



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE
A UNIVERSIDADE

EDLENE ARAÚJO DO NASCIMENTO

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR

Salvador
2019

EDLENE ARAÚJO DO NASCIMENTO

**PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Miranda Pimentel.

Salvador
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nascimento, Edlene Araújo do
Perspectivas da formação docente no contexto da
inclusão de pessoas com deficiências no ensino
regular / Edlene Araújo do Nascimento. -- Salvador,
2019.
54 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Miranda Pimentel.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em
Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades,
Artes e Ciências professor Milton Santos, 2019.

1. Formação de Professores. 2. Educação Inclusiva.
3. Atendimento em Classe Comum. 4. Formação Inicial.
5. Formação Continuada. I. Pimentel, Prof^a Dr^a Adriana
Miranda. II. Título.

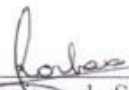
EDLENE ARAÚJO DO NASCIMENTO

**PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO
REGULAR**

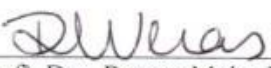
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 18 de junho de 2019.

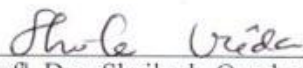
Banca examinadora



Prof.~~a~~ Dra. Regiane da Silva Barbosa (UFBA)



Prof.^a Dra. Renata Meira Veras (UFBA)



Prof.^a Dra. Sheila de Quadros Uzêda (UFBA)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem me educado e transmitido valores fundamentais. Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me amou e confiou e que sempre foi a minha inspiração para estudar, pois eu sempre queria orgulhá-lo e ele sempre se orgulhava das minhas vitórias. Meu Pai, amor pra toda a minha vida. À minha mãe, minha flor, meu porto seguro, meu grande amor, minha companheira, sempre.

Às minhas filhas Nathalie e Natasha, razões da minha vida, minhas prioridades. Grata pelo carinho, cuidado, compreensão e pela partilha diária de sonhos, anseios e alegrias. Obrigada por existirem e me fortalecerem.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade do Instituto de Humanidades Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia que me proporcionou adquirir inúmeros conhecimentos durante o mestrado, tendo acesso a professores muito capacitados.

À Coordenação do Programa, na pessoa do Prof. Marcelo Dourado e à secretária Pérola Cavalcante Dourado que de forma muito atenciosa me orientou administrativamente nesse percurso.

Aos professores do Programa de Pós-graduação pelos ensinamentos e experiências compartilhadas. A minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Adriana Miranda Pimentel, obrigada pela competência profissional, pelo apoio, confiança, acolhimento, paciência e estímulo nesses anos de convivência. Aos meus colegas e amigos do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, enfim, a todas as pessoas que compartilharam comigo momentos importantes durante os anos do mestrado.

Agradeço às professoras da banca de qualificação: prof^ª Dr^a Renata Veras e Prof^ª Msc Fernanda Matrigani que contribuíram, significativamente, para o meu aprendizado. Agradeço, também, às professoras da banca de defesa: Prof^ª Dr^a Sheila de Quadros Uzêda, Prof^ª Dr^a Regiane da Silva Barbosa e prof^ª Dr^a Renata Meira Veras pela grandiosa contribuição nesse momento final e tão importante. Fica aqui o meu muito obrigada a todas as pessoas e instituições que fizeram parte de todo esse processo de mestrado. Acima de tudo, agradeço à Deus por ter permitido essa realização.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EISU	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
RJ	Rio de Janeiro
SAVIS	Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TEC/NEP	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	10
3 ARTIGO.....	17
RESUMO.....	17
ABSTRACT.....	17
INTRODUÇÃO.....	18
METODOLOGIA.....	20
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	22
A formação docente e as políticas de inclusão.....	22
O contexto da formação docente: o papel da universidade e dos formadores.....	26
A necessidade de reforma dos cursos de formação de professores.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICES.....	39
APENDICE A - Quadro sistematizado com o resumo dos estudos.....	39
4 CONCLUSÃO.....	50
5 REFERÊNCIAS.....	53

1 APRESENTAÇÃO

As inquietações que serão abordadas nesta pesquisa são frutos da minha trajetória enquanto educadora na rede de ensino Municipal, Estadual, Federal e particular de Valença-BA, nos últimos 26 anos. Tais inquietações referem-se ao modo como as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura no Brasil estão preparando os futuros professores, em especial da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para trabalharem no contexto da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular comum.

A minha identificação com a educação especial começou quando fiz o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1987 a 1992) e tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação Especial, momento em que fizemos visitas a várias instituições que trabalham com deficiência intelectual, física, visual e motora.

Desde 1993 venho atuando como professora e em poucos momentos, na cidade de Valença, tive a oportunidade de trabalhar com alunos considerados “incluídos” pela rede de ensino, na sua maioria alunos com deficiência motora e um com deficiência auditiva. A princípio, a maioria dos alunos precisava, apenas, que a instituição oferecesse as condições para acessibilidade, eles não tinham nenhuma especificidade que exigisse um atendimento especializado. Ênfase a questão da acessibilidade porque quando o aluno necessita de uma rampa ou de um alargamento de portas parecem coisas simples que não preocupam as autoridades da educação, por outro lado deficiência intelectual, auditiva ou visual, por exemplo, preocupam, por que os professores dizem que não estão preparados para atendê-los e essa situação é vista como um problema pela escola que precisa pensar e articular uma solução. Pensar em soluções não significa efetivá-las, pois em nenhuma escola que trabalhei houve cursos de capacitação para professores, trabalhávamos conforme a intuição.

