

# A formação de professores e a educação inclusiva

---

## **Fernanda Mendes de Oliveira**

Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Instituto de Letras/UFBA.

E-mail: mendes.fern@gmail.com

**Resumo:** Este artigo reflete sobre a formação de professores para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Tradicionalmente, a educação desses alunos se pautava num modelo de atendimento segregado. Nas últimas décadas, tem se voltado para a perspectiva inclusiva. A política de formação docente para a inclusão escolar é preconizada, no Brasil, por diversas iniciativas, leis e resoluções. Essa nova realidade inclusiva na educação regular vem exigindo o fomento de ações inovadoras que motivem práticas pedagógicas que acolham as singularidades dos estudantes em diferentes espaços. A importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula destacam-se nesse novo contexto, representadas pelas diferentes possibilidades educativas, asseguradas por lei. Para tal discussão, recorre-se aos pressupostos da Educação Inclusiva e utiliza-se a abordagem interpretativista e discursiva, por meio da aplicação de questionários, direcionados a professores, e observações em duas escolas públicas estaduais na cidade de Salvador/BA.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Formação de professores. Linguística Aplicada. Educação Inclusiva.

**Abstract:** This article reflects on teacher education for school inclusion of students with special needs. Traditionally, the education of these students was ruled in a segregated model service. In recent decades, it has turned to the inclusive perspective. Teacher training policy for school inclusion is recommended in Brazil, by a number of initiatives, laws and resolutions. several initiatives, laws and resolutions. This new inclusive reality in regular education has required the development of innovative actions that motivate pedagogical practices which accommodate the peculiarities of students in different spaces. The importance of the role of the teacher and the dynamics of the classroom stand out in this new context, represented by the different educational possibilities, secured by law. For this discussion, we based on the assumptions of Inclusive Education and we used interpretive and discursive approach, through the use of questionnaires, aimed at teachers, and observations in two public schools in the city of Salvador / BA.

**Keywords:** School inclusion. Teacher education. Applied Linguistics. Inclusive Education.

---

## 1 Introdução

Nos últimos anos, mudanças tanto na natureza e no funcionamento das instituições sociais, quanto na subjetividade dos sujeitos têm ocorrido. Consequentemente, a escola passou a ter novos atores, marcados por diversas identidades, oriundos de diferentes espaços e de variadas classes socioeconômicas. O mercado de trabalho, por sua vez, se ampliou a um novo contingente de sujeitos e impulsionou diversas mobilizações sociais. Os objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação cidadã e almejam alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática. Nesse contexto, verifica-se o crescente interesse em discutir o papel da educação na constituição dos sujeitos e as possíveis contribuições que a escola pública poderia promover em prol do desenvolvimento social de seus alunos.

A partir das décadas de 1950 e 1960, a educação brasileira vivenciou o início de uma significativa contribuição de processos educativos que uniam componentes culturais de diferentes grupos populares (MATTOS, 2014). Passava-se a dar atenção aos grupos marginalizados tanto social quanto culturalmente. Havia a necessidade de um atendimento adequado à nova perspectiva de se promover uma educação inclusiva.

No presente artigo, de cunho qualitativo e interpretativista, detemos-nos em analisar o contexto de formação dos professores, regulares e especialistas, frente à inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais, em conjuntura com diretrizes legais, programas e projetos de educação inclusiva. Os dados foram gerados a partir de questionários e observações. Os informantes foram professores, de classes regulares e especialistas em atendimento educacional especializado<sup>1</sup>, de escolas públicas estaduais na cidade de Salvador/BA. Discute-se a importância de atentarmos para os aspectos referentes à formação docente, para atender alunos em processo inclusivo, por meio da análise das interações sociodiscursivas que acontecem nas instituições escolares. Assim, para refletirmos sobre a temática proposta, aliamos os pressupostos teóricos da Educação Inclusiva (MIRANDA; FILHO, 2012; MACARULLA *et al.*, 2009; SANTOS, 2008; SERRA, 2008; COIMBRA, 2003) e Linguística Aplicada (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 2002).

