



INTER  
FACES  
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2018v7n1p105-114

ARTIGOS DE DEMANDA

---

# DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOCENTE

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y FORMACIÓN CONTÍNUA EN LA PERSPECTIVA DOCENTE

INTELLECTUAL DEFICIENCY AND CONTINUED TRAINING IN THE TEACHING PERSPECTIVE

---

Katia de Moura Graça Paixão<sup>1</sup>

Jucenei do Carmo França e Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo teve como objetivo apresentar a percepção de professores de classe comum sobre sua formação continuada e atuação docente na perspectiva inclusiva, com foco na deficiência intelectual. Para a coleta de dados, realizou-se uma entrevista semiestruturada com dois (02) professores, de uma escola pública do Estado de São Paulo, das disciplinas de História e Língua Portuguesa, tendo como categorias: inclusão escolar, competência profissional, formação continuada, sistema de ensino e condições de trabalho. Em suas falas, os professores afirmaram que consideram sua formação insuficiente para atuar na educação inclusiva, e que não lhes são oportunizados cursos de

formação continuada sobre esta temática em serviço. Os professores possuem curso de pós-graduação *Lato Sensu* na área em que atuam, mas defendem que haja a oferta de cursos nesta modalidade com enfoque inclusivo para a formação docente. Os participantes afirmaram que encontram muitas dificuldades em sala de aula para promover a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, principalmente para elaborar uma adequação curricular, tendo em vista a percepção anunciada pelos professores, considera-se que a formação docente deve ser um processo ininterrupto no magistério, estando a serviço das demandas da sala de aula, dos anseios dos professores, garan-

tindo a apropriação de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem na perspectiva da diversidade com vistas à autonomia docente e profissional.

## ABSTRACT

This article had as objective to present the perception of teachers of common class about its continuous formation and teaching activity in the inclusive perspective, focusing on the intellectual deficiency. For the data collection, a semi-structured interview was conducted with two teachers, from a public school in the State of São Paulo, of the subjects of History and Portuguese Language, having as categories: school inclusion, professional competence, Education system and working conditions. In their statements, the teachers affirmed that they consider their training insufficient to act in inclusive education, and that they are not offered continuous training courses on this subject in service. The professors have a *LatoSensu* postgraduate course in the area in which they work, but they advocate that

## RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo presentar la percepción de los profesores de la clase común sobre su práctica y la enseñanza de la educación continua en perspectiva inclusiva, centrada en la discapacidad intelectual. Para la recolección de datos, que se celebró una entrevista semiestructurada con dos (02) profesores de una escuela pública en el estado de São Paulo, de las materias de Historia y portugués, en las categorías: la inclusión escolar, la competencia profesional, la formación continua, sistema educativo y las condiciones de trabajo. En su discurso, los maestros declararon que ellos consideran su formación insuficiente para trabajar en la educación inclusiva, y no se los ofrecen cursos de educación continua sobre este tema en el servicio. Los maestros tienen posgrado *Lato Sensu* graduado en el área en que operan, pero argumentan que no es ofrecer cursos de este modo con enfoque inclusivo de

## PALAVRAS-CHAVE

Formação Continuada. Docência. Deficiência Intelectual.

there be courses offered in this modality with an inclusive approach to teacher education. Participants stated that they encounter many difficulties in the classroom to promote the inclusion of students with intellectual disabilities, mainly to develop a curricular adequacy. In view of the perception announced by teachers, it is considered that teacher education should be an uninterrupted process in the Teaching staff, and ensuring the appropriation of knowledge about teaching and learning in the perspective of diversity with a view to teaching and professional autonomy.

## KEYWORDS

Continuing Education. Teaching. Intellectual Disability.

la formación del profesorado. Los participantes dijeron que encuentran muchas dificultades en el aula para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual, en especial para desarrollar un plan de estudios de adecuación. Dada la percepción anunciada por los profesores, se considera que la formación docente debe ser un proceso continuo enseñanza, al servicio de las demandas de la clase, las preocupaciones de los maestros y garantizar la difusión de los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de la diversidad, con miras a la enseñanza y la autonomía profesional.

