

# Formação de educadores e educação inclusiva:

uma relação dialógica na contemporaneidade

Carina Escabora

Fabiana Cristina de Souza Stesse

**Como citar:** ESCABORA, Carina; STESSE, Fabiana Cristina de Souza. Formação de educadores e educação inclusiva: uma relação dialógica na contemporaneidade. *In:* SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; CASTRO, Rosane Michelli de (org.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva:** eixos do atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 81-100.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-310-6.81-100>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## CAPÍTULO 4

### FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

*Carina Escabora  
Fabiana Cristina de Souza Stesse*

#### INTRODUÇÃO

**C**oncomitante ao nosso ingresso no Curso de Pedagogia se deu o começo de nossa ação pedagógica em sala de aula regular no ensino público, onde sempre observamos e manifestamos interesse pelas ações pedagógicas desenvolvidas com alunos que apresentavam alguma deficiência ou dificuldades para aprender. Muito embora estivéssemos ainda num momento de formação inicial, já levantávamos hipóteses, em nível do senso comum, a respeito da formação dos professores e o papel importante que estes desempenham ou deveriam desempenhar, no contexto da educação inclusiva.

À medida que se passaram os anos, algumas inquietações permaneciam e apontavam para uma necessidade pessoal de aprimoramento e especialização. Durante esse trajeto, tivemos a oportunidade de desenvolver

projetos de atendimentos pedagógicos e psicopedagógicos aos alunos com deficiências, dificuldades e diferenças, e refletir de forma sistematizada sobre tais questões. As atividades realizadas e a reflexão sobre elas nos inseriram no mundo da pesquisa científica, tornando-nos professoras-pesquisadoras e nos renderam alguns trabalhos acadêmicos. A realização de ambos possibilitou-nos compreender a importância do atendimento pedagógico, em seus sentidos, significados e resultados, segundo a ótica das professoras.

Durante esse processo de reflexão, as professoras entrevistadas mencionaram imensas dificuldades e apresentaram uma visão insegura ou equivocada de sua função. As situações didáticas e formas de avaliação também se demonstraram inadequadas para o tipo de trabalho diferenciado que se buscava oferecer aos alunos com dificuldades e deficiências. Pudemos concluir que a formação dessas professoras era deficiente, em suas bases teóricas.

Enquanto buscávamos as teorias que poderiam embasar a ação pedagógica das professoras em questão, percebemos que muito se mencionam as dificuldades dos alunos que têm alguma deficiência, porém, pouco se encontra a respeito da dificuldade que a instituição de ensino vem enfrentando para o atendimento dos mesmos. Em face dessa questão, a exigência para a mudança se tornava urgente, nas escolas.

Tendo em vista as questões acima apresentadas, buscou-se, com a elaboração desta pesquisa, compreender melhor a relação entre o processo de formação de educadores que visa a uma educação inclusiva e a ação pedagógica dos profissionais que estão inseridos nesse contexto de formação, além de refletir sobre a importância da formação inicial, continuada e em serviço, dentro dos paradigmas inclusivos.

Para tanto, neste novo momento de pesquisa e construção deste trabalho, andamos à procura de paradigmas que percebem a formação de educadores de forma holística, democrática e colaborativa, sempre voltada a estimular os sujeitos a desenvolver meios de pensamento autônomos, críticos e reflexivos.

Faz-se importante que o educador de hoje esteja engajado nessa perspectiva inclusiva de educação, pois se tornará mais sensível e aprenderá a lidar com as diferenças individuais, compreendendo-as, valorizando-as

e respeitando-as, uma vez que os novos tempos educacionais trazem para essa realidade a pluralidade e a diversidade.

### **A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POR MEIO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO: UM CAMINHAR RUMO À INCLUSÃO**

Em meio às inúmeras mudanças, constantes inovações e transformações – característica marcante do mundo pós moderno – está a educação, que, preocupada em oferecer um ensino de qualidade, considerando as necessidades, diferenças e diversidade de todos, vive grandes tensões. Uma delas alude à formação de seus profissionais no paradigma inclusivo, assunto este que tentamos contextualizar.