Em 2004, mediante aprovação em concurso, ingressei no Instituto Federal da Bahia (IFBA) como Pedagoga, exercendo o cargo de Coordenadora Pedagógica. Em 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) desenvolveram integradamente o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educativas Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica (TEC/NEP), em todos os estados da Federação. Passei a ocupar a função de

coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Educativas Especiais do IFBA *campus* Valença (Portaria nº 646/2005).

A partir do Programa TEC/NEP foram destinadas cotas no IFBA para as pessoas com deficiência, entretanto, o número de alunos inscritos sempre foi muito baixo. Isso me inquieta muito porque acho que se essas pessoas tivessem acesso a cursos profissionalizantes teriam melhores oportunidades no mercado de trabalho.

No período de 05 a 07 de outubro de 2005 participei da organização do I Seminário Estadual de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva da Bahia que ocorreu no auditório do IFBA Salvador. Dentre outras atividades, fui coordenadora do painel sobre “Material didático-pedagógico e Apoio Técnico disponível para atendimento às pessoas com Necessidades Especiais” cujos painelistas foram professor José Francisco de Sousa do Instituto Benjamin Constant (IBC-RJ) e professora Sandra Alonso de Oliveira do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-RJ). Foi um momento muito importante de crescimento e expectativas para mim.

Em 2010, concluí uma especialização em Educação Inclusiva cuja carga horária foi de 450 horas e que serviu para aprofundar meus conhecimentos no tocante a adaptação curricular, ao Projeto Político Pedagógico da Escola Inclusiva e aos Projetos Educacionais para a Sala Inclusiva.

Em 2012, concluí o curso de Direito na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em Valença, o qual me permitiu estudar questões referentes à Dignidade da Pessoa Humana, Direito à Igualdade e políticas públicas relacionadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

Em 2016, ingressei no Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (EISU/IHAC/UFBA). A área de concentração do programa contempla estudos sobre aspectos relativos à legislação específica para a educação superior, mecanismos de apoio ; reforma, reestruturação, diversificação e permeabilidade do sistema da educação superior; currículos de cursos; tendências e transformações na educação universitária no mundo.

O estudo proposto: **Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular** identifica-se com a linha de pesquisa Gestão, Formação e Universidade que engloba projetos que priorizam aspectos já citados e em especial relativos a estratégias para a formação e melhoria do desempenho docente na educação superior. Alguns outros focos dessa linha são: relação entre Estado e a

Universidade; transparência e relacionamento com a sociedade civil; acreditação e sistemas de avaliação de qualidade; economia da educação superior; validação e reconhecimento de conhecimentos acadêmicos e extra acadêmicos; mobilidade acadêmica e internacionalização na formação universitária.

Este trabalho final de conclusão do curso do Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade representa uma reflexão a respeito da formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. O referido trabalho tem uma estrutura que atende às exigências do programa sendo composto por artigo elaborado pela discente ao longo do curso. É importante destacar que o programa de Pós-graduação EISU permite a elaboração da dissertação no formato de um conjunto de artigos científicos em que cada um é independente. Cada artigo tem seu tema, objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões. Assim, o corpo da dissertação pode constituir-se de uma introdução, uma combinação de artigos de pesquisa(s) e uma conclusão. No meu caso optei por este formato e, assim, a minha dissertação constitui-se de: uma introdução geral, uma apresentação dos documentos legais que norteiam a educação inclusiva, um artigo de revisão de literatura e uma conclusão do trabalho como um todo.

Nesse contexto, este estudo visa analisar a produção científica na área de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. A literatura que aborda a referida temática é abrangente porque as questões não se esgotam e porque é um tema relevante e atual. O fato de ser abrangente não significa que é repetitivo, ainda tem muito para se discutir e efetivar no tocante à formação docente, em especial a formação inicial nas licenciaturas na perspectiva da educação inclusiva. Além da revisão de literatura é de extrema importância o conhecimento a respeito da legislação que trata do direito das pessoas com deficiência, destacando-se neste trabalho, as leis que tratam da formação de professores, das políticas públicas e do acesso dos alunos com deficiência ao ensino comum.

2 DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No que concerne à inclusão, a legislação que fundamenta a sua inserção social pode ser considerada completa no Brasil, mas sua efetivação no dia a dia pode ser tratada como ineficaz. O Quadro 1 sintetiza as legislações brasileiras que tratam diretamente da inserção da pessoa com deficiência em diferentes setores e em instituições de ensino, como qualquer outro cidadão. Como destacado, o país apresenta um aparato legislativo organizado que busca assegurar a qualidade de vida da pessoa com deficiência e minimizar os problemas concernentes à discriminação social em seu cotidiano. As legislações instituídas incrementam a discussão sobre a pessoa com deficiência no que concerne aos aspectos educacional e social.

Quadro 1 – Legislações inerentes à pessoa com deficiência no Brasil

LEGISLAÇÃO	DEFINIÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Dispõe sobre os princípios que normatizam a vida no Brasil
Lei 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências
Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
Lei 10.436, de 24 de abril de 2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências
Lei 10.845, de 5 de março de 2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 07 de janeiro de 2008.	Assegura a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Lei 13.146, de 7 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Fonte: BRASIL, 2013 (adaptado).

Conforme o quadro acima, as questões referentes aos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil, no sentido da inclusão, são tratadas a partir da Constituição Federal do país de 1988 e em vários dispositivos legais. Assim, o Brasil tem avançado na promoção da educação inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência por meio de políticas públicas que buscam valorizar a pessoa como cidadã, respeitando suas características e especificidades. A universalização dos direitos, no que concerne à educação, é assegurada como um direito social de todo brasileiro através da Constituição Federal Brasileira, em seu Artigo 6º. Dentre muitos direitos, é explicitada a igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Quando a lei maior do país garante os direitos já referidos favorece, legalmente, o desenvolvimento da cidadania, para o qual, o acesso à Escola é fundamental, reforçando a necessidade da luta pela extensão e qualificação da escola pública, garantindo o acesso ao conhecimento para todos os indivíduos sejam eles pessoas com deficiência ou não (BUENO, 1993).