## PALABRAS — CLAVE

Educación continua. Enseñanza. Discapacidad intelectual

## 1 INTRODUÇÃO

No momento atual em que a aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva com foco na deficiência intelectual, reveste-se de forte relevância e interesse, dadas às condições de globalização da sociedade, torna-se extremamente importante analisar e discutir questões interligadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Entre essas questões, destaca-se a formação docente, uma vez que o professor na perspectiva da Educação Inclusiva exerce um papel muito importante no processo inclusivo, na medida em que cabe principalmente a ele, o estabelecimento de condições favoráveis para que a aprendizagem dos estudantes ocorra, pois, “A insegurança de muitos professores, associados ao despreparo profissional proporcionado por muitos cursos, é um fator que necessita ser equacionado e superado (LIMA, 2006, p.123).

É imprescindível, considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os estudantes com necessidades especiais.

É um grande desafio fazer com que a inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como no desenvolvimento integral do estudante com deficiência intelectual.

A atividade docente requer uma perspectiva de individualização do professor, em que o professor tenha consciência de suas limitações e esteja disposto a empreender novos desafios, a conhecer mais e atuar de forma crítica e reflexiva.

[...] porquanto, se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, de outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece. Nada envelhece mais rápido que o conhecimento inovador. Como regra, quando os alunos se formam, já estão encanecidos, seja porque foram apenas ‘ensinados’ ou só viram ‘café velho’, seja porque não

possuem formação básica propedêutica adequada que os leve sempre a pesquisar e a elaborar com uma mão própria. (MACIEL *et al.*, 2004, p. 121-122).

Diante dessa situação temos um professor que não se sente preparado para lidar com essa demanda, ao avaliar como insuficiente a formação que aos professores geralmente, tem sido oferecida.

É necessário reiterar, como ponto de partida, o estímulo a uma disposição humanitária inicial do educador. Essa disposição inclui considerar o outro um cidadão com direito à escolarização e a viver plenamente. A formação do estudante é imprescindível, ela não pode ser confundida com o assistencialismo, ou seja, de que a escola oferece a possibilidade de socialização deste estudante e que isso é inclusão, pois de forma oculta concebe-se que este indivíduo é incapaz e que estar na escola já é suficiente.

Portanto, é essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que possam dar sustentação para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual.

A insegurança de muitos professores associada ao despreparo profissional, é uma das grandes queixas dos professores. Não se pode afirmar que a experiência direta, a interação com pessoas com deficiência, seja requisito prévio para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, no entanto, ela pode favorecer a eliminação de alguns preconceitos sobre quem é este estudante.

Diante desta reflexão, não poderia deixar de citar a analogia que Rubem Alves (1986, p. 12) faz entre o professor e o educador:

Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo? Não, não dá tudo no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem cidadania num mundo específico. A primeira, no mundo do mistério, a segunda, no mundo da organização, das instituições, das finanças. (ALVES, 1986, p. 12).

Com relação à questão da formação docente para o exercício profissional, é importante considerar que é necessário desenvolver um pensamento crítico-reflexivo, iniciado desde a graduação e desenvolvido de forma contínua.

Essa formação, de maneira geral, está relacionada não somente aos aspectos específicos da ciência a que o (futuro) professor se dedica, mas também, ao desenvolvimento de uma atitude crítica sobre a produção de conhecimento na área em que atua.

Diante dessa situação temos um professor que não se sente preparado para lidar com essa demanda, ao avaliar como insuficiente a formação que aos professores geralmente, tem sido oferecida. Soma-se a este fato de não terem sequer se iniciado em pesquisas durante a graduação e, enquanto não se sana tal falha no sistema educacional, é preciso apontar caminhos alternativos viáveis. (PATROCÍNIO, 1991, p. 161).

Nesse contexto, para assegurar um aprendizado significativo aos estudantes com deficiência intelectual, é de suma importância que os professores estejam capacitados, para desempenhar suas atribuições de acordo com as demandas do estudante, sem desconsiderar a busca pela efetivação de sua escolarização.