A palavra *incluir*, proveniente do latim, significa “1. Compreender, abranger. 2. Conter em si. 3. Inserir, introduzir. 4. Estar incluído ou compreendido; fazer parte; inserir-se” (CUNHA, 1992, p. 431). Considera-se tal conceito, nesta reflexão, por este permear a tendência educacional da contemporaneidade, implicando aceitar todas as crianças como seres humanos únicos e diferentes entre si, buscando torná-las mais autônomas no processo de aprendizagem.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a visão excludente de educação que fora adotada pela sociedade, em épocas antigas, sai de cena e dá lugar à tendência internacional, que aponta para a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais em escolas regulares, oportunizando-lhes reabilitação pessoal e social. Nesse sentido, temas como inclusão e adaptações curriculares tornaram-se parte do nosso processo de ensino, na luta por uma educação democrática. Para tais autores, é notório que, desde 1990, com a Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, e com a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, em 1994, discutem-se enfaticamente no nosso país os benefícios da inclusão para os alunos, professores e para a sociedade. As oportunidades de as crianças estarem e aprenderem umas com as outras, lidarem com as suas diferenças individuais e a de seus pares, assim trabalhando a sua sensibilidade e o benefício trazido pela socialização, são destacadas como atitudes positivas que trazem ganhos nas habilidades sociais de nossos

alunos, preparando-os para a vida em comunidade e dão origem à Declaração de Salamanca – que formaliza essa intencionalidade.

Segundo dados do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a Organização Mundial de Saúde estima que, somente no Brasil, 10% da população têm necessidades educacionais especiais, ao passo que cerca de 15 milhões apresentam deficiências, o que denota a importância das políticas nesse sentido. Em tal cenário, é a Convenção da Organização das Nações Unidas (2006) que vem para garantir o direito à aprendizagem, ao longo da vida, assegurando a oportunidade de essas crianças frequentarem as escolas comuns, em todos os níveis, focalizando não apenas ao acesso, mas também a permanência desse aluno no ambiente escolar. Além disso, a Convenção exige adaptações e medidas de apoio individualizadas.

A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), é vista como ganho imensurável para a educação inclusiva brasileira, ao buscar promover condições para a inclusão por meio de implantações de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônicas, formação continuada, implantação de núcleos de acessibilidades, realização do PROLIBRAS, organização de núcleos para altas habilidades e programas de distribuição de livros em formatos acessíveis. Tais medidas se configuram como tentativas de operacionalização da educação especial articulada à educação comum em um tempo quando as práticas discriminatórias precisam deixar de existir, dando lugar a igualdade de oportunidades.

Mesmo havendo toda uma legislação que pode impor a inclusão, ela não acontece se de fato não for intrinsecamente aceita pelos profissionais da escola. Por isso, a inclusão exige constante reflexão, debate, estudo e conscientização. Conforme destaca Schon (apud NÓVOA, 1992), um professor reflexivo precisa reconhecer e valorizar não somente a confusão de seus alunos, mas também rever, valorizar e encorajar-se para resolver seus próprios conflitos internos e confusões gerados pelos dilemas da profissão. E a inclusão ainda é um dos pontos que ocupam os pensamentos pedagógicos dos educadores, devido a sua complexidade. Muitos alegam que não foram formados para trabalhar com essa realidade. Portanto, é preciso perceber a necessidade de buscar uma formação para a diversidade.

O que não pode mais acontecer é a utilização desse argumento para justificar a falta de vontade de trabalhar dentro dos novos paradigmas.

No dicionário, encontramos o verbete *formar*, significando: “1. dar forma a (algo). 2. Ter forma de. 3. Conceber, Imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6 Fabricar, fazer. 7. Constituir. Int. 8. Dispor-se em ordem, alinhando-se (tropas). 9. Tomar forma. 10. Concluir curso universitário” (FERREIRA, 2001, p. 379). Conforme afirma Cunha (1992), *formar* descende da palavra *forma*, oriunda do latim, que “[...] se refere ao modo sobre qual uma coisa existe ou se manifesta”.

Levando em consideração a etimologia da palavra *formar*, podemos deduzir, pelo raciocínio, que alguns conceitos propagados erroneamente sobre a formação de educadores são provenientes dessa conceituação. Zabalza (2004) ressalta que, ainda hoje, a ação de formar, muitas vezes, é interpretada como modelar, conformar. Tal configuração faz de seus formandos apenas executadores de atividades, o que reflete e contribui para uma política caracterizada como homogeneizadora.

Para Pérez Gomez (1995), a formação dos educadores perpassa pelos conceitos que são construídos sobre a escola, sobre o ensino e também sobre o currículo, que, por sua vez, são característicos de uma determinada época. Por conseguinte, abordar nesta reflexão a temática da educação na contemporaneidade é deparar-se com a complexidade e enfrentar a diversidade, constantes mudanças, que nos levam a desafios, incompletudes e inseguranças, no que se refere às novas perspectivas educacionais. Na realidade, como salienta Patrick Mendelson (apud PERRENOUD 2000, p.125), “[...] se a escola ministra um ensino que não tem utilidade para o mundo externo, corre o risco de desqualificação”.