Cruzando os elementos obtidos, o estudo da temática buscou valorizar não só a perspectiva pedagógica, mas também a institucional, a sociopolítica e a cultural. Apesar de cada um desses aspectos possuírem dimensões singulares, o propósito foi de buscar suas inter-relações, a fim de melhor compreender a dinâmica do contexto escolar e conhecer, ainda que amplamente, o discurso e as redes de práticas sociais e, mais particularmente, a sala de aula inclusiva, visando refletir sobre a formação docente. A análise partiu da percepção da linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos (MOITA LOPES, 2002). Assim, as práticas sociais são reflexivas e discursivas por natureza e, consequentemente, o

---

<sup>1</sup> O AEE, segundo o Decreto nº 7.611, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011).

discurso reflete o social (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2011; MOITA LOPES, 2002). Uma vez ocorrendo transformações no ambiente social, o discurso as reproduzirá, já que as práticas discursivas são constituídas no seio da vida social, levando os sujeitos a agirem num tempo e espaço dados.

Inicialmente, analisar-se-á a implementação de políticas públicas de formação de professores. Em seguida, trataremos sobre a educação inclusiva, trazendo exemplos colhidos ao longo da pesquisa. As novas práticas educativas têm se inclinado a considerar a diversidade e as diferenças de aprendizagem entre os alunos e revelado a urgência por uma educação democrática, como componente de acesso e permanência na escola pública e, dessa maneira, refletir possibilidades de afirmação de uma sociedade humana e justa.

## *2 O professor e sua formação profissional*

O ambiente escolar, tido como um espaço monocultural de caráter homogeneizador, muito contribuiu para criar em certos grupos sociais o sentimento de desqualificação e de exclusão. No modelo de escola tradicional, a representação identitária de muitos grupos tem sido destruída por intervenções unilaterais e homogeneizantes (SANTOS, 2008). A instituição tem sido entendida como a organização capaz de transmitir o conhecimento e a produção cultural desenvolvida pela sociedade. O professor, por sua vez, tido como o dono do conhecimento, mediador, transmissor e intérprete da cultura. Entretanto, nos últimos tempos, devido a diversas transformações sociais, esse sujeito, e também a escola, passou a ter novas demandas e a enfrentar novos desafios em seu cotidiano escolar.

Na atualidade, o papel dos professores não se resume apenas a ensinar, eles precisam estar preparados para enfrentar as diferenças existentes em seus alunos e nas relações interativas que se apresentam nas escolas (MATTOS, 2014; MOITA LOPES, 2002). Os resultados obtidos nas avaliações escolares nacionais e sua repercussão social atribuíram aos professores e à sua formação a responsabilidade pelo desempenho dos alunos e o fracasso escolar. A formação docente tornou-se, assim, um assunto muito discutido.

Mattos (2014) ressalta que a postura autônoma esperada dos docentes deve ser trabalhada e incentivada antes mesmo do exercício profissional, ou seja, durante a sua formação inicial. Além disso, a autora enfatiza que a formação acadêmica que tem sido disponibilizada aos professores, nos vários cursos de licenciatura, configura-se pouco consistente frente às atribuições e demandas que, principalmente, a diversidade sociocultural vem solicitando desses profissionais (MATTOS, 2014). Isso se deve, segundo a autora, sobretudo, a uma formação que se projeta, em sua totalidade, sob a perspectiva técnica. Os cursos de licenciatura e formação de professores precisam ser (re)pensados, segundo Mattos (2014), de modo que favoreçam a formação de um profissional reflexivo, crítico e atuante nas ações transformadoras frente às iniquidades que se fazem presentes no seu campo profissional.

No Brasil, um exemplo de política pública implantada que incidiu diretamente na capacitação dos profissionais da educação é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

ou Fundeb. Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef<sup>2</sup>, que vigorou de 1998 a 2006, o Fundeb alcança os segmentos da educação básica, destinado aos municípios e aos estados. É um fundo especial, com vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, sobretudo, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação. O fundo prioriza a aplicação dos recursos na manutenção e desenvolvimento para a educação básica pública que deve observar o artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996) ou Lei nº 9.394/1996. Entre outros objetivos, discrimina a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação como uma das despesas previstas com as instituições educacionais, dando apoio aos cursos de formação.

A Resolução nº 01/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura, estabelece que componham as competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e às socioculturais (BRASIL, 2002). Conforme a Resolução, as competências de ensino estão direcionadas à aprendizagem do aluno, ao uso de tecnologias de comunicação e informação, de metodologias e materiais inovadores, à elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Já as competências de pesquisa abarcam o aperfeiçoamento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem incluir o acolhimento e trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural e o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Sabe-se que tão importante quanto a formação inicial é a continuidade desse processo, visando buscar novos conhecimentos, novas formas de atuar, atender às novas demandas educacionais que se apresentam e promover a apropriação pelos alunos dos valores e conhecimentos socialmente produzidos (MARTINS, 2012). Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais da educação nas escolas regulares deve-se atribuir atenção especial também à sua formação continuada.