Este artigo tem como objetivo, partindo desse pressuposto, apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a percepção docente acerca da continuada na perspectiva inclusiva, a partir das demandas da classe comum e sua atuação pedagógica.

Cabe destacar que, tendo em vista que os professores participantes possuem curso de Licenciatura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) já apontava, que os educadores deveriam ser capacitados e especializados. Isto significava que as instituições de ensino deveriam implementar ações que favorecessem a formação de seus professores para o trabalho inclusivo.

A Declaração de Salamanca (1994) indica também que

[...] o treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à defici-

ência, desta forma desenvolvendo um atendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores, para que todos exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades da adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos estudantes, bem como no sentido de colaborar com especialistas e cooperar com os pais. (UNESCO, 1994)

E no Brasil, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Desse modo, as universidades têm um papel muito importante no sentido de formar professores, especialmente no que se refere à pesquisa, avaliação, e desenvolvimento de cursos e pesquisas sobre a formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino na educação pública.

## 2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Os estudantes com deficiência intelectual requerem um olhar individualizado do professor, levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades. É preciso dar importância ao conhecimento prévio que já possuem e, deve-se tentar entender que o processo de aprendizado do estudante enteece de forma interna, e que este não se dá de forma estática.

Vygotsky (1984, p. 73) afirma que,

O desenvolvimento dos processos humanos exige uma ruptura com as funções elementares, mecânicas e automáticas, necessárias em algumas ações cotidianas e que podem ser transferir para o pensar, enrijecendo-o e produzindo “comportamentos fossilizados.

Para Vygotsky (1984) existem potencialidades e capacidade nos estudantes com deficiência, mas entende que, para que estas possam ser desenvolvidas, é necessário oferecer condições materiais e instrumentais adequadas às necessidades dos estudantes. Com isso, deve-se proporcionar a estes estudantes uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída para impulsionar seu desenvolvimento.

Todas as pessoas possuem saberes, independentemente de sua condição biológica ou psíquica. No caso do estudante com deficiência intelectual, apesar de requerer, dependendo do caso, de apoio pedagógico, atenção especializada, de adequações curriculares, mas não se pode negar suas capacidades.

Segundo Lima (2006) é preciso reiterar como ponto de partida, o estímulo a uma disposição humanitária inicial do educador. Essa disposição inclui considerar o outro uma pessoa, sujeito e cidadão com direito à escolarização e a viver plenamente

Neste sentido o papel do professor em sala de aula é muito importante e sua formação é outro aspecto que merece ser pensada quando se aborda a inclusão. Portanto, a demanda de cursos oferecidos para a formação de professores merece um estímulo maior por parte da escola e dos sistemas de ensino, de forma a garantir a participação desse professor e, que a sua modalidade de oferta tenha como parâmetro não os custos, mas sim as necessidades e perfil dos docentes e escolares.

Filho (1997) enfatiza que o fato do professor ser efetivo do sistema de ensino, no caso dos professores concursados, não significa que sua formação já foi posta à prova e que o conhecimento que possui está pronto e acabado. Ao contrário, a palavra “formação” indica um processo dinâmico que se desenvolve ao longo da carreira profissional.

Falsarella (2004) define a formação continuada, em sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento

de sua prática e à apropriação de saberes rumos à autonomia profissional.

A definição trazida acima nos faz refletir sobre a importância da formação continuada de todos os professores, principalmente no que se refere à educação inclusiva. Apesar da produção do conhecimento científico sobre o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual, ainda se faz necessário desmistificar a crença que se tem sobre a capacidade de aprendizagem deste público, nos meios escolares.

Apesar da temática da inclusão se fazer presente no Projeto Político-Pedagógico das escolas, as falas dos participantes nos levam a considerar que o caminho entre o proposto (documentado) e o vivenciado (prática pedagógica) frente à inclusão escolar, ainda estão se efetivou, em grande parte, pela ausência de formação continuada para o trabalho inclusivo, e, em especial, para a discussão de perspectivas de ensino e aprendizagem para e na diversidade.

A formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, há que considerar que as pessoas são heterogêneas e, portanto, que o ensino deve ser diferenciado.

Cabe ainda, considerar o professor também em suas particularidades, vivências e experiências e como promotor de mudanças e, ao mesmo tempo, ser em processo, que modifica e se modifica. Como aponta Alves (1986), o professor deve ser considerado como uma “entidade” *sui generis*, especial e individualizada, que possui um nome, uma história, sentimentos, sofrimentos, sonhos e esperanças.

Nesse sentido, o professor consciente de sua atuação em sala de aula, precisa entender como é fundamental a escolarização dos estudantes, inclusive com deficiência intelectual, mas também precisa afetá-los, de modo que os conteúdos tenham um sentido para os estudantes para que possam se apropriar destes conhecimentos e construir saberes, que vão para além do domínio dos conteúdos.

O processo educativo não pode ficar restrito aos conteúdos didáticos apresentados no currículo escolar. O aprendizado envolve elementos emocionais no qual o estudante como sujeito, deve participar ativamente da produção e da reflexão sobre esses saberes.

Não há aprendizado para todo e qualquer estudante, inclusive para os estudantes com deficiência intelectual, se o professor não considera os seus conhecimentos, e o papel do outro e da cultura como fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, no interior do estado de São Paulo. A escola estadual, possuía 63 professores e atendia 712 estudantes que cursavam o Ensino Fundamental e Médio, distribuídos nos períodos da manhã e tarde.

A escola possuía 32 estudantes com deficiência intelectual matriculados, sendo que destes, 15 eram atendidos na Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) por uma professora de educação especial na área da deficiência intelectual.

O texto apresentado é resultado da pesquisa desenvolvida para o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Núcleo de Educação a Distância (NEAD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual (2015).

Esta pesquisa esteve vinculada ao Programa Redefor de Educação Especial e Inclusiva intitulado “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado em 07 de dezembro de 2012.

Participaram da pesquisa duas (02) professoras que atuam nesta escola da rede estadual de ensino, que lecionam disciplinas específicas do currículo da classe comum e que possuem estudantes com deficiência intelectual nesta escola, tendo, portanto, uma experiência na escolarização destes estudantes, sendo a participante P1 Licenciada em História, com

experiência docente de 15 anos e a P2 Licenciada em Letras, com experiência de 20 anos, ambas atuando no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, com um roteiro contendo dez perguntas, respondidas pelas professoras citadas acima, acerca de suas impressões acerca da relação entre a formação docente e sua atuação profissional frente a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual.

Os dados coletados foram categorizados a partir das temáticas presentes nas falas das professoras: inclusão escolar, competência profissional, formação continuada, sistema de ensino e condições de trabalho, nos quais foram analisados qualitativamente a partir da revisão de literatura realizada.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre a aceitação e efetividade da inclusão, as professoras se mostraram favoráveis, pois acreditam que é por meio do contato e da interação com outros indivíduos que o estudante aprende e se desenvolve. No entanto, deixaram explícito que não se sentem preparadas, sugerindo cursos de formação específica e capacitação; reorganização da escola, tanto no aspecto físico e material (barreiras arquitetônicas, adaptações), como na preparação de todos os funcionários envolvidos.

[...] muitos dos professores temem a inclusão porque não sabem como agir com os estudantes com deficiência intelectual. Precisamos mudar nosso modo de agir e pensar, fazendo com que nossos companheiros de profissão entendam que a inclusão é fato e façam cursos para se capacitarem. (P2)

No que tange suas concepções sobre a inclusão escolar, as professoras participantes acreditam que esta é uma proposta viável, mas que, para ser efetiva, necessita de profundas transformações na política educacional e no sistema de ensino vigente.

Do ponto de vista das professoras a inclusão não se evidencia nas escolas, seja nas práticas pedagógicas quanto nas condições de ensino e educação.