Acreditamos que haja uma correspondência entre tal postura e a maneira com que as crianças, principalmente aquelas que apresentam deficiências, são ensinadas em algumas escolas, pois os professores, formados dentro desse paradigma e influenciados por ele, oferecem uma prática de reprodução dos conhecimentos, inflexibilidade do currículo e desvalorização das diferenças, criando filtros que excluem tais alunos do processo educativo e desconsideram seu desenvolvimento e necessidades subjetivas.

Freire (1998) nos alerta, destacando que transferir conhecimentos não é ensinar. E, em consonância com suas ideias e também com as de Crò (1988, p.32), julgamos ser mais pertinente ao nosso contexto o paradigma de formação do professor reflexivo, “[...] que de forma mais humana possível, deve oferecer à sociedade uma geração de educadores que responda adequadamente às expectativas do homem de hoje”. Esse professor precisa ter desenvolvido, durante sua formação, atitudes e habilidades de pesquisa para que estas possam fazer parte do contexto escolar, contribuindo com as aprendizagens de nossos alunos.

Na década de 1970, as discussões sobre a formação do professor pautava-se no paradigma da racionalidade técnica. Já na década de 1980, propunha-se que o professor fosse um transformador da sociedade. Nas últimas décadas formar um professor pesquisador, reflexivo, consciente da constituição de sua identidade, da docência, tem sido a tônica das discussões [...] (KRONBAUER; SIMIONATO, 2008, p. 6).

Veiga Neto (2003) afirma que o que sentimos como crise educacional é exatamente o descompasso entre a educação e a contemporaneidade. O mundo mudou e está mudando rapidamente, mas a escola nem sempre se sente capaz de acompanhar essa mudança. A visão de que a função da escola é apenas de transmissora de informações precisa ser urgentemente ressignificada, pois não existe mais espaço para essa ideia. “Sucesso para alguns era uma opção no passado. Sucesso para todos nós é agora o desafio” (BLUNKETT, 2000, p. 8 apud MITTLER, 2003, p.96).

Portanto, já na formação inicial, é preciso não mais permitir que se construam conhecimentos pautados em práticas tradicionais, deixando assim de treinar os professores. Com essa ação, pretende-se excluir a possibilidade de o professor em formação reproduzir preconceitos e mitos que se acumulam e, assim, proporcionar conhecimentos específicos e atitudes reflexivas acerca do ensino. Ele deve igualmente ser preparado para interagir com as problemáticas presentes e enfrentar os conflitos que acontecem dentro da escola, promovendo valores democráticos, como os da inclusão. Caso contrário, fará uso das metodologias que demonstram mais segurança, atuando com modelos antigos e ultrapassados para esse novo espaço educacional.

Os professores são treinados para suas disciplinas na sala de aula e, então, devem demonstrar várias centenas de competências antes que possam ter suas licenciaturas autorizadas. O treinamento de professores faz pouca ou nenhuma referência aos contextos sociais nos quais eles estarão ensinando. (MITTLER, 2003, p. 94).

A formação que se inicia com a graduação não pode caracterizar-se como terminal, porém, deve estender-se para toda a vida, cooperando para a autoformação do sujeito, visto que as mudanças são constantes e emergentes. Por isso, ressalta-se a importância da formação continuada, na qual o formando já exerce ações práticas de ensino, que aprendeu na graduação. Na modalidade de formação continuada, segundo Shön (1995), faz-se necessário desenvolver um olhar profundo que proporcione ao sujeito refletir sobre sua ação. Pensando sobre o que ocorre, pode elencar sentidos e significados que atribuiu à sua práxis, em determinada situação, quer dizer, tomar a prática pedagógica como objeto de estudo. A metodologia adotada deve sempre problematizar e contextualizar sua ação, avaliando-se continuamente e oferecendo as possibilidades de perceber todo o processo e se afastando de possíveis práticas ideológicas que reproduzem os privilégios oferecidos a apenas alguns.