No que se refere à associação entre políticas públicas e educação inclusiva, a Constituição do Brasil prevê no Artigo 206 a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, enquanto o Artigo 208 versa sobre o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, já que a educação é um direito social de todo brasileiro (BRASIL, 1988).

Na Constituição, o acesso à escola é fundamental, reforçando a necessidade da luta pela extensão e qualificação da escola pública, garantindo o acesso ao conhecimento para a população em geral (BUENO, 1993). A Constituição Federal trata também da competência comum da União, dos Estados e dos Municípios a respeito das pessoas com deficiência, dispondo sobre a proteção, a integração social e a reserva de percentual de cargos e empregos públicos para estes (BRASIL, 1988).

Em consonância com os regulamentos que visam a capacitação docente que se refletirá no atendimento educacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também garante a educação como direito constitucional fundamental da criança e do adolescente para o seu desenvolvimento pessoal, preparo para a cidadania plena e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990). Para fazer efetivas essas concepções, é preciso caminhar para uma luta pela extensão e qualificação da escola pública, buscando o acesso ao conhecimento para a pessoa com deficiência em todos os setores do país. De

certo, a criação de leis e a determinação de normas para a implantação de políticas mais democráticas e inclusivas significam um avanço.

Em termos educacionais, a consolidação se dá com a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional em 1996. A regularização da educação inclusiva no setor educacional é tratada na LDBN nº 9394/96, em conformidade com a Constituição Federal Brasileira, a referida lei enfatiza que a Educação Especial deve se dar preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1988; 1996). E para efeito, a LDBN nº 9394/96 definiu a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Capítulo V trata da inclusão das pessoas com deficiências na educação regular, de forma que essa normatização tem levado à discussão de diversas características da educação como prática inclusiva, considerando uma orientação das bases da educação para o fomento de projetos políticos pedagógicos e currículos concatenados com o desenvolvimento da pessoa com deficiência, o zelo pelo pleno desenvolvimento e sem prejuízo da qualidade de vida. Com a LDBN nº 9394/96, ficou designada a universalização do ensino na faixa de zero a 14 anos, e, conseqüentemente, a obrigação da implementação da Educação Inclusiva no ensino regular (BRASIL, 1996).

Em conformidade com as legislações anteriores, o Decreto 3.298 regulamentou em 1999 a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dando maior ênfase ao processo educacional e inclusivo destes educandos (BRASIL, 1999). Nesta política, ficou implícita a inclusão transversalmente em todos os níveis e modalidades de ensino e a oferta obrigatória e gratuita da educação especial como um processo flexível, dinâmico e individualizado em estabelecimentos públicos de ensino. No que tange à formação de professores, a política em seu Artigo 29º trata da necessidade de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa com deficiência, promovendo, para isso, a capacitação dos professores, instrutores e profissionais (BRASIL, 1999).

Dentre muitos documentos legais, destacam-se a Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Em 2002 foi editada a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A publicação da Lei 10.845, de 5 de março de 2004 também foi importante nesse contexto, pois ela instituiu o Programa de

Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. e em 2005 foi editado o decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e torna Libras uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (BRASIL, 2001; 2002;2004;2005).

A Resolução 01/2006 foi outro documento importante que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e em seu Art. 3º preconiza que o estudante de pedagogia terá acesso a um conhecimento plural tanto em termos teóricos quanto práticos respaldados na interdisciplinaridade e com efetivação na prática desse profissional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 foi muito significativa, pois passou a definir como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Destaca-se também o documento publicado em 2012 e intitulado: Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência que faz uma análise a partir das Conferências Nacionais e, por fim, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que define caminhos a serem seguidos para a discussão e efetivação dos direitos das pessoas com deficiências no país (BRASIL, 2006; 2008; 2012; 2015).

A base legal referente à inclusão das pessoas com deficiência revela, também, a necessidade de que a formação inicial em cursos de licenciatura tenha uma perspectiva inclusiva. As políticas públicas brasileiras têm avançado na valorização da pessoa como cidadã, respeitando suas características e especificidades. Nesse sentido, a ordenação de ações políticas e econômicas têm buscado a universalização de políticas sociais e o respeito às diversidades, sejam elas étnico-raciais, geracionais, de gênero, de deficiência ou de qualquer outra natureza (BRASIL, 2012).

Importante e mais recente política brasileira é a LBI que propõe uma nova definição de pessoa com deficiência, sendo caracterizada como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). De forma geral, a LBI prevê em seu Artigo 8º que o direito da pessoa com deficiência “à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade” (BRASIL, 2015, p. 3), dentre outros, é

dever do Estado, da sociedade e da família. A Lei Brasileira de Inclusão também discute e assegura a educação como direito da pessoa com deficiência, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (BRASIL, 2015).

Referente à Educação, a LBI prevê o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional e demais serviços especializados, além do pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e autonomia. Esse aprimoramento dos sistemas inclui uma intervenção no currículo que visa mudar as condições da formação de professores nos cursos de licenciatura no sentido de serem trabalhados conhecimentos necessários para a atuação profissional do docente que favoreça, de fato, as condições de acesso e permanência. Nesse sentido Gatti (2009, p. 94) enfatiza que:

A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimentos em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas.