As professoras atribuem a responsabilidade maior deste processo nos órgãos administrativos competentes, ou seja, as esferas de governos, que deveriam tomar as providências necessárias para a efetivação da inclusão escolar, exigindo não somente a participação ativa dos professores, mas também dos pais e da sociedade, garantindo que todo e qualquer estudante tenha um ensino que atenda suas necessidades específicas.

De modo geral, fica explícito que as professoras apoiam a proposta da inclusão, entretanto, angustiam-se por não se sentirem preparadas para lidar com a diversidade dos estudantes presentes em uma classe inclusiva, sobretudo, os que apresentam deficiência intelectual e que, exigem, na maioria das vezes, uma adaptação curricular. E argumentam que deveriam contar com o apoio de professores de educação especial para o trabalho pedagógico diferenciado, além da oferta de cursos específicos nesta área.

As falas reforçam a ideia de que a inclusão escolar não significa, simplesmente, matricular os estudantes com deficiência na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas implica que tanto o professor quanto a escola ofereçam o suporte necessário para a aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Alegaram que esta dificuldade também está atrelada a falta ou escassez de cursos e formações continuadas ofertadas na escola sobre esta temática e, conseqüentemente, o desconhecimento das necessidades educacionais do estudante com deficiência intelectual.

Apesar de questionadas sobre os cursos de formação em serviço, as professoras apenas se remeteram ao curso de pós-graduação cursado, alegando não terem a oportunidade de realizar cursos de formação continuada sobre essa temática na escola.

Dessa forma, ao se referirem ao curso de especialização, as professoras remetem sua importância à formação geral enquanto docentes, mas não se mencionam a questão da diversidade e inclusão.

Nenhum conhecimento deixa o indivíduo no mesmo estágio em que ele se encontrava. Todo curso permite ao profissional que ele faça uma reflexão na vida de forma geral. Os cursos os quais tive oportunidade de

realizar contribuíram muito para que procurasse tornar um ser humano melhor tanto no profissional quanto no pessoal [...]. (P1).

Apreendi principalmente a organizar o meu tempo para formação, sem falar a troca de experiências que foi muito enriquecedora. (P2).

Apesar das professoras possuírem um curso de Especialização, em sua própria área de atuação, as questões da diversidade não são anunciadas como integrantes destes cursos, o que reforça a importância da incorporação desta temática em todo e qualquer curso de formação, considerando que também há especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e que precisam ser tratadas por cada uma das áreas, a fim de que também assumam a responsabilidade pelo trabalho pedagógico do público-alvo da educação especial.

Apontaram que os cursos de formação continuada em serviço e em nível de pós-graduação *Lato Sensu* na área da educação inclusiva poderiam ser uma oportunidade para a discussão desta temática na escola e, uma aproximação entre os conhecimentos produzidos na universidade e as demandas dos professores.

Uma das participantes avaliou que os conhecimentos obtidos em seu curso de pós-graduação, foi favorável a sua prática docente, pois em suas palavras: “[...] procuro sempre colocar em prática o que é adequado à realidade de meus alunos e obtenho bons resultados” (P2).

Isso aponta a contribuição, mesmo que indireta, de toda e qualquer formação, seja em serviço, seja em nível de pós-graduação ao contribuir para o desenvolvimento de uma atuação profissional mais refletida e ressignificada, com vistas à autonomia e autoria dos professores.

Outro aspecto interessante trazido pelas professoras foi a elaboração da monografia ao final do curso de pós-graduação, que do seu ponto de vista trouxe ganhos no âmbito pessoal e profissional:

No começo fiquei muito ansiosa, mas depois entrei no ritmo de estudo e tudo ficou bem adequado. Considero que o ritmo de estudo de uma pós-graduação é bem acelerado e devemos nos organizar muito mais. E por esse motivo foi muito desafiador. (P2).