A profissão docente, mesmo com toda a incerteza e insegurança, mediante o movimento crescente de mudança que ocorre na sociedade, busca um aprimoramento da condição humana. Desse modo, ao contrário do que se pode pensar, tal profissão exige maior preparo, aprendizado contínuo, diferentemente dos tempos que nos antecederam. É necessário construir uma consciência de profissionalidade, situando seus saberes e conhecimentos construídos através do seu ensino, adequando-os com a necessidade e a realidade atual. Ou seja, o desenvolvimento profissional deve estar associado ao processo de formação, com vistas ao mundo contemporâneo.

Segundo o relatório elaborado pela comissão internacional sobre a educação para o século XXI e organizado por Jacques Delors (2001), melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países. Para conseguir alcançar tal meta, é preciso melhorar a seleção dos professores, propiciar a formação inicial e continuada, e que os programas de formação em que estes se engajam estejam pautados em quatro

aprendizagens fundamentais, isto é, os pilares do conhecimento (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser).

Para o autor, aprender a conhecer é dominar os instrumentos do conhecimento do mundo em que se vive, dando importância aos saberes utilitários. Em suma, é aprender a aprender.

O aumento dos saberes que permite compreender melhor o ambiente sobre seus diversos aspectos favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. (DELORS, 2001, p. 91).

Esses pressupostos parecem ser a essência do processo de reconceitualização da formação de educadores com respeito a uma educação inclusiva.

Na primeira parte deste título, buscamos contextualizar o tema da pesquisa. E, com a clareza trazida por esse título, entendemos que, para a formação de um professor reflexivo, é necessário pensar e repensar o currículo formativo. A partir dessa constatação, chegamos à problematização: como deve apresentar-se o currículo na formação de educadores com vistas à inclusão?

O segundo pilar educativo, destacado por Delors (2001), refere-se ao aprender a fazer. Tal aprendizagem não pode se traduzir em um fazer meramente técnico e transmissor de práticas resumidas em procedimentos e métodos, mas sim em instrumentalizar o profissional para que enfrente os diversos conflitos e as mais diversas experiências do mundo contemporâneo.

Tendo o mundo se modificado abruptamente, é natural que o currículo também sofra alterações. Moreira e Silva (2001), apoiados na teoria do currículo, enfatizam que o este se tornou crítico, guiando-se por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Embora questões relativas ao como do currículo continuem importantes, estas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7).

Em consonância com tais ideias, Apple (1982), pensando sobre a ideologia e o currículo, aponta que as questões educacionais são atreladas à história, política e ideologia e que, portanto, não sendo neutras, implicam a construção da identidade. Nesse sentido, é imperioso planejar e tomar decisões pedagógicas condizentes com a visão de sociedade, de educação e de homem que se pretende formar. E, se adotamos um paradigma inclusivo, é preciso que as instituições educativas visem à democratização através de seu currículo e repensem os aspectos referentes ao pessoal e ético, transmitindo o conhecimento para todos. No entanto, assegurar ao professor em formação uma compreensão básica sobre o sentido e significado do ensino inclusivo oferece oportunidades para refletir e discutir que essa proposta é fundamental, pois a inclusão, conforme já ressaltado, não é apenas uma meta a ser alcançada, mas uma mudança estrutural e mundial. A partir deste contexto, acreditamos que um bom programa de formação caracteriza-se por ampliar conhecimentos e habilidades, além de levar à reflexão, tendo como primordial objetivo a autonomia do formando. Sua responsabilidade e necessidade em desenvolver um projeto de formação num processo de reflexão é cada vez mais urgente. Entretanto, muitas vezes os programas curriculares, implementados pelas instituições de ensino superior, não se mobilizam a ponto de propor ações que conduzam a efetivas mudanças, de sorte que o formando acaba por repetir modelos em uma ação contínua e não refletida.

Os próprios professores devem estar sensibilizados e devidamente formados para esta proposta [...] é importante que os professores sejam acompanhados com relação as suas reações diante os alunos deficientes. E principalmente relevante que seus medos e receios não sejam ignorados. (BEAUPRÉ, 1997 apud MANTOAN, 2001, p.19).

