais” (MEC/SEESP, 2000).

As adaptações curriculares são as estratégias das quais a escola faz uso com o objetivo de incluir o aluno com deficiência. Existem várias modalidades de adaptações curriculares que podem ser divididas em adaptações de grande e pequeno porte. Nas adaptações de grande porte, pode-se destacar a adaptação do currículo, adaptação do espaço físico, aquisição de mobiliário e materiais, adaptação dos objetivos, dos conteúdos, do método, da organização didática, do sistema de avaliação e adaptação dos tempos. Essas modificações necessitam de aprovação de instâncias administrativas superiores para que sejam colocadas em prática, uma vez que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, entre outras.

Já as adaptações curriculares de pequeno porte envolvem modificações a serem realizadas na própria sala de aula, implementando o que foi definido nas adaptações de grande porte e constituindo-se em responsabilidade do professor. As adaptações de pequeno porte têm como objetivo garantir que o aluno com deficiência esteja incluído no espaço de aprendizagem, com seus pares, e que possa construir sua aprendizagem na sala comum da escola regular e com outros alunos da mesma idade.

Formação Especializada e Educação Inclusiva

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, realizada em 1990, na Tailândia, a discussão sobre a formação de educadores para a educação de todos ganha força. Os educadores precisam dominar habilidades que incluam alunos com necessidades educacionais especiais. Coloca-se como imperativo e urgente repensar a formação do professor.

Não é novidade alguma a evidência de que atualmente muitos cursos específicos para os professores giram em torno da ideia de reciclagem ou de cursos de atualização. Observa-se uma certa cultura entre os professores da busca permanente pela formação continuada, seja mobilizada por planos de carreira nas redes públicas municipais e estaduais, seja pelo sistema privado de ensino. Não raras vezes os cursos constituem-se no formato de palestras, conferências ou fazem parte de algum evento um pouco mais estendido, incorporando, em alguns casos, experiências práticas de professores como elementos mobilizadores da reflexão. Entretanto não é demais alertar para o fato de que, neste último formato, os eventos e as iniciativas ainda podem ser considerados raros. Por outro lado, as pesquisas produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação, nível de mestrado e doutorado, em grande parte, carregam uma tradição de pesquisa “diagnóstica”, ou seja, um estilo de pesquisa que procura localizar quais são os problemas existentes nas diferentes frentes que a educação apresenta. Este tipo de pesquisa, pode-se dizer predominante na pós-graduação, é rica em elaborações e arranjos teóricos, construindo diálogo com produções distanciadas da realidade brasileira, levando a conclusões e refinamento teóricos que em nada ou pouco ajudam na compreensão e no estabelecimento de ações e soluções efetivas aos problemas tratados. Gatti (2017) em pontual e pertinente avaliação da formação de professores no contexto atual e com uma forte carga de revisão histórica, evidencia:

(...) a formação de professores nas licenciaturas, hoje, mostra-se justamente em choque direto com as demandas do trabalho escolar a ser realizado na educação básica, com o trabalho educacional e escolar com e para as novas gerações que sucessivamente adentram nas salas de aula (p. 725).

E segue a pesquisadora:

Com uma estrutura formativa reificada nas proposições consolidadas entre nós, mais formalmente, nos inícios do século vinte, (...) as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares (GATTI, 2017, p. 726).

Especificamente no campo da formação de professores para os processos educativos inclusivos, Plestch (2009), por exemplo, ao se referir a um estudo realizado no Município de Santa Maria/RS com professores, constata a falta de preparo dos professores para lidar com alunos de inclusão com necessidades educativas: “de modo geral, não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão” (PLETSCH, 2009, p. 147).

Guasselli (2012), ao proceder um estudo sobre a formação de professores para a educação especial, destaca que, se por um lado, em vários municípios vem evoluindo o crescimento das matrículas, a realização de reformas arquitetônicas e a própria preocupação com a formação de professores; por outro, não se pode afirmar que, neste último aspecto, a evolução responda aos desafios encontrados pelos educadores no cotidiano escolar.