Assim, nos cursos de Pedagogia, deve-se buscar a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, pelos programas de formação inicial e continuada de professores, e a oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015). Na presente pesquisa a formação inicial é definida como a formação obtida em cursos de graduação, no âmbito das Licenciaturas (CRUZ; GLAT, 2014). Quanto à formação continuada, conforme a resolução do CNE nº 02/2001, é a modalidade utilizada para formar os professores que já estão atuando. A LBI, dentre outros direitos, trata, no campo da Educação, que as pessoas com deficiências têm direito à educação em um sistema educacional inclusivo que permita o seu desenvolvimento total conforme as suas necessidades e interesses. Assim, cabe ao poder público favorecer o desenvolvimento de aspectos linguísticos, culturais e profissionais das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

O preconizado nas leis e decretos também se encontra alinhado às políticas internacionais de inclusão da pessoa com deficiência, perpassando pelas orientações da Organização das Nações Unidas (ONU), os acordos promulgados na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e pela Convenção Internacional Sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001; 2009). No que concerne à Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, estabelecida pela ONU, a organização objetivou promover níveis de vida elevados, trabalho permanente, progresso, desenvolvimento econômico e social para a pessoa com deficiência.

Na referida Declaração, a pessoa com deficiência é descrita como “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (ONU, 1975). No documento citado, fica explícita a intencionalidade da ONU em equiparar os direitos das pessoas com deficiência em relação aos “ditos normais”, de forma que solicita a adoção de medidas nacionais e internacionais para o apoio e proteção destes direitos.

Os direitos, acima referidos, ficam assegurados, segundo a Declaração, a qualquer ser humano independente da natureza e severidade de sua deficiência, idade, sexo, grupo étnico, nacionalidade, credo político ou religioso, nível sociocultural ou estado de saúde. A Constituição Federal brasileira aborda esta temática no seu capítulo I e Artigo 5º, quando expõe a igualdade entre as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Quanto aos direitos sociais, fica assegurada, no Artigo 7º, a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. Ficaram constituídas como competência da União cuidar da proteção, integração social, a saúde e assistência pública destas pessoas e, no tocante à assistência social, deve-se zelar pela sua habilitação e reabilitação e a promoção de sua integração à vida comunitária.

Em relação ao já preconizado pela ONU em 1975, a definição da LBI aborda de forma mais detalhada os possíveis níveis de impedimento da pessoa com deficiência, dando subsídios para categorizá-las como uma pessoa com deficiência. Para Canheu (2015), a expressão “pode” na definição acima da LBI demonstra que a deficiência não é obstáculo à capacidade civil, mas pode, em determinados casos, limitá-la, sendo, portanto, uma das principais relevâncias no Estatuto a obrigatoriedade de se buscar adaptações e recursos de tecnologias assistivas que permitam à pessoa com deficiência participar efetivamente de todo e qualquer ato da vida civil, inclusive votar e ser votado. Isso porque eles são iguais a qualquer pessoa em direitos e capacidade civil, mas

precisam se sentir iguais, pois por muito tempo foram segregados e não achavam que tinham direitos, bem como não se achavam aptos a exercer as atividades da vida civil.

O arcabouço legislativo da pessoa com deficiência no Brasil, especialmente na educação, pode ser entendido, segundo as concepções de Souza (2003), como o conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos na forma de programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. Para Booth e Ainscow (2001), essas políticas resultam em práticas e culturas que se tornam os pilares para a discussão do processo inclusivo educacional e refletem a democratização dos serviços e a busca pela igualdade de direitos.

Assim, compreende-se que há, no Brasil, um aparato legislativo organizado, especialmente na área educacional, que fundamenta a necessidade da educação inclusiva e da orientação para uma formação de professores qualificados para atuação diante da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Neste âmbito de política e efetividade, a formação de professores deve apresentar destaque para a discussão da inclusão como uma realidade no setor educacional, já que para Vilela-Ribeiro e Benite (2011) o professor se posiciona em seu trabalho docente de modo semelhante à formação que recebeu. Considerando que os futuros professores devem possuir uma formação ampla e contextualizada e que a Educação Inclusiva deve fazer parte deste contexto formativo, esta pesquisa se justifica na necessidade de analisar a produção científica na área de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

3 ARTIGO

PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR

Edlene Araújo Nascimento¹
Adriana Miranda Pimentel²

RESUMO: Este estudo busca refletir sobre a formação dos professores na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Foi realizada uma revisão sistemática da produção científica nacional sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. O marco temporal da pesquisa corresponde ao período de 2006 a 2016. A abordagem de análise e discussão encontra-se fundamentada no levantamento dos estudos na base nacional de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). O estudo possui uma abordagem qualitativa com base em 21 artigos que discutem a questão da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Os estudos apresentaram discussões sobre a formação de professores e as políticas de inclusão, destacando a necessidade de debater o contexto da formação do professor, bem como trataram da necessidade de mudanças nos modelos dos cursos de formação docente. Verificou-se que as políticas de inclusão, no Brasil, exigem uma nova perspectiva para a formação docente. Ficou evidente que as instituições de ensino superior estão proporcionando uma formação lacunar, por isso foram sinalizadas propostas para uma reforma urgente das licenciaturas, pois para desempenhar um papel inclusivo, o professor necessita de uma formação que o capacite.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Inclusiva. Atendimento em Classe Comum

ABSTRACT: This study seeks to reflect on the training of teachers in the perspective of inclusion of people with disabilities in regular education. A systematic review of the national scientific production on the training of teachers in the perspective of inclusive education was carried out. The time frame of the research corresponds to the period from 2006 to 2016. The analysis and discussion approach is based on the survey of studies in the national database of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the Scientific Electronic Library Online (Scielo). The study has a qualitative approach based on 21 articles that discuss the issue of teacher education in the perspective of inclusive education in Brazil. The studies presented discussions about teacher education and inclusion policies, highlighting the need to discuss the context of teacher education, as well as addressing the need for changes in the models of teacher training courses. It was verified that the policies of inclusion in Brazil require a new perspective for teacher education. It became evident that higher education institutions are providing a lack of education, so proposals for an urgent reform of undergraduate courses have been signaled, because in order to play an inclusive role, the teacher needs training that empowers him.