Para que aconteça de forma verdadeira e efetiva, a inclusão necessita de professores especializados para trabalhar não apenas com crianças com deficiências, mas com todos os tipos de diferenças e dificuldades, permanentes ou temporárias. Nessa perspectiva, voltamos aos quatro pilares da educação mencionados no relatório elaborado por Delors (2001), para ilustrar e justificar os argumentos explicitados até então. Tal relatório desvela a necessidade de aprender a viver juntos, descobrindo quem é o outro que está compartilhando o mesmo espaço e relações de aprendizagem, percebendo as suas interdependências, estabelecendo

respeito e um clima de paz e harmonia. Atrelado a esse pilar, o quarto tem igualmente uma relação intrínseca com os paradigmas inclusivos, porque preza por aprender a ser, por meio do desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do discernimento e da responsabilidade, o que muito tem a ver também com as práticas formativas. Sabemos que o papel do ensino superior e sua importância são cada vez maiores. Reconhecer as necessidades e valorizar as potencialidades de cada indivíduo constituem características pessoais que podem e devem ser desenvolvidas por um estilo de formação crítica, desde a educação básica até sua graduação. Entre outras, estas são condições educativas de que precisamos para proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos.

#### **RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ESTRATÉGIA BÁSICA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A complexidade posta pelas ações e ideias veiculadas na contemporaneidade, segundo Morin (1997, apud PERRENOUD, 2001), perturbam os fenômenos, porque produzem emergências e fazem com que estes percam a distinção e clareza.

Até o presente momento, o trabalho destacou a importância e a urgência de a educação desenvolver ações para alcançar a inclusão de todos os seus agentes e, ao mesmo tempo, revelou a necessidade de lidar com as perturbações e dificuldades, de transformar as práticas educativas para que a inclusão seja de fato uma realidade. Nesse sentido, buscamos apresentar como estratégia a formação dos educadores por meio de um currículo crítico e reflexivo, já que a teoria deve estabelecer uma relação indissociável com a prática e, dessa maneira, possamos mover e renovar a educação, tornando-a inclusiva.

Sendo assim, neste segundo título, propomos a reflexão sobre as implicações das teorias de formação nas práticas pedagógicas que acontecem em nossas salas de aula. Para tanto, iniciamos objetivando esclarecer o que entendemos sobre esses conceitos.

De acordo com o dicionário de etimologia, a palavra *teoria* deriva do francês “[...] *theórie*, derivado do latim, *theōriā*, e, este, do grego, *theōría*” (CUNHA, 1992, p 764). Seu significado, conforme o *Dicionário Aurélio*,

é: “1. Conhecimento especulativo meramente racional. 2. Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência. 3. Doutrina ou um sistema fundado nestes princípios. 4. Hipótese, suposição” (AURÉLIO 2001, p.668).

*Prática*, segundo Cunha (1992), é proveniente do latim medieval “[...] practica, e derivado do grego praktik,” e significa, segundo o *Aurélio*: “1. Ato ou efeito de praticar 2. Uso, exercício. 3. Rotina, hábito. 4. Saber provindo da experiência. 5. Aplicação da teoria” (AURÉLIO, 2001, p.550).

Sacristán (1999) destaca que a teoria é o que os teóricos tratam e produzem, no meio em que realizam seus trabalhos, enquanto não é menos certo que a prática é o conteúdo do ofício dos práticos, também em seu próprio contexto.

Com base em todos esses conceitos e sem perder o foco da educação inclusiva que se pretende alcançar, é possível inferir que todos os professores têm a obrigação de dialogar com os estudos realizados nos contextos de formação para fundamentação de sua prática dentro da escola, ou seja, é preciso que toda a teoria, todo conhecimento, fundamentos, toda a arte e ciência do qual os professores tomaram contato, sejam vistos nos atos, nas rotinas pedagógicas de forma crítica e consciente. No caso de os cursos de formação não terem oferecido um embasamento teórico consistente para sustentação de uma prática solidificadora da inclusão, é preciso que esse professor procure novas oportunidades de formação e autoformação.

Ao tomar contato com os paradigmas inclusivos, é impossível que alguém discorde de seus objetivos e intenções, embora, na prática, as ações pedagógicas nas escolas e as ideias inclusivas nem sempre revelem consonância. É de conhecimento da maioria dos professores a necessidade de criar medidas que flexibilizem o currículo para atender a todos os alunos, sobretudo aqueles que apresentam deficiências, dificuldades ou diferenças. Todavia, não se fazem tão representativas as ações desenvolvidas dentro da escola. O “como fazer” ainda não reflete os conhecimentos ministrados em cursos de formação ou evidenciam a ineficiência daqueles cursos que não tiveram como premissa a criticidade e a séria reflexibilidade, em seu currículo formativo.

Na opinião de Brien e Brien (1994 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999), os professores rejeitam a proposta, em sua prática, por medo e defesa. Alguns creem que não sabem trabalhar com os alunos com deficiência, enquanto outros imaginam que estes podem prejudicar o andamento e o desenvolvimento da classe. Preocupados com o ensino e seus conteúdos, incorrem no erro de marginalizar os alunos.