Apesar da professora apontar a dificuldade em atender as exigências do curso, a elaboração da monografia foi importante, pois motivou o estudo de uma bibliografia especializada e o exercício da produção escrita, o que na atuação docente, muitas vezes, é negligenciado ou pouco incentivado em virtude da jornada de trabalho e alto número de estudantes e turmas, que acabam por não favorecer a elaboração de relatórios ou observações mais reflexivas sobre o fazer docente.

As professoras relataram que a partir dos cursos de pós-graduação houve um acréscimo dos conhecimentos obtidos em seu fazer docente:

As mudanças ocorreram e ocorrem gradativamente, pois a cada ano são novos estudantes, cada turma tem um perfil e, desta forma o que foi aprendido no curso de Pós-graduação vai sendo utilizado, adequando conforme a diversidade da classe. Infelizmente, nem tudo que aprendi, consegui adequar às séries correspondentes, em decorrência das defasagens que os alunos possuíam e, somente nas minhas aulas ficaram impossíveis de serem sanadas. (P2).

Em relação a necessidade de um curso de pós-graduação na área da deficiência intelectual, a professora P1 avalia que:

[...] possibilita ao profissional da educação um conhecimento de como trabalhar corretamente com estes estudantes fazendo desta maneira que a inclusão seja real, dando a ele de fato o direito de ser cidadão e ter cidadania. Especificamente nestes cursos acredito na necessidade de aulas práticas com simulações de caso de ensino, pois desta forma situações que corriqueiramente acontecem em sala de aula poderão ser discutidas com o grupo, assim como soluções na ausência deste ou aquele material, ou como proceder em salas numerosas.

Entretanto, do ponto de vista das professoras, um curso de pós-graduação voltado à deficiência intelectual e/ou inclusão escolar seria fundamental para alavancar a discussão sobre a prática docente e uso de novas metodologias de ensino, o que resultaria em um ensino inclusivo.

No que tange às condições de trabalho que favoreceriam o trabalho inclusivo, uma professora relata que:

As oportunidades de trocas de experiências, dificuldades dos colegas não acontecem em nosso ATPC, a professora da Sala de Recursos em Deficiência Intelectual sequer tem espaço para falar com os professores e relatar os avanços e dificuldades que cada estudante atendido apresenta. (P1).

Nas palavras de Carvalho, (2004, p. 77):

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Portanto, para que a inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns se efetive, não basta a criação de leis que determinem a obrigatoriedade da matrícula do público-alvo da educação especial, estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém insuficientes para efetivar uma política de educação inclusiva.

Matricular o estudante com deficiência intelectual na classe comum e não oferecer a ele o que pedagogicamente necessita, não é inclusão. Tampouco, não promover a formação para a diversidade aos professores é negar ao estudante com deficiência o direito a um ensino que atenda às suas necessidades e é excluí-lo, apesar de um discurso oficial contrário.

## 5 CONCLUSÕES

Para as professoras participantes a formação acadêmica em cursos de graduação é, geralmente, insuficiente para o trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva. Todavia, para que a formação seja continuada, é preciso ofertar cursos e formações em serviço que garantam a participação de todos os docentes, considerando que o professor tem uma carga horária e atu-



ação em diferentes escolas, que o impedem de buscar aprimoramento fora de seu horário de trabalho.

Além das questões administrativas que envolvem a formação continuada e aprimoramento pedagógico é imprescindível que os professores entendam a necessidade de buscar uma formação mais aprofundada e teorizada sobre o fazer docente, entendendo que a relação entre teoria e prática são parte de um processo que os conduzem ao desenvolvimento da autonomia docente e profissional, ao exercício da crítica das condições de trabalho e ensino que possibilitariam mudanças significativas na educação.

Em relação aos cursos de especialização na área da educação especial, os professores apontam que estes seriam essenciais para o oferecimento de conhecimentos importantes sobre os estudantes com deficiência, tendo em vista a disseminação dos conhecimentos científicos e sua atuação pedagógica.

Compreendemos que toda formação oferecida aos professores deve criar condições para que estes avaliem a educação, o seu próprio ensino, suas crenças e atitudes, pois este é um exercício importante para a modificação de suas práticas. Inicialmente é preciso que os professores sejam mediados por especialistas ou professores mais experientes que possam auxiliá-los a refletir sobre seu fazer para que possam saber mais sobre o que fazem e por que o fazem e fazerem o melhor.