KEYWORDS: Teacher formation. Inclusive education. Common Class attendance.

¹ Mestranda no programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia (EISU/IHAC/UFBA). Pedagoga do Instituto Federal da Bahia (IFBA campus Valença). Pesquisadora Vinculada ao Grupo de Pesquisa da UFBA: Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (SAVIS).

² Doutora em Saúde Coletiva. Professora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC/UFBA). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação EISU. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa SAVIS.

INTRODUÇÃO

A educação especial por muito tempo ocorreu paralelamente ao ensino regular. No paradigma da inclusão escolar, a educação inclusiva tem sido vista como um desafio para a nova geração de profissionais da educação, bem como para os profissionais que já atuam na área, que pretendem tornar a inclusão algo efetivo e com bons resultados.

Apesar disso, no atual contexto educacional, diversos fatores vêm contribuindo para a inclusão escolar, dentre eles pode-se destacar: os movimentos sociais pelos direitos humanos, pesquisas científicas evidenciando o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência e as pressões de vários grupos para combater a discriminação e garantir os direitos fundamentais das pessoas com deficiência (MENDES, 2006; ESPINDOLA, 2009).

Os fatores acima referidos foram engajados pelo princípio da normalização, com início na Dinamarca, a partir de 1950, e contemplado na legislação desse país em 1959. É importante ressaltar que esse princípio foi criticado desde o seu surgimento por não ter sido bem compreendido. O princípio baseia-se na ideia de que indivíduos com deficiência possuem o direito de usufruir das mesmas condições de vida de outro indivíduo qualquer. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim, o contexto em que se desenvolvem (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008). O princípio da normalidade foi também engajado por Bank-Mikkelsen e Nirje (1969 apud MENDES, 2006), a partir do questionamento das instituições residenciais³. As referidas instituições limitavam o estilo de vida das pessoas com deficiência. Para os autores, todos tinham o direito de ter um padrão de vida comum ou normal no desenvolvimento de atividades em seus grupos sociais.

Segundo Mendes (2006), o movimento pela inclusão surgiu nos Estados Unidos na década de 1990 em substituição ao termo integração e se expandiu devido à força política e social do país. A integração consistia na inserção de alunos em escolas regulares, porém em classes especiais, e a progressão para as classes comuns ocorreria conforme o desempenho dos alunos, desresponsabilizando a escola deste processo.

O termo inclusão, que substitui a integração, significava, na época, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns. Além da educação inclusiva, surgiu também

³ Instituições de caridade onde pessoas com deficiência eram internadas e isoladas do convívio social no século XIX. Tais instituições existem até hoje, embora com algumas mudanças (BOUERI, 2014).

a proposta de “inclusão total”, que não apresentava uma preocupação com questões acadêmicas, pois visava, apenas, o desenvolvimento social dos educandos. De forma geral, as propostas da educação inclusiva e da inclusão total trouxeram a necessidade de uma mudança na escola para favorecer a inclusão dos diferentes em um único sistema de ensino para todos. Assim, a inclusão total prosseguiu defendendo a inclusão de todos nas classes comuns sem serviços de apoio e a educação inclusiva defendendo a inserção na classe comum, mas admitindo os serviços de suporte conforme as necessidades.

Até os dias atuais, ainda existem discussões e divergências quanto ao modelo ideal de inclusão escolar. Para Mantoan (2003), a integração trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. Quanto à inclusão, esta é apresentada como radical ao significar uma mudança de paradigma educacional no qual não há divisão do ensino em especial e regular. As diferenças são atendidas sem discriminação, sem separação dos alunos em nenhum momento. A educação é para todos nesse contexto e disposta a eliminar todos os tipos de atendimento segregacionista.

A concepção da educação inclusiva foi ganhando mais espaço a partir da década de 1990, ano em que foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, e com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca, concebida como o marco mundial da educação inclusiva (MENDES, 2006; SILVA; HENNING, 2014).

No Brasil, os documentos que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiências respaldam o movimento pela democratização do ensino (BRASIL, 1996; 1999; 2001; 2008; 2015). Atualmente, as políticas públicas que vêm sendo constituídas pelo Estado têm como objetivo maior assegurar a educação de qualidade para todos os alunos, com deficiência ou não.

A ampliação do acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular evidencia a urgência de repensar a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, no sentido de reformulá-la. Tal reformulação exige não só observar o cumprimento da legislação sobre a educação inclusiva, como também levar em conta as demandas das pessoas com deficiência no cotidiano escolar no sentido de favorecer a inclusão.

Para efetivar a inclusão é necessário modernizar e reestruturar as condições principalmente das escolas de educação básica. É necessário mudar a escola e, especificamente, o ensino que ela ministra. A mudança da escola vai exigir muitas tarefas, em especial recriar o modelo educativo; reorganizar as escolas nos aspectos

pedagógicos e administrativos; ensinar a turma toda sem exceções e exclusões e inovar a atuação do professor, mediante uma preparação para ser um professor inclusivo. A base da formação está em desenvolver no professor a competência para resolver problemas pedagógicos (MANTOAN, 2003).