Já Mantoan (2006) acredita que, se existe algum problema no âmbito da formação dos educadores, não são essas as verdadeiras razões que impedem a inclusão. Segundo a autora, estes são apenas problemas postos pelos professores na tentativa de se apoiar e justificar o desencontro entre a teoria e a prática.

O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão pelos mais diferentes motivos [...]. Felizmente, nem todos são tão ingênuos a ponto de engolir essa argumentação. Surpreende-me que ela ainda esteja sendo utilizada. (MANTOAN, 2006, p.29).

Ainda conforme essa autora, “[...] fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece entendimento mais profundo [...]” (MANTOAN, 2006, p.16).

Podemos conseguir o acesso das crianças que apresentam alguma deficiência ou diferença, garantindo suas vagas nas salas comuns do ensino regular. Entretanto, o que se faz pedagogicamente, para que ela seja incluída nesse contexto e para prover também sua permanência e desenvolvimento, é um problema prático que denuncia o possível divórcio entre a teoria e a prática, trazendo perdas ao processo de ensino e aprendizagem. “O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica na apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar”. (BRASIL, 1999, p.15).

Sobre a relação teoria e prática, Sacristán (1999) enfatiza que o desencontro entre os dois conceitos acontece porque erroneamente as instituições e a divisão entre as profissões dividem os teóricos dos práticos. Assim sendo, aqueles que se intitulam práticos percebem a teoria como algo

irrealizável, enquanto os teóricos desprestigiam os saberes provenientes das experiências. De acordo com a psicopedagoga argentina Alícia Fernandez (2001, p. 63), “[...] uma grande falha na nossa educação refere-se a essa desqualificação do saber e endeusamento do conhecimento.”

Esse antagonismo faz com que muitas vezes a prática seja vista como mais importante que a teoria, ao passo que esta se torna autossuficiente. Na visão de Feldman (2009, p. 75), os estudos que tem realizado demonstram que a desvinculação da prática e teoria é objeto obstaculizador da relação dialógica entre a escola brasileira e a formação de educadores. “As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte do estudo e construção do conhecimento sobre os problemas educacionais”.

Com efeito, a articulação entre os conceitos auxilia na construção de práticas significativas e pode responder as dificuldades dos professores. Priorizar um elemento em detrimento do outro e desprezar o conhecimento interdisciplinar colabora com a segregação e evidencia a inadequação do sistema educativo. É preciso compreender que a teoria subsidia a prática. Nesse sentido, Giroux (1997) destaca a união desses elementos como notória possibilidade de práticas emancipadoras, classificando ambos como elementos indissociáveis, gerando novas indagações, novos conhecimentos e novas teorias de ensino.

Para Tardiff (1997), quando os professores passam pela fase de formação, que se caracteriza como inicial, exercitam a prática profissional docente. As situações de estágios, durante essa fase, propiciam a oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos, interligando a teoria à prática. Em consonância com tais ideias, buscamos nos apoiar no parecer CNE/CP 28/2001, que concebe o estágio curricular como:

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois pode exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado, supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido por um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001).

De acordo com Paulo Freire (1998, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar quem é formado. Forma-se e forma ao ser formado. [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Segundo Perrenoud (2000), uma das novas competências para ensinar refere-se a administrar sua própria formação, a partir de suas práticas, isto é, articulando a teoria e a prática se constrói uma ação educativa ligada às mudanças.

O movimento de pesquisa, hoje, deve fazer parte da rotina do professor, pois problematizar a sua prática o leva a reflexões de como superar os obstáculos e resolver as situações não desejadas, levantando hipóteses, confirmando e assumindo caminhos para entender e resolver o problema. Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2004) sustentam que os professores podem e devem produzir pesquisas, durante o processo de formação, como também em sua atuação profissional. Contudo, existe falta de pesquisas científicas realizadas por pedagogos. Na verdade, Paulo Freire já dizia que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1998, p. 32).

Os PCNs – adaptações curriculares sublinham que as teorias sobre a inclusão requerem a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino [...] e ainda descrevem como indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando implicam novos desafios [...] (BRASIL, 1999).