Estados e municípios, responsáveis pela educação básica, não têm investido o suficiente na formação de seus professores, sobretudo na formação continuada (PIMENTEL, 2012). Evidencia-se, assim, a necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais de ensino para recuperar realidades, como as descritas por Martins (2012, p. 29), que diz que,

[...] segundo dados do MEC, a partir do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2006, podemos constatar a existência de 2.629.694 docentes atuantes na Educação Básica, sendo que, destes, 735.628 professores não têm nível superior e 20.339 são considerados leigos. Os docentes sem nível superior, segundo o referido censo, podem ser assim distribuídos: 230.518 estão atuando na Educação Infantil; 355.393 na 1ª à 4ª série e 125.991 na 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental; 23.726 no Ensino Médio.

---

<sup>2</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Já na região Nordeste, segundo Martins (2012), esse quantitativo era bastante significativo, que atingia um total de 355.910 docentes sem formação em nível superior. Valor este que correspondia a 48,38% do total de docentes sem formação em nível superior no país, centrando-se mais a sua atuação na primeira etapa do Ensino Fundamental (173.476 profissionais) e na Educação Infantil (95.581 profissionais).

Após ingressarem no mercado de trabalho, os professores têm a opção de realizar cursos que complementem a sua habilitação inicial. A formação continuada ocorre em cursos de extensão diversificados que oferecem diplomas profissionais, em nível médio ou superior, presencial ou à distância, pelas instâncias particulares, municipais, estaduais ou federais. Esse é, portanto, um âmbito formativo muito diverso. Entende-se, entretanto, que essa formação não deve se restringir somente a esses cursos e, devido a seu caráter contínuo e frequente, deve acontecer a todo o momento dentro da própria escola, possibilitando a troca de experiências, de práticas e de conhecimentos entre os próprios professores. Pimentel (2012, p.150) ressalta que,

embora se compreenda que nos termos da lei a formação continuada se dará em ambiente fora da escola básica, [...] sugere-se que esta formação aconteça em forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Para tal, essa formação deve estar prevista nos projetos pedagógicos de cada sistema de ensino. Vale ressaltar que esse procedimento não nega a formação continuada realizada no ensino superior em nível de pós-graduação.

A lei que rege a educação brasileira, a LDBEN ou Lei nº 9.394/1996, preconiza, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação deverá atender às especificidades do exercício de suas atividades e os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996). Além de salientar a junção entre teoria e prática, a referida lei ainda apresenta, no artigo 63, a obrigatoriedade das instituições de ensino superior de oferecerem educação continuada aos docentes em diversos níveis. A formação continuada deve ser uma forma de valorização do trabalho docente, obrigando, assim, as instituições em que trabalham a liberá-los e remunerá-los para que se dediquem a essa formação, como previsto no artigo 67 da LDBEN, e a responsabilidade dos municípios em “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”, como assegura o parágrafo 3º, inciso III, do artigo 87 da referida Lei (BRASIL, 1996).

No artigo 62 da LDBEN, observa-se, por um lado, que está assegurada tanto a formação inicial, que deverá ser promovida por regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, quanto a continuada, e, por outro, percebe-se que a formação continuada é abordada como responsabilidade de instâncias externas à escola. No artigo 67 da referida Lei, está recomendado que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação e assegurem o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com remuneração, e período

reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

A legislação, de acordo com Gatti (2008), tem um embasamento histórico e não surge de modo repentino. Ela é criada como forma de tentar encontrar caminhos para questões, impasses, dúvidas e obstáculos, de cunho social, para que os sujeitos envolvidos tenham uma base a ser seguida e servir de apoio. Tanto os membros e as instituições escolares quanto as legislações devem ser considerados como historicamente situados e precisam ser vistos e compreendidos em consonância ao momento em que foram criados e dos motivos sociopolíticos por trás de suas elaborações e práticas. Assim, as legislações devem ser pensadas e repensadas continuamente e modificadas sempre que necessário, a fim de trazer melhorias para a população.

Acredita-se, com o exposto até aqui, que se o objetivo for formar alunos para a autonomia, é preciso que sejam formados professores autônomos. Não se pode isolar, portanto, o professor da cultura em que se insere, do seu contexto de trabalho e do social de maneira geral e privá-lo de seus direitos profissionais. Não se deve também impor uma formação que não tenha nenhum sentido e significado para o docente e que não faça parte do que ele vive no complexo contexto escolar.