Entretanto, como processo de aprendizagem, preparo dos professores, transposição desse conhecimento para a prática pedagógica, essa evolução merece uma reflexão mais profunda, especialmente no que se refere à prática pedagógica na educação especial já proposta na década de 1990, na medida em que não se percebe que os problemas iniciais em relação a esta modalidade tenham sido superados, apesar

de não ser mais novidade no ensino regular e do fortalecimento das políticas educacionais de oferta de formação, que tem sido uma constante (GUASSELLI, 2012, p. 3).

Metodologia

Para efetivar os objetivos propostos para a análise, foram realizadas entrevistas orais com nove docentes de um Centro de Atendimento Educacional Especializado vinculado à rede pública municipal de ensino, localizado na região metropolitana de Porto Alegre. Contemplamos alguns critérios de seleção dos educadores, dentre os quais destacamos: diversidade das ações educativas às quais estão vinculados os educadores, procuramos contemplar um educador de cada campo específico de atuação no centro de inclusão. Um segundo critério tem a ver com a disposição/disponibilidade em liberar uma parte de seu tempo para a realização da entrevista. Neste aspecto, lidamos com a adesão voluntária ao processo de produção das narrativas. De outro modo, registramos o fato de que todos os entrevistados receberam arquivo digital, formato *word* da entrevista através de e-mail, podendo se manifestar com a concordância ou não do conteúdo sistematizado pela transcrição do arquivo oral.

As entrevistas seguiram o modelo semiestruturado e foram realizadas individualmente, sendo gravadas em áudio. Os temas explorados foram: trajetória profissional; prática profissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado; formação continuada; práticas educativas e desenvolvimento do Centro Especializado. No segundo momento, as entrevistas foram transcritas; e os resultados, sistematizados e analisados.

Como estratégia de análise dos discursos orais transcritos, recorreremos às contribuições da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Partimos da *pré-análise*, organizando os depoimentos produzidos pela transcrição e passamos a *explorar o material*, procurando localizar o potencial do conteúdo produzido nos discursos. Neste momento, fizemos um esforço para delimitar os campos temáticos que foram se apresentando, traduzidos pelo processo de *codificação* e definição de *unidades de registro*, para, então, definirmos as categorias que acabaram por orientar nossa análise e interpretação apresentadas a seguir.

Análise e resultados

Nossa preocupação é verificar o quanto a formação específica contribui ou não para a qualificação das práticas educativas levadas a cabo em um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

A *formação especializada* é o grande diferencial para o trabalho inclusivo acontecer, já que as práticas dos docentes estão intrinsecamente relacionadas com a sua busca pelo conhecimento. O docente que realiza atendimentos especializados na educação inclusiva deve estar atento às novas demandas educacionais, bem como aos cursos que são oferecidos para sua área de trabalho. Para a realização desse trabalho, os profissionais devem repensar constantemente sua prática, aprender e refletir sobre seu trabalho e buscar formações que contribuam nos seus atendimentos. São os primeiros aspectos que se observa nos depoimentos a seguir:

Formação para a prática docente especializada na educação inclusiva: o que dizem os educadores

Isso é como posso dizer assim, é o grande diferencial, sem essa formação qualificada, não tem como, assim, não se faz esse trabalho só com motivação, só com desejos e só com sonhos. Tu tens que trazer isso, ela tem que estar paralela né, tu tens que sempre estar buscando e acreditando que é possível, mas tu tens que estar constantemente. (Educador 1)

Aí eu acho que é fundamental né tu te qualificar para ti poder desenvolver um bom trabalho né, porque a gente tá sempre aprendendo, como eu falei antes, a gente não nasceu pronto né. Eu acho que tu também tem que estar sempre muito aberto para ouvir tudo assim, ouvir tudo, ouvir tudo e daí tu faz uma peneira, tira o que vai ser positivo pro teu trabalho né, tentar. (Educador 3)

Outro ponto significativo na formação especializada é o interesse de desenvolver um trabalho diferenciado, que abranja as crianças com necessidades educacionais. A busca contínua pela formação dá suporte para trabalhar diretamente com essas crianças.