Morin (2000) afirma que incorremos em erros, cegueiras e ilusões. Os erros mentais são aqueles referentes aos enganos provocados pelas alucinações, fantasias e percepções subjetivas provocadas pelo imaginário humano. Talvez essa ideia de extrema dificuldade ou de pouco sucesso faça parte desse erro presente no imaginário humano social. Há, para o autor, ainda os erros intelectuais, que estão vinculados às nossas teorias, doutrinas e ideologias. Percebemos que o paradigma inclusivo assusta aqueles que permearam a sua prática na reprodução presente no racionalismo acadêmico, valorizando apenas o saber escolar. E, por último, há os erros da razão, que são os que ignoram a subjetividade e a afetividade. São muitos os casos em que a subjetividade dos alunos e suas necessidades emocionais são desconsideradas. Portanto, no caso da educação inclusiva, talvez os erros sejam provenientes dessas três ordens, porque existem os profissionais para quem os alunos com

alguma deficiência nas escolas atrapalham o aprendizado dos estudantes considerados normais, ao passo que outros se baseiam em teorias que privilegiam apenas o aspecto racional e cognitivo e por isso desvalorizam as potencialidades dos alunos com deficiência.

A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, por que o erro e a ilusão não se reconhecem em absoluto, como tais. (MORIN, 2000, p.19).

Buscando modificar esse quadro e subsidiar o professor para que ele entenda e para que a mudança realmente aconteça, os PCNs – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) trazem definições de objetivos no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, avaliação, organização do tempo didático, contemplando situações práticas de sucesso que acontecem em todo o país. Tais orientações, abordando seus conteúdos de forma pontual, prezam a relação teoria e prática, tornando acessível ao educador uma compreensão do tema e gerando, por meio dos parâmetros expostos, ideias de como se pode construir o seu trabalho.

O reconhecimento e o respeito às necessidades dos alunos precisam ganhar força dentro das salas de aulas, para que as crianças consigam aprender umas com as outras. As leituras e as reflexões feitas por seus professores necessitam ser vistas como instrumentos práticos e não mais como material acadêmico restrito aos teóricos, nas universidades. Esse novo modelo de educação está posto, é oficial. Portanto, os projetos políticos pedagógicos das escolas devem ser revistos em seu cerne, de forma a contemplar a inclusão. Somos todos responsáveis pela educação da contemporaneidade. Somos os agentes deste momento histórico de transformação. Nesse sentido, que contribuições queremos deixar às futuras gerações? Incluir não é só um lema, mas um propósito que move hoje a ação educativa, objetivando alcançar a qualidade para todos, sem nenhuma distinção. Assim, encerramos este título com uma reflexão de Paulo Freire (1998, p.109) que traduz e sintetiza toda a teoria construída. “Quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educando no trato

deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.”

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para atender aos objetivos deste trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007), tal procedimento metodológico é o tipo de pesquisa que se constrói, baseando-se em contribuições, dados e categorias presentes em registros impressos, tais como livros, artigos e teses.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de pesquisa se constitui em fases, sendo elas a escolha do tema, a elaboração de plano, a identificação e reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo, o levantamento e a sistematização do material bibliográfico, o fichamento, a análise e, por último, a redação. E tem por finalidade por o pesquisador a par de tudo o que há sobre o assunto escolhido.

Conforme Andrade (2007), não se pode construir uma pesquisa bibliográfica parafraseando os autores renomados. Ao contrário, é preciso desenvolver uma interpretação e uma análise crítica, para a construção de conceitos e juízos de valor.

## **RESULTADOS**

Percebe-se como ineficiente a formação dos educadores da atualidade, por estarem sendo muitas vezes formados dentro de um paradigma que não está atrelado às necessidades do contexto histórico presente. Lamentações, ações inadequadas, pouca motivação, dificuldades no desempenho das atribuições diárias, tudo isso caracteriza a importância da transformação dos paradigmas formativos, buscando transformar esses profissionais em críticos e reflexivos.

Para tanto, os currículos elaborados devem privilegiar a construção da profissionalidade com teorias e práticas, de forma interligada. Faz-se essencial o estudo e a reflexão das questões que acontecem dentro da

escola, buscando-se a proximidade com as metodologias de pesquisa, para compreensão e aprimoramento das situações e realidades escolares.

A inclusão, como temática e ação pedagógica, precisa ser repensada, contextualizada e compreendida por todos os agentes educativos, a fim de que produza resultados mais substanciais do que os que hoje encontramos, de sorte que a elaboração deste trabalho ressalta essa importância e contribui para esse objetivo, destacando pensamentos e reflexões que desvelam essa intenção.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a reflexão acerca dos assuntos abordados neste artigo nos possibilita crer que mudanças e transformações, no contexto educacional brasileiro, são urgentes e necessárias para que se alcance qualidade de ensino para todos os alunos que fazem parte de nossas escolas. Neste instante, um antagonismo acontece. Dentro de rápidas e constantes alterações, vai ficando para trás, mesmo que lentamente, uma história de fracassos e segregações, e uma ação democrática vai-se firmando.