### *3 Inclusão escolar e formação docente*

Entre uma das temáticas específicas e pertinentes referente às práticas cotidianas dos professores está a inclusão. Muitos professores não têm acesso, em sua formação inicial, aos conceitos de educação inclusiva e são obrigados, por conta da diversidade em suas salas de aula, a recorrerem a cursos de formação continuada que os capacitem a lidar com alunos com necessidades especiais.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, marcadamente diferenciadas nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica no desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais (MIRANDA; FILHO, 2012; MATTOS, 2014). Assim, a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico e crítico entre todos os integrantes do processo educativo, a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos também devem ser valorizados, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e no ambiente sociocultural (MIRANDA; FILHO, 2012).

A escola, acostumada a trabalhar com alunos tidos como “normais”, ou a homogeneizar suas diferenças, acreditava que todos os alunos deveriam se capazes de aprender o conteúdo ensinado e se adaptar à escola e não esta se adaptar às diferenças apresentadas por eles. O que se observa é que, aos poucos, a escola e a educação de maneira geral têm passado por uma reformulação em seus paradigmas.

Quando se estuda a formação de docentes no Brasil, segundo Martins (2012), é necessário considerar que apenas em meados do século XX é que começa o processo de expansão da escolaridade básica, ainda de forma bastante lenta. Na rede pública de ensino, segundo a autora, essa expansão se processa de maneira mais significativa a partir das décadas de 1970 e 1980. Já no que se refere à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, até a década de 1970 era realizada, geralmente,

apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante limitado de educandos (CROCHÍK, 2012; MARTINS, 2012).

Em julho de 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que em âmbito nacional foi um dos primeiros órgãos responsáveis pela formulação e acompanhamento de uma política de educação especial, inicia-se a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação (MARTINS, 2012). Isso trouxe, conseqüentemente, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerados como “excepcionais”, também nas escolas regulares estaduais e municipais. Com base no Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979, de 1977, Martins (2012) afirma que o quantitativo de alunos atendidos nesse campo educacional, no país, ainda era bastante restrito, não correspondia à demanda em potencial existente e o atendimento ofertado ainda se centrava nas instituições especializadas. As denominadas classes especiais e várias outras modalidades educacionais, inclusive o atendimento desses educandos em classes comuns, surgiram sob os princípios do paradigma da integração (COIMBRA, 2003). Porém, a visão de dois sistemas separados e estanques – o regular e o especial – ainda predominava.

Num primeiro momento, constituiu-se o hábito de se rotular os alunos como inaptos a participarem do processo educacional. Mesmo os alunos ditos “normais” eram avaliados no intuito de contribuir para a formação de classes homogêneas e atender de forma individualizada e clínica os alunos com “problemas”, que eram destinados a instituições que tratassem daqueles que os professores não davam conta (MARTINS, 2012). Aqueles portadores de alguma necessidade especial, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e de desenvolvimento e não propriamente de aprendizagem (CROCHÍK, 2012), eram destinados às chamadas escolas ou classes especiais, que se referiam às instituições específicas e que só atendiam determinados grupos de sujeitos.

De acordo com Crochík (2012), formou-se uma sólida estrutura entorno dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados e recursos governamentais, que ainda hoje têm dificuldades de se transformar. Para esse autor, essas instituições precisam se modernizar tanto em relação a seus métodos e instrumentos, quanto, principalmente, à superação da segregação estabelecida. As escolas especiais exercem a universalidade do direito à educação garantida a todos, porém, segundo Crochík (2012), não favorece o direito de as crianças estudarem juntas. Assim, fica prejudicada a questão humanitária do compartilhamento das diferenças e a não separação justificada por essas para se reproduzir a hierarquia social entre os que possuem mais poder, menos poder e aqueles que simplesmente não o têm (CROCHÍK, 2012). Garantem-se ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência, quando a educação escolar não é segregadora, isto é, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver.

Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência. Para os que não têm deficiência, a convivência com os que são

diferentes de si podem propiciar o que Adorno (1995a) chama de identificação com o mais frágil, o que é um fator importante contra a violência (CROCHÍK, 2012, p. 41).