E eu sempre tive bastante interesse em procurar fazer um trabalho assim mais especializado com essas crianças que eu observava que tinham uma necessidade educacional assim, especializada na verdade. De começar a desenvolver um trabalho, primeiramente na área da psicomotricidade né, e desde então eu, como é que eu posso dizer assim, eu fui para lá em 2009, desde 2009, que eu estou nesse espaço aí e diretamente, eu comecei diretamente a trabalhar com psicomotricidade e com atividade física adaptada. (Educador 2)

A formação especializada garante aos docentes maior confiança no seu trabalho. Essa formação resulta do investimento na qualificação profissional; segundo os educadores, isso pode ser obtido através de cursos, participando das formações oferecidas pelo município, pois é deste modo que os profissionais garantem autonomia nas suas intervenções com as crianças da educação inclusiva. Para Perrenoud (1997), a formação tem como objetivo “dar uma identidade, um projeto, meios para se encontrar prazer profissional numa prática exigente”.

Então assim, quando a pessoa tem a formação, ela pode opinar com mais segurança, ela sabe o que tá fazendo e ela busca um trabalho mais específico. Sempre vou dizer assim, que a gente ainda está engatinhando, mas se a gente comparar agora com anos atrás, nós ganhamos muito sim, e toda questão de oferta, de formação acadêmica em qualquer nível que seja, ela é sempre positiva, e eu acho que ganhamos sim. Acho que colaborar diretamente no sentido que te dá subsídio né, pra que tu faça as intervenções em qualquer um dos três campos que a gente atua com qualidade (Educador 4).

Atualmente é preciso pensar em formações especializadas que contemplem as novas demandas que surgem na área inclusiva. Ao mesmo tempo em que alguns educadores acreditam que as formações que recebem favorecem muito suas intervenções, outros educadores necessitam de formação mais direcionada para a sua área. Nóvoa (2009) ressalta a importância de “desenvolver a formação de professores para os professores”, pois a formação específica só fará sentido se estiver de acordo com a realidade em que os docentes trabalham.

Precisa ter essa formação, vamos dizer assim, precisa ter formação, por exemplo, já te dou uma situação. Formação mais específica sobre o autismo que tá chovendo crianças autistas de todos os tipos, de todas as formas, crianças psicóticas tá vindo aos borbotões. Então é fundamental que se tenha um tempo de estudo e formação mesmo, e não essas coisinhas assim, tem que ter formação de pessoas que tenham formação. (Educador 5)

Uma educadora demonstra sua insatisfação com as formações oferecidas, considera que oferece

formação para as pessoas que observam suas intervenções, porém recebe poucas oportunidades de realizar formação que contribua de forma qualificada com seu trabalho e que esteja voltada para suas práticas diárias. Ao mesmo tempo, a educadora diz que investe na sua própria qualificação, fazendo leituras que ajudam a trabalhar com a inclusão. Imbernón (2010) aponta que “embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas”.

Olha, vou te ser bem franca! Eu acho quem faz a qualificação somos nós né, porque nós não recebemos nenhuma qualificação ... É claro que tu entra com uma bagagem entendeu?! Tu vens com uma bagagem da tua faculdade, do teu pós, mas tu tens que procurar leituras, procurar olhar na realidade daquela criança porque outra qualificação não existe, não existe alguém que venha aqui e diga assim “Agora nós vamos fazer uma oficina excelente com esse pessoal aí!” Não! As pessoas vêm aqui para nos observar, agora não para nos qualificar (Educador 6).

Desse modo, essa formação não desenvolve as práticas profissionais e acaba frustrando os docentes. Sobre esse tipo de formação, Maria Teresa Eglér Mantoan ressalta que:

Na formação em serviço, os professores [...] estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou habilidades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. (2003, p. 79)

Para a autora, a formação dos professores que trabalham na inclusão só fará sentido quando houver uma reflexão sobre concepções dos educadores e das práticas que desenvolvem. Outras educadoras também relatam a importância da formação qualificada para as intervenções por área específica. Sendo a inclusão uma área que exige a formação e a busca constante pelo conhecimento, essas educadoras acreditam que, para trabalhar com a área inclusiva, é preciso que os professores tenham formação específica. As falas das educadoras revelam a insuficiência das formações como auxílio das suas práticas com os alunos, já que, para elas, mais do que conhecer a síndrome, é preciso saber como lidar com todas as outras questões que envolvem cada aluno.