Apontamos inúmeras dificuldades mencionadas pelos profissionais que atuam em nossas escolas, dentre as quais a falta de preparo e formação para o trabalho. Ensinar, hoje, requer habilidades mais complexas do que tempos atrás, pois as mudanças ocorrem de forma rápida e contínua. Dentro de toda essa transformação, deparamo-nos com a Educação Inclusiva e seus enfrentamentos. Defendemos ainda que aquele que fundamenta sua práxis educativa em parâmetros de formar = modelar está na contramão de uma tendência universal inclusiva. Ao adentrar as salas de aula regulares, infelizmente, ainda podemos encontrar alunos alheios às propostas didáticas desenvolvidas e ao currículo de ensino, o que nos faz crer que seus professores compartilham de uma ideia retrógrada, porque entendem que aos alunos que não apresentam diferenças ou deficiências é preciso garantir a transmissão dos conhecimentos, enquanto, para os alunos com deficiência, o objetivo da escola é apenas prestar assistência, abrigar e proteger. Ou, então, a falta de conhecimento teórico citado acima se desvela em ações didáticas pouco fecundas às necessidades desses alunos.

Portanto, trazer à baila esta questão permitiu um repensar sobre o processo educativo, em todas as suas esferas.

Durante a exploração das ideias, fizemos questão de explicitar conceitos, resgatando-os e os ressignificando dentro do paradigma inclusivo, indicando como uma tentativa e apoio a reformulação nos currículos de formação destes profissionais, buscando a criticidade, a reflexão, o conhecimento e não somente o acúmulo de métodos e práticas sem sentido. Na verdade, existem legislações e políticas públicas postas para colaborar e garantir para que a inclusão aconteça, no âmbito educacional e social.

Tornar o professor um ator, autônomo, crítico e capaz de pensar sobre o processo de ensino para a aprendizagem, transformando sua prática educativa de acordo com a necessidade e resultados apresentados, é o perfil de educadores que se pretende formar para a atualidade, sem esquecer que a formação na contemporaneidade exige continuidade, atualizações, contextualizações perenes. De fato, estamos vivendo novos e complexos tempos, nos quais os saberes científicos são considerados provisórios, em permanente construção. Só assim nos tornaremos profissionais antenados e concatenados com o mundo.

Porém, não basta a adequação dos cursos de formação. É preciso também que o profissional da educação apresente motivação para transformar todas as teorias com que teve contato em instrumentos para uma prática educativa eficiente e inclusiva. A teoria deve sustentar a prática e a prática precisa subsidiar novas teorias. Uma interligada à outra, a fim de abolir a segregação e favorecer a inclusão. Não deixemos mais levar-nos pelos pensamentos pessimistas. A luta, embora árdua, é necessária. Para tanto, este trabalho é uma forma de contribuição teórica que auxilia na transformação, à medida que provoca, tornando-se registro de um tempo, de um currículo, de uma necessidade, de um espaço que se reconstrói a cada instante.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. *Redação científica: elaboração passo a passo*. São Paulo: Factash, 2007.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica. *Documento Base*. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://conferencia.mec.gov.br/documentos/documento\\_base.pdf](http://conferencia.mec.gov.br/documentos/documento_base.pdf)>. Acesso em: 18 ago 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: adaptações curriculares. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)>. Acesso em: 10 ago 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 ago. 2011.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILA F. *Alfabetização*: método fônico. São Paulo: Menon, 2004.

CRÓ, M. L. *Formação inicial e contínua de educadores/professores*: estratégias de intervenção. Portugal: Porto, 1988.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1992

DELORS, J. *Educação*: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

FELDMAN, M. G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDEZ, A. *Os idiomas do aprendente*: análise de uma modalidade ensinante em família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIROUX, H. A. *Os Professores como intelectuais transformadores*: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, P. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (Org.). *Formação de professores*: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*: como estamos implementando a educação de qualidade para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

- \_\_\_\_\_.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua formação: temas educacionais*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2006. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Cartilha%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 10 ago. 2011.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre : Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Portugal: Rés, 1997.
- VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In COSTA, M. W. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.