Assim, educando todos os alunos juntos, aqueles com deficiência podem adquirir a oportunidade de se preparar para a vida comunitária, os professores podem melhorar suas habilidades profissionais e a sociedade pode tomar a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social de igualdade para todas as pessoas, o que resultará na melhoria da paz social (SERRA, 2008).

A capacitação de recursos humanos na área, envolvendo docentes e técnicos especializados das equipes multidisciplinares para realizar o acolhimento educativo, a partir da educação inicial até a formação profissional, se apresentou, assim, de acordo com Martins (2012), como um dos objetivos específicos propostos para o Plano Nacional de Educação Especial, pelo CENESP/MEC, em 1977. Diante disso, várias ações foram delineadas nessa área, centradas na preparação e atualização de docentes e técnicos atuantes na educação especial em todo país. Além disso, voltaram-se também para a capacitação de docentes de universidades, objetivando a formação de agentes multiplicadores, com vistas à implantação e manutenção de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior.

A preocupação com a ação pedagógica empreendida com educandos com necessidades especiais intensificou-se no período de 1979 a 1984 e a formação de professores para a educação especial assumiu diferentes contornos em vários estados brasileiros, desde cursos adicionais do magistério para professores do ensino regular que possuíam apenas o nível médio, a formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, até a formação inicial ou específica em nível superior (MARTINS, 2012).

A partir do início da década de 1990, a educação inclusiva foi fortalecida em muitos países, destinando-se a inclusão de alunos pertencentes a minorias sociais que, por motivos diversificados, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares (CROCHÍK, 2012). Nesse período até os dias atuais, inicia-se um novo movimento que busca reconhecer que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças, e prioriza-se a inclusão plena de todos em classes regulares, desde a infância. Nesse sentido, os profissionais do ensino regular devem atender adequadamente à diversidade do alunado. A ação educativa precisa buscar formar cidadãos para o respeito e convívio com as diferenças, para uma sociedade mais solidária e justa que lute contra todos os tipos de discriminações e preconceitos.

Nesse contexto, é preciso que se diferencie a inclusão escolar da integração. Esta se refere a uma inserção do sujeito na escola de forma que ele se adapte ao ambiente já estruturado, enquanto aquela diz respeito a um redimensionamento de estruturas físicas, de atitudes e percepções, adaptações curriculares, entre outros (COIMBRA, 2013; SERRA, 2008; MARTINS, 2012). Assim sendo, a inclusão está diretamente ligada ao direito de exercício da cidadania. Segundo Coimbra (2003), o conceito de integração social, que surgiu nas décadas de 1970 e que vigorou por duas décadas, e o conceito de inclusão social, que se originou na década de 1990, vieram em substituição a uma visão segregacionista, principalmente da pessoa com necessidades especiais, vigente, sobretudo, até os anos de 1960.



Essa mudança no paradigma segregacionista, numa perspectiva inclusiva, e o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais na educação regular têm exigindo das escolas e das universidades o fomento de ações inovadoras que gerem práticas pedagógicas que acolham as singularidades dos estudantes em diferentes espaços educativos. Destaca-se, nessa nova realidade escolar, a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e pelas diferentes possibilidades educativas (MIRANDA, 2012).

O principal objetivo da inclusão escolar é atingir um sistema educacional que inclua todos em todas as etapas de educação obrigatória. Segundo Macarulla *et al.* (2009), a inclusão é um processo de transformação no qual os centros educativos se desenvolvem em resposta à diversidade em sala de aula, capacitam e fortalecem o alunado a partir de suas habilidades e potencialidades. É pensar a diversidade de todo o alunado, valorizar sua heterogeneidade e alcançar respostas educativas variadas a alunos que são diversos em suas maneiras de se relacionar, de ser e de aprender. Segundo Santos (2008), é preciso visualizar que a relação inclusão/exclusão é uma problemática social e política, que envolve relações de poder, de cada contexto específico, não sendo possível atingir um modelo totalizante que abarque todas as realidades e situações. Além disso, vale ressaltar que, embora a educação inclusiva busque educar todos os alunos juntos, existem ocasiões em que a separação é inevitável, impedindo que alguém frequente a sala de aula regular, por motivos legais e de saúde, porém isso não deveria justificar uma prática regular de segregação (CROCHÍK, 2012).

O movimento em prol da educação inclusiva começou com grandes conferências internacionais em todo o mundo, visando expandir a participação de crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino, e ganhou força, sobretudo, com a difusão da Declaração Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), a partir da segunda metade da década de 1990. O documento assinado na Conferência Mundial, realizada na Espanha em 1994, define que

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade (UNESCO, 1994, p. 5).