Eu acho muito importante, eu acho que aqui cada um tem que ser especializado na sua área, porque a arte é muito ampla né, então assim, não pode colocar aqui qualquer pessoa para dar artes, isso nas escolas acontece bastante, geralmente é um professor que não é habilitado para dar artes, então ele fica desesperado porque eles não conseguem, porque eles não sabem o que fazer né, então aqui eu acho que é mais que importante a minha qualificação, muito importante. (Educador 7)

Hoje eu penso assim que todo profissional da área de inclusão tem que ser qualificado, não pode ser qualquer pessoa, não pode e não deve. Aliás, poder pode, porque eles colocam, mas não deve, não deveria, porque na verdade é um conhecimento muito sério que tem que ter, inclusive tu tem que ter até um conhecimento, não que seja o mais importante, mas tu tem que conhecer da síndrome, tu tem que saber alguma coisa, o que é aquele aluno né pra tu poder fazer as intervenções pedagógicas necessárias. (Educador 8)

Imbernón (2010) afirma que a formação realizada individualmente para um docente que não abrange o grupo e a comunidade em que a escola está inserida “pode originar experiências de inovação,

Formação para a prática docente especializada na educação inclusiva: o que dizem os educadores

mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores”. A formação precisa estar fundamentada na prática social dos professores, é através da comunicação, interação dos colegas e relatos dos problemas e alegrias nas intervenções que os professores ganham autonomia e modificam a realidade em que se encontram. Imbernón (2010) ainda reflete sobre a crença dos professores ao acreditarem que “treinamento é sinônimo de formação continuada e se configura como o modelo que leva os professores a adquirir conhecimentos ou habilidades por meio de instrução individual ou grupal, conduzida por um especialista”. Para duas educadoras, somente profissionais com formação especializada podem fazer intervenções nos centros inclusivos.

Inclusive eu gostaria de fazer um pós na minha área, a prefeitura propôs né, proporcionou um pós claro que maravilhoso a gente sempre tem a acrescentar na nossa vida, mas eu precisaria de um pós na minha área ainda mais agora que eu estou nesse centro, eu acho que quanto mais eu buscar pra mim né, eu vou engrandecer o meu aluno, então tem que ser uma pessoa especializada. (educador 7)

Então acredito que todo professor na inclusão tem que ser especialista. Eu percebo hoje assim que realmente a questão do professor tá bem definido, que não é qualquer professor que pode ir para lá, tem que ser um professor que realmente ele tenha uma especialização numa determinada área que vá agregar alguma coisa para o desenvolvimento daquelas crianças. (educador 8)

Para uma educadora que não está mais presente no cotidiano desse Centro Inclusivo, a formação específica é de grande valia, porém é preciso saber colocar em prática as teorias dadas nas formações. Nóvoa (2009) cita que “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Cem por cento né, porque essa formação, esse conhecimento, se aplicado, são alternativas mil né, porque o professor que não busca conhecimento, só que não basta buscar, tem que aplicar, porque tem gente lá fazendo mestrado e fazendo aquilo... (Educador 9)

O professor que consegue entrelaçar teoria e prática estimula cognitivamente os alunos nas suas intervenções. As formações precisam dar suporte de como trabalhar as síndromes e déficits, mas cabe ao docente propor atividades que contribuam nos atendimentos inclusivos. Nóvoa (2007) define que “há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas”.

Eu acho que o professor que tem formação, que tem conhecimento do desenvolvimento cognitivo, ele sabe que em uma atividade ele pode tirar proveito, ele tem que ter conhecimento disso né, em especial com as questões de inclusão com os déficits né, com as dificuldades maiores se eu sei o alcance dele, o que eu posso fazer, o que eu posso propor, eu só vou propor se eu tiver conhecimento (Educador 9).