A preocupação com a formação docente reside no fato dela ser fundamental para garantir o direito dos alunos com deficiência a um ensino de qualidade, no qual ele tenha resguardado os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana. Vale ressaltar, conforme Canotilho (1982), que o princípio da igualdade não exerce apenas uma função de controle da atividade do legislador, mas atua como elemento constitutivo de uma imposição constitucional concreta e salienta a igualdade social como uma dimensão importante do princípio da igualdade.

Considerando o direito dos alunos com deficiências a uma educação de qualidade é que se percebe a necessidade de se investigar como a formação inicial de professores tem ocorrido na ótica da Educação Inclusiva. Não foram definidos objetivos específicos para o referido trabalho tendo em vista que o objetivo geral contempla de forma satisfatória o que se pretende realizar. Assim, o objetivo geral deste artigo foi realizar uma revisão sistemática da produção científica nacional sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar das pessoas com deficiências.

METODOLOGIA

A abordagem de análise e discussão deste trabalho encontra-se fundamentada na pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento dos estudos na base nacional de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O marco temporal da pesquisa corresponde ao período de 2006 a 2016 considerando que em 2005 foi editado o Decreto nº 5.626 que insere Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e em 2015 foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) destinada a assegurar a inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência. Na base da CAPES foram utilizados critérios de refinamento devido ao grande número de publicações nesta base para direcionar melhor a pesquisa, a saber, tipo de recurso: (artigo); tópico (Educação Inclusiva, formação de professores); idioma (Português). A pesquisa na base SciELO ocorreu sem utilização de refinamento e considerou-se todos os índices, tendo em vista que na pesquisa combinando os

descritores resultava em um número pequeno de artigos, sendo possível realizar a leitura de todos os resumos.

A pesquisa da literatura foi realizada no mês de dezembro de 2016 utilizando como descritores: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Universidade e Inclusão. No cruzamento de alguns termos foi adotada a expressão booleana “AND” e definidas algumas combinações. Na base eletrônica Scielo, foram encontradas 139 publicações (64%) e na CAPES 77 (36%). Para a aplicação dos critérios de exclusão a primeira medida foi excluir as referências duplicadas no total de 110 artigos restando 106 para análise, mediante leitura dos resumos. Após a leitura foram excluídos 29 artigos que tratavam da inclusão de alunos na rede regular de ensino, porém não faziam referência à formação de professores. Foram excluídos, também, 12 artigos que diziam respeito a pesquisas publicadas em língua estrangeira, a exclusão se deu tendo em vista que as pesquisas retratavam realidades de outros países. A pesquisa dedica-se à formação inicial de professores nas licenciaturas, assim mais 15 artigos que faziam referência a outras áreas de conhecimento, tais como psicologia, fonoaudiologia, nutrição e enfermagem também foram excluídos. Portanto, 50 artigos foram lidos na íntegra. Após a leitura, 29 artigos (13,4%) também foram excluídos por tratarem de outras temáticas da educação inclusiva que não dizem respeito, diretamente, à formação docente. Utilizaram-se, como critério de inclusão, a partir dos 106 artigos, as publicações que tiveram como foco a formação de professores em instituições de ensino superior, totalizando 21 artigos (9,7%). Dessa forma, 21 artigos foram selecionados para subsidiar esta revisão.

Quadro 1. Apresenta quantitativamente os 216 artigos por descritores e bases de dados consultadas destacando-se o número de artigos incluídos e excluídos.

Cruzamento dos descritores	Total Scielo	Total incluídos Scielo	Total CAPES	Total incluídos CAPES
Educação inclusiva- formação de professores	5	2	10	1
Educação inclusiva - formação de professores - universidade	4	0	7	0
Educação inclusiva-formação docente-universidade	1	1	7	2
Educação inclusiva-professores - universidade	21	1	6	0
Educação inclusiva - professores	29	0	9	0
Educação inclusiva - formação	38	6	10	2
Formação - professores - inclusão	18	4	8	1
Educação inclusiva - graduação	8	0	2	0
Educação inclusiva - formação inicial - professores	0	0	12	0
Paradigma da inclusão - educação	15	0	6	1
Total	139	14	77	7

Fonte: Elaboração própria.

Os artigos foram lidos na íntegra e foi feita a tabulação de seus objetivos, resultados e conclusão. Todos os estudos tratam da relação entre a formação do professor e a educação inclusiva nas instituições de ensino superior. Assim, os referidos artigos se alinham à proposta discursiva deste estudo e, portanto, foram utilizados como contribuições para fomentar a discussão do tema. Na análise do material bibliográfico, três categorias foram destacadas, a saber: a formação docente e as políticas de inclusão; o contexto da formação docente: o papel da universidade e dos formadores; e a necessidade de reforma dos cursos de formação de professores. A leitura e análise do conteúdo dos 21 artigos estão descritas no Quadro 2 (APÊNDICE A).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos selecionados foram publicados no período de 2006 a 2016. O maior volume de publicações ocorreu nos anos de 2011, 2013 e 2014, sendo 5 (cinco) publicações de 2011 representando (23,8%), 3 (três) de 2013 (14,2%) e 4 (quatro) de 2014 (19%). A publicação dos 21 estudos ocorreu em 12 periódicos nacionais. A Revista Brasileira de Educação Especial e a Educar em Revista obtiveram o maior número de publicações (19% cada uma).

Os núcleos de interesses dos estudos foram distribuídos em 3 (três) categorias: a formação docente e as políticas de inclusão (42,85%); o contexto da formação docente: o papel da universidade e dos formadores (19,04%) e a necessidade de reforma dos cursos de formação de professores (38,09%).