A Declaração trata sobre as necessidades educativas especiais, acesso e qualidade educacionais, na qual o Brasil mostrou consonância. Especificamente, o documento baseia-se no princípio fundamental de que “as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 17). O documento afirma que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns, sendo agregadas em uma pedagogia centralizada na criança que busquem atender a essas necessidades. Também assegura a adoção com força de lei ou como política do princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em

escolas comuns. Além disso, garante que, em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação docente, tanto inicial como contínua, valorizem e atendam às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras.

Outros aspectos também são abordados pela Declaração (UNESCO, 1994) como o direito de toda pessoa com deficiência de manifestar seus desejos quanto à sua educação e dos pais de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades e circunstâncias de seus filhos. Todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, e as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. Enfatiza-se que “[...] os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário” (UNESCO, 1994, p. 28), em vez de seguir um programa de estudos diferente, ou seja, todas as crianças devem receber a mesma educação. Institui-se, ainda, que apoio contínuo deva ser dispensado aos alunos com necessidades educativas especiais com ajuda mínima nas classes comuns, a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, que pode ser ampliado, sempre que necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo. A Declaração estabelece que

atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (UNESCO, 1994, p. 37).

Assim, a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a permitir aos profissionais o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel de destaque nos programas relativos às necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). A capacitação docente, de acordo com a Declaração, deve se centrar em um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência. Na prática, essa recomendação nem sempre acontece. Em nossa pesquisa, realizada com professores em escolas públicas, em Salvador, foi possível verificar que, segundo os informantes, as escolas acabaram por se especializar em atender categorias específicas de deficiência. Existem escolas na cidade que são mais procuradas por cegos, outras por surdos, outras recebem com mais frequência pessoas com Síndrome de Down, entre outras. Isso acontece porque as equipes de apoio geralmente são especializadas em categorias particulares e, assim, atendem aos alunos e professores regulares das instituições.

Para a melhoria do sistema escolar e dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas educacionais, não basta apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também da qualidade da educação ofertada. Em relação à frequência e porcentagem de alunos com necessidades especiais no ensino básico, dados do censo, de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), indicam que a maioria dos alunos considerados como portadores de necessidades especiais estava matriculada no ensino público. A maioria desses alunos, no ensino público, encontrava-se matriculada em classes regulares, já o contrário ocorria no ensino privado, que privilegiava o ensino segregado.

Crochík (2012) ressalta que esses dados mostram que os alunos que antes não frequentavam a escola ou que a frequentavam em escolas e/ou classes especiais passaram a fazê-lo em escola regular, sobretudo a escola pública. Entretanto, é preciso considerar que, de acordo com dados do mesmo censo, em 2010, o número total de matriculados no ensino básico foi de 51.549.889 e a porcentagem de alunos da educação inclusiva correspondia a 1,4%, ou seja, uma quantidade “que nos parece muito baixa comparada ao total da população estimada com necessidades especiais (14,5%, conforme dados do IBGE, 2000)” (CROCHÍK, 2012, p. 40). O autor enfatiza, assim, que a maioria dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais estava, em 2010, matriculada no ensino regular, entretanto ainda era grande o número de matrículas no ensino especializado. Segundo ele, é difícil também estimar o número de potenciais alunos com deficiência que não estava em nenhum tipo de escola.

Nos últimos anos, vários esforços têm sido realizados, por diversas instâncias, para preparar em nível superior professores e demais profissionais de ensino, considerando a exigência da legislação nacional. Alguns documentos oficiais preconizam a educação inclusiva. A Constituição da República (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, prevê o atendimento educacional especializado a pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) dispõe no artigo 54, inciso III, que é dever do Estado assegurar o atendimento especializado às crianças e adolescentes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), assinada na Tailândia, também propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo.