Para Almeida Filho (1997, p. 29-30),

[...] para atuar nesse nível de complexidades, o professor precisa se formar e/ou ser formado por outros. A palavra formação em português, utilizada como substantivo indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Quando usado no particípio passado, contudo, com em “fulano é formado” a expressão induz o erro de se imaginar que alguém poder estar formado num sentido absoluto e acabado. Ao utilizar essa forma de expressão queremos dizer apenas que o professor adquiriu certificação, de que está autorizado, oficialmente por uma instituição, a atuar profissionalmente. Ele então começa uma trajetória permanente por toda a vida profissional.

A formação docente além de agregar um aporte teórico à prática pedagógica, substrato da produção de

conhecimento na área, pode constituir novas práticas pedagógicas que auxiliem o professor em sala de aula a definir estratégias e metodologias que atendam às necessidades do estudante com deficiência intelectual.

Como afirma Vygotsky (1984; 2009) a prática pedagógica deve ser planejada e organizada de forma intencional com o objetivo de que o estudante alcance patamares superiores de pensamento e para isto é imprescindível o desenvolvimento de um pensamento teórico, conceitual que só poderá ser alcançado por meio da aquisição de conceitos científicos.

Sobre esse ponto de vista, a universidade tem papel primordial, pois colabora no trabalho pedagógico na medida em que possibilita o desenvolvimento de pesquisas em parceria com a escola e não apenas a utiliza como local para realização da pesquisa. Os professores não devem ser apenas participantes para oferecer dados às pesquisas, mas precisam ter acesso às produções científicas, discuti-las e ressignificá-las em sua prática.

Quando mencionamos os professores, temos que reconhecer também como protagonistas de sua própria formação e não apenas submetidos a um conhecimento.

A formação continuada do professor na perspectiva da educação inclusiva, deve ser garantida, primeiramente pelos sistemas de ensino, ser ofertada na própria escola e em parceria com as instituições de ensino superior. Sendo defendida de modo irrestrito pelos próprios professores, como direito e condição *sine qua non* para a efetivação da inclusão escolar.

A diversidade entre os estudantes lança um grande e complexo desafio para os professores e, concomitantemente, aponta a urgente necessidade de intersecção entre teoria e prática, dissipando uma possível supremacia entre um campo e outro.

Ao pensar nisto, defendemos que é imprescindível dar voz aos professores para que avaliem a inclusão escolar, pois os professores devem ser protagonistas desse processo, apontando seus principais entraves e reconhecendo os principais avanços, para que se possa traçar as prioridades e encaminhamentos futuros.

Se, por um lado, o caminho parece obscuro e confuso, por outro lado, necessita-se partir de uma experiên-

cia de inclusão escolar real e não fictícia para se efetivar uma política de educação que de fato seja inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Tendências na formação continuada do professor. In: **Apliemge: Ensino e Pesquisa** – Revista da Associação de Professores do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n.1, p.29-42, 1997.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: <[\[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf\]\(http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf\)>. Acesso em: 10 jan. 2016.](http://</a></p></div><div data-bbox=)

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os Pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FALSARELLA, A.M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.

LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MACIEL, L.S.B.; NETO, A.S. (Org.). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

PATROCÍNIO, E.F. Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem. **Letras**, PUCCAMP, Campinas, v.10, n.1/2, p.153-164, dez. 1991.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília-SP; Diretora de Centro de Atendimento Educacional Especializado. E-mail: kmgpaixao@gmail.com

2 Professora efetiva da rede estadual do Estado de São Paulo; Especialista em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Núcleo de Educação a Distância – NEaD. E-mail: juceneifranca@uol.com.br

---

**Recebido em:** 1 de Janeiro de 2017  
**Avaliado em:** 21 de Abril de 2018  
**Aceito em:** 21 de Abril de 2018

---