A formação docente e as políticas de inclusão

Para efetivar as políticas de inclusão, mediante o que preconiza a LDBN nº 9394/96, o Ministério da Educação (MEC) vem sinalizando, através de documentos normativos, a necessidade de reformulação curricular dos cursos de graduação, em especial na área de formação de professores, ou seja, as licenciaturas. Os referidos cursos devem incluir componentes curriculares sobre a educação inclusiva em seus currículos que capacitem o professor para trabalhar nesse contexto (BRASIL, 1996; 1999; 2001).

Os estudos de Michels (2006), Pletsch (2009); Reis et al (2010), Glat e Pletsch (2010), Silva (2008), Vilela-Ribeiro; Benite (2011); Duek (2014); Mendonça e Silva (2015) e Rosin-Pinola e Del Prete (2014) apresentaram mais amplamente discussões sobre a formação de professores e as políticas de inclusão, tendo em vista que destacam em seus trabalhos a questão curricular exigida legalmente e o contexto da prática docente.

Para Michels (2006), no que diz respeito à educação especial, a Resolução CNE n. 02/2001 prevê que os professores que atendem alunos com deficiência podem seguir dois modelos diferentes: os capacitados e os especializados. Tais perfis de professores são definidos nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 18 (BRASIL, 2001). Assim, são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos incluídos aqueles que comprovem, mediante histórico, que cursaram na formação de nível médio ou superior conteúdos sobre educação especial, adequados para atuar em ambientes inclusivos. São considerados professores especializados em educação especial aqueles que comprovem formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial.

Michels (2006) e Pletsch (2009) evidenciaram em seus estudos que grande parte dos professores do ensino regular não está capacitada para trabalhar com alunos com deficiência, pois uma parte considerável não apresenta comprovação de capacitação em seus históricos da graduação, conforme exigência da resolução CNE/CEB 01/2001. Por outro lado, os professores especialistas, geralmente, não têm uma prática de sala de aula e, dessa forma, não há garantia de uma contribuição efetiva no sentido da inclusão, tendo em vista que os especializados atendem de forma predominante nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (PLETSCH, 2009).

Conforme Glat e Pletsch (2010), o MEC já vem, há muito tempo, apontando a necessidade de incorporar conteúdos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, no entanto, ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que ofertam tais conteúdos de forma obrigatória. Silva (2008) advoga que nas discussões políticas no Brasil prevalecem as estratégias de conciliação na elaboração das leis, por isso as políticas educacionais no país, relacionadas à educação especial, não são obrigatórias, geralmente, são só uma recomendação.

No campo investigativo, a formação de professores tem sido alvo de diversos estudos. Essas pesquisas têm revelado e auxiliado a discussão sobre a concepção de

educação que vem sendo difundida no país, destacando-se a formação de professores para atuar na realidade da educação inclusiva. No conjunto dos estudos identificados sobre a temática evidenciam-se os desafios para a qualificação do trabalho docente com pessoas com deficiência. Neste aspecto, a ratificação da necessidade de profissionais capacitados e a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores trouxe novas reflexões. Essa necessidade ocorreu em meio à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, como preconizada na LDB e na LBI, passando a ser discutida de forma ampla, com avanços e desafios a serem alcançados (BRASIL, 1996; 2015).

Como apontado, a formação de professores para uma educação inclusiva é requerida não somente como apoio especializado, mas para atender às diferentes peculiaridades da pessoa com deficiência, seja ela qual for, incluindo práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, que se faz com professores capacitados e especializados (BRASIL, 2001). O MEC, através das Diretrizes Curriculares Nacionais, os movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência e os sistemas de ensino comum que estão efetivando a matrícula dos alunos com deficiência estão exigindo a capacitação docente para atuar no contexto da inclusão. Ainda assim, as instituições que ofertam cursos de licenciaturas não estão reformulando seus cursos para atender às exigências, logo, as autoras concluem que o currículo das licenciaturas não está preparando os professores para esse contexto (GLAT e PLETSCH, 2010).

Somente a partir de uma nova perspectiva para a formação inclusiva é possível pensar em uma nova estrutura da organização escolar, baseada no contexto da política educacional atual. Essa estrutura baseia-se nos pilares da gestão, formação de professores e inclusão. Nestes dois últimos, a formação docente deve ser concebida como tendo caráter prático de inclusão de alunos que por muito tempo foram excluídos do processo educacional, aliando teoria e prática no processo formativo (MICHELS, 2006).

Quando o direito de acesso à educação, em todos os níveis, é assegurado às pessoas com deficiência, respeitando-se a capacidade de cada um, faz-se necessário conceber que essa “capacidade” é acompanhada de forma direta pelo professor. Logo, as capacidades precisam ser desenvolvidas no contexto da aprendizagem a partir da mediação do professor. Essa mediação é construída por uma prática pedagógica sólida, advinda, sobretudo, da sua formação inicial. Tais concepções são balizadas pela LDBN nº 9394/96, em seu capítulo V, Art.59, quando aborda a garantia de currículos, métodos,

técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades das pessoas com deficiência. É evidente que, para propor novos e adequados métodos, técnicas e modificações curriculares, o professor precisa de conhecimento nesta área e esse conhecimento deve ser obtido na sua formação inicial.

Corroborando com as Diretrizes Curriculares Nacionais, alguns estudos sinalizam que a formação do professor para atender a alunos com deficiência é fundamental para a efetivação do processo ensino aprendizagem. Entretanto, o currículo de grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil não tem a inclusão como base. Dessa maneira, os futuros docentes, em seus espaços de atuação profissional, em consequência de sua formação, terão uma atuação segregadora e excludente (PLETSCH; GLAT, 2010). Logo, para uma formação qualificada do professor é necessária a implantação de componentes que tratem da educação inclusiva na grade curricular das licenciaturas (REIS et al, 2010).