Os recortes das falas dos professores desse Centro de Atendimento Educacional Especializado revelaram que ainda é preciso investir em cursos que abranjam as dificuldades que encontram nos atendimentos. A formação planejada pela Prefeitura ainda não oferece os suportes necessários para a qualificação da prática docente, deste modo, cabe aos profissionais da educação buscar cursos fora do município que possam atender às suas necessidades.

Sendo a inclusão uma área que está em constante mudança, é indispensável a formação desses educadores. Outro ponto para se pensar é que os educadores 1, 2 e 3, que mais relataram em suas falas segurança ao fazerem as intervenções, possuem outras formações, como, por exemplo, Mestrado na área da Educação. Esses mesmos docentes também relatam que sempre tiveram interesse em trabalhar na área da

educação inclusiva. As educadoras 4 e 5 defendem a formação específica que recebem, apenas ressaltam a importância de receberem formação de quem tem formação. As educadoras 6 e 7 afirmam que a formação que recebem é insuficiente para os atendimentos que realizam e que necessitam de mais cursos na área inclusiva. As educadoras 8 e 9 não trabalham mais neste Centro, mas relatam que só será possível realizar um bom trabalho se os profissionais tiverem formação específica na área em que realizam os atendimentos.

Considerações Finais

Alguns aspectos emergem da análise dos depoimentos produzidos que nos ajudam a pensar sobre os processos de formação continuada de professores para a educação inclusiva. Lembramos que este trabalho se insere dentro de uma proposta de pesquisa que vem sendo realizada há mais de 4 anos com este grupo de educadores em um Centro de atendimento Educacional Especializado. Igualmente, a metodologia que tem orientado o trabalho pauta-se pelos princípios da pesquisa-ação, que em síntese valoriza a busca por soluções para problemas localizados pelo conjunto de profissionais envolvidos diretamente no processo investigativo⁵. O recorte aqui realizado e tomado como referência empírica para proceder à análise nos remete para algumas dimensões caras ao processo formativo. Ecoam as vozes de educadores que vivem o cotidiano da ação educativa, enfatizando e referendando o que pesquisadores reconhecidos nacional e internacionalmente vêm insistindo nestes últimos: esgotou-se o modelo de formação existente, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada. Novos fenômenos sociais, culturais, cognitivos e de saúde ocupam os espaços das instituições voltadas à educação, mobilizando educadores por novos modos de pensar e fazer a formação e desestabilizando velhas estruturas, impelindo e exigindo novos projetos mais condizentes com o que se apresenta.

Os professores revelam uma espécie de vácuo entre o que tiveram de formação e o que enfrentam, reconhecem de forma respeitosa o trabalho acadêmico e da instituição chamada universidade, mas avidamente buscam por outras formas de construir respostas, neste caso em análise. Reforçam a ideia da formação em serviço, da formação em partilha entre os educadores, da formação que se faz no dia a dia das instituições educativas, como é no caso do Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Referências

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão- Uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 15-26.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view-File/8429/17739>> Acesso em 24/03/2018.

GUASSELLI, M. F. R. Formação de professores para educação especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na educação básica. **IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile>>

⁵ Maiores informações sobre o trabalho podem ser obtidas em Silva e Nornberg (2013) e Silva, Nornberg e Scheffer (2016).

Formação para a prática docente especializada na educação inclusiva: o que dizem os educadores

[le/261/616](#)> Acesso em 09/03/2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed. 2010. ISBN 9788536319865

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 1ª. Ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/SEESP. Projeto escola viva. Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 20 jun. 2016.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre350/re35009por.pdf?documentId=0901e72b81234821>> Acesso em: 27 jun. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**. Marília- SP, 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**. Curitiba, n. 33, p. 143-156. Editora UFPR, 2009.

REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de Professores: tendências atuais**. 2ª ed. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007.

SILVA, G. F.; NORBERG, M. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 13, 647-668, 2013.

SILVA, G. F.; NORBERG, M. SCHEFFER, N. Collaborative action research at the Training Center for Inclusive Education and Accessibility. **Revista de Cercetare si Interventie Sociala**, v. 53, p. 67-79, 2016. Disponível em <https://www.rcis.ro/images/documente/rcis53_05.pdf> acesso em 26 de março de 2018.