A LDBEN dispõe sobre a educação especial, percebendo-a como uma modalidade educativa oferecida na rede regular de ensino, preferencialmente para alunos portadores de necessidades especiais. Essa Lei também determina sobre os sistemas de ensino, que visam assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos. Já em relação à formação dos professores, a LDBEN prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e para os professores do ensino regular que devem ser capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006), iniciado em 2003 e promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP<sup>3</sup>), o que se refere à formação de recursos humanos para atuação na escola regular inclusiva, propõe disseminar a política de inclusão nos municípios em todo país, além de apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas

---

<sup>3</sup> A SEESP era uma pasta autônoma na hierarquia do MEC, que foi extinta em 16 de maio de 2011, pelo decreto nº 7.480 (BRASIL, 2011a). Suas atribuições, referentes à educação especial, foram incorporadas, após esta data, à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Esse decreto foi revogado, posteriormente, pelo decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012), que traz algumas mudanças na composição da SECADI, mas que não alterar drasticamente o modelo de secretaria desenhado pelo decreto nº 7.480/2011.

educacionais. De acordo com Martins (2012), o referido programa atingia 168 municípios-polo, em setembro de 2010, que atuavam como multiplicadores para vários outros municípios. Além disso, a autora salienta que, segundo dados do MEC, ocorreu a formação de 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2009 (MARTINS, 2012, p. 34). O MEC, por meio da SEESP, também elaborou e distribuiu materiais bibliográficos que visavam servir como referencial para o programa em desenvolvimento.

Já a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, da SEESP/MEC (BRASIL, 2008), objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com diversas necessidades especiais. Ela orienta as instituições educativas para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Além disso, propõe que a educação especial perpassa desde a educação infantil até a educação superior; que se oferte atendimento educacional especializado e que se forme professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão, além da implementação de outras medidas, como a participação familiar e comunitária; a acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação.

A realização do processo inclusivo significa que todos os alunos estejam estudando em escolas regulares, isso, entretanto, não vem ocorrendo de maneira plena. Em nossa pesquisa, por exemplo, os docentes não deixaram de salientar que, apesar de a proposta da inclusão ser válida, é possível verificar ainda muitas incoerências, dificuldades e barreira para se realizar um trabalho que realmente atinja a inclusão. Uma das professoras de atendimento educacional especializado diz que “[...] eu acho válida [a inclusão] pra que ele não fique a parte do processo educacional, que ele possa ser incluído na sociedade. [...] A inclusão está deixando muito a desejar. [...]” (Professora regular – informante 1A, escola X).

Infelizmente, os estudos mostram que ainda é inexistente a garantia de um movimento real de inclusão social, o que decorre, sobretudo, pela ausência de políticas públicas eficazes (SERRA, 2008). Há dificuldades por parte dos professores e das equipes pedagógicas e administrativas, falta de infraestrutura material e pessoal para orientação e supervisão das práticas pedagógicas. As políticas e as legislações, em seus discursos, apresentam a autonomia como central para a prática pedagógica e da gestão, para que se promova uma educação democrática. Porém, isso nem sempre acontece. Muitas vezes, as propostas e reformas estabelecidas não atendem à realidade da escola e às demandas apresentadas por seus atores. Em um contexto de inclusão, muitos professores e instituições se sentem despreparados e desamparados para atender essa nova realidade.

Nos questionários aplicados, foi solicitado aos informantes que apontassem quais as maiores dificuldades e os pontos negativos no trabalho inclusivo com deficientes visuais<sup>4</sup>. Entre as dificuldades mais citadas referem-se infraestrutura, recursos materiais, métodos e técnicas de ensino, dificuldades de aprendizagem, a não

---

<sup>4</sup> As duas escolas em que foi realizada a pesquisa atendiam basicamente alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

participação da família, preconceito e exclusão da sociedade. Destaca-se que o principal problema apontado pelos informantes, em nossa pesquisa, refere-se justamente à formação docente. Os informantes se consideram despreparados para o ensino inclusivo devido a sua formação pedagógica ineficiente e também se sentem inseguros por perceberem que não trabalham em instituições que estão qualificadas para trabalhar com a inclusão. Foram citadas questões como a inexperiência, o despreparo, a falta de capacitação/qualificação dos profissionais, a resistência e o não aceitar a realidade inclusiva, como é possível verificar na seguinte fala: “[...] a maior parte dos professores aqui não foram preparados para trabalhar com deficiente” / “Tem professor que não quer se envolver com isso” (Professora da Sala de Recursos, informante 1A, escola X).

A inclusão educacional exige professores preparados para agir na diversidade, compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada estudante, favorecendo, assim, segundo Pimentel (2012), a aprendizagem de todos.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p. 140).

Nas observações realizadas, foi possível perceber que os alunos com deficiência visual, por exemplo, estavam inseridos nas salas regulares, mas em muitas ocasiões eram levados a saírem para realizarem suas atividades, principalmente as escritas, nas salas de recursos. Eles assistiam às aulas, os professores ensinavam os conteúdos nas salas regulares e eles se dirigem às salas de recursos, onde encontravam as máquinas braile, os computadores e as impressoras braile, para digitarem os trabalhos e conteúdos ensinados. Já as avaliações, geralmente, eram feitas nas salas de recursos, com supervisão dos professores do atendimento educacional especializado, e não na sala de aula comum, juntamente com os outros alunos e os professores regulares. Muitos docentes reclamaram, pois, segundo eles, as salas de recursos das escolas eram totalmente inadequadas, com recursos escassos e sem estrutura, além de muito barulho, o que acabava por atrapalhar as atividades com os alunos cegos, além de eles não poderem acompanhá-los e orientá-los na execução dos trabalhos solicitados. Salas novas, planejadas para serem multifuncionais e atenderem diversas necessidades educacionais especiais, estavam sendo providenciadas, mas os órgãos responsáveis ainda precisavam liberar as verbas.

Além de recursos humanos, foram lembrados também recursos materiais e questões referentes à infraestrutura do espaço escolar: salas de recursos impróprios, falta de espaço e de mobiliário, falta de acessibilidade e a acústica do ambiente acometida pelos barulhos e ruídos externos, entre outras. Em relação à questão da acessibilidade, por exemplo, uma das escolas não possuía nem mesmo rampas ou trilhas para os cegos.

As propostas da educação inclusiva preveem modificações substanciais nos métodos de ensinar e avaliar e na arquitetura da escola. O que se observa, entretanto, é

que mesmo quando alunos com necessidades especiais são aceitos, não necessariamente eles têm condições de ser incluídos. Eles participam de uma educação integrada (COIMBRA, 2003), que apesar de significar um bom avanço em relação à educação segregada, ainda não permite a plena inclusão dos alunos. A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam tomadas como obstáculo à formação. A educação inclusiva deve conhecer as diferenças e, ao mesmo tempo, proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. A inclusão escolar passa, assim, pela elaboração e implementação de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação.

#### *4 Considerações finais*

A prática da educação inclusiva pressupõe conhecer os alunos, suas competências e suas necessidades específicas. A deficiência não informa sobre as competências, os interesses ou as expectativas, nem sobre a autoestima ou o grau de autonomia de cada indivíduo (MACARULLA *et al.*, 2009). Assim, o desenvolvimento inclusivo e autônomo deveria caracterizar não somente a escola enquanto instituição e seus atores sociais, mas também a sociedade como um todo, num processo de desalienação e luta contra preconceitos e exclusão. Construir uma escola numa perspectiva inclusiva, que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem, é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais nos tempos atuais. Porém, não basta apenas oferecer aos alunos o acesso à escola, é necessário ministrar um ensino que seja de qualidade para todos e que atenda às reais necessidades dos educandos. Para tanto, um dos fatores imprescindível é investir na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo, nesse contexto, os educandos que apresentam deficiência.

Percebemos avanços, nesse sentido, provenientes da legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais. Várias iniciativas foram empreendidas pelo MEC e por diversos órgãos em nível federal, estadual e municipal, e também internacional, no que diz respeito à formação docente para favorecer a inclusão de todos os alunos na escola regular. Entretanto, entende-se que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar com todos os alunos em classe regular e no ambiente escolar. A inclusão deve ser pensada de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo também toda a comunidade escolar, os órgãos públicos, as universidades e a sociedade como um todo. A formação deve considerar, o máximo possível, o ambiente profissional dos docentes, favorecendo situações que mobilizem seus recursos no contexto da ação e, ao mesmo tempo, levá-los a fazer uma análise reflexiva, crítica e contínua de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 7.480 de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. *Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 2011. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm)>. Acesso em: 19 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º. 7.690 de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. *Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm)>. Acesso em: 21 maio 2015.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17434&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817)>. Acesso em: 19 maio 2015.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 abr. de 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2002.

COIMBRA, I. D. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA, 2003.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.39-59.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar*. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 19 maio 2015.

MACARULLA, I.; SAIZ, M. (Coords). *Buenas prácticas de escuela inclusiva: la inclusión de alumnado com discapacidad: um reto, uma necesidad*. Barcelona: Graó, 2009.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MATTOS, L. N. dos S. *Identidade e representações: a formação inicial do professor de língua(s) nas malhas da inclusão*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.

MIRANDA, T. G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.123-138.

MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p.139-155.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.



SANTOS, J. M. F. dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-29.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.