Na contramão do que disciplina a LDBN nº 9394/96, vários resultados de estudos e pesquisas, tais como os de Vilela-Ribeiro e Benite (2011); Duek (2014); Mendonça e Silva (2015), têm apresentado as dificuldades dos professores e detalham os caminhos que os levam a se sentirem inaptos para o trabalho inclusivo. A desconfiança em relação à qualidade da formação inicial, na qual não houve oferta de conteúdos de forma específica ou transversal que o capacitasse; a falta de capacidade para atuar na diversidade, devido às falhas tanto da formação inicial quanto da continuada; a dificuldade de adaptações de materiais, tendo em vista que não foi preparado para fazer uso; a dificuldade de realizar adaptações curriculares, bem como desenvolver metodologias apropriadas e realizar avaliação em contextos inclusivos, estão entre os principais entraves apontados pelos professores nos estudos analisados.

Rosin-Pinola e Del Prete (2014) abordam que não há coerência entre o que os educadores aprendem e o que eles precisam ensinar no contexto da inclusão. Importante questão discutida pelas autoras é a de que, quando o espaço educativo busca um profissional especializado, além do professor, para atendimento dos alunos incluídos, a fragilidade da formação inicial é revelada, tendo em vista que, se a formação inicial do professor tivesse proporcionado, ao mesmo, uma capacitação adequada, ele poderia não necessitar de um especialista para atender seus alunos. As dificuldades apontadas, decorrentes de falhas na formação, implicam em vários entraves para uma educação que favoreça o acesso, permanência e sucesso escolar das pessoas com deficiência no ensino regular.

Ao tratar da inclusão, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica enfatizam que a inclusão não consiste apenas na permanência, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas (BRASIL, 2001). Atuar conforme preconiza estas diretrizes requer mais que ousadia dos docentes, requer conhecimento sólido, mediante uma formação inicial e continuada, tendo ciência do seu papel no processo formativo, dessa forma o professor precisa se sentir preparado e confiante na sua formação.

O contexto da formação docente: o papel da universidade e dos formadores

Os estudos referentes a essa categoria destacam a necessidade de debater o contexto da formação do professor e a sua preparação para o trabalho inclusivo. Compõe essa categoria os estudos de Cruz et al (2011); Cruz e Glat (2014); Pereira et al (2015); Jesus et al (2011). Em meio a uma educação cada vez mais inclusiva, ao menos em termos legais, os professores continuam sendo formados com uma concepção de currículo ultrapassada, que ainda supervaloriza a classificação dos alunos e desconsidera a realidade social dos estudantes, bem como a diversidade (CRUZ; GLAT, 2014).

Segundo Pereira et al (2015), há um modelo tradicional que perdura até hoje nas universidades e que necessita de superação: o modelo da racionalidade técnica. Tal modelo enfatiza o conhecimento teórico e a aprendizagem da técnica a partir da teoria, ou seja, os professores devem aprender o que os teóricos definem como sendo o correto e tão somente aplicar de forma técnica no contexto educacional sem análise de situações concretas. Assim, é necessário construir um olhar dos futuros professores para a diversidade da realidade e torná-los aptos a compreender a dimensão ampla do processo inclusivo. Os autores observam que os formadores de professores tiveram sua formação com base nesse modelo da Racionalidade Técnica, o qual está vigente até hoje formando os atuais professores com base em um currículo fragmentado e linear que não consegue preparar o professor para atender às necessidades atuais dos alunos e constitui-se em um modelo muito difícil de ser superado.

Muitos professores universitários que atuam em cursos de licenciatura se especializam em suas áreas de preferência e contribuem pouco ou nada para a formação docente numa perspectiva inclusiva, desse modo, muitos discentes das licenciaturas já

concluem percebendo a necessidade de se especializar e não é para aprofundar conhecimentos, mas para iniciar os estudos na área, ou seja, a formação inicial não oferta aos seus alunos uma base na área da inclusão, por isso a formação continuada se constitui em um curso necessário (CRUZ; GLAT, 2014).

Conforme Pereira et al. (2015), o professor tem que ter uma base sólida na graduação, logo, as instituições que ofertam cursos de licenciatura não podem continuar, em um cenário que é nacional, formando professores com lacunas na educação especial e inclusiva visando suprir as lacunas com a formação continuada. Segundo Cruz et al. (2011), em sua pesquisa, realizada com professoras da rede municipal de ensino de uma cidade paranaense, as professoras disseram não se sentirem seguras para atuarem em ambientes inclusivos necessitando de cursos de formação continuada que favoreçam o desenvolvimento de ações inclusivas. É importante destacar que nessa pesquisa ficou evidente que as intervenções inclusivas resultam da preparação obtida pelas professoras na formação continuada, momento em que estas buscam refletir para atuarem com alunos com deficiência de forma propositiva, tudo indica que na formação inicial tal preparação não ocorreu. Deste modo, para os autores, a formação continuada não pode ser vista como a “salvadora” do trabalho pedagógico inclusivo.

Cruz e Glat (2014) ressaltam que a educação inclusiva no Brasil, em termos legais, é muito expressiva, fato que deveria transparecer no currículo dos projetos dos cursos de licenciatura, mas isso não ocorre. Dessa forma não há, no sistema de ensino como um todo, a integração entre três fatores fundamentais: as ações desenvolvidas na prática escolar, o conhecimento trabalhado nos cursos de formação docente e os princípios legais e formativos. Os autores chamam a atenção para o fato de que a Lei n. 10.435/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, exige a oferta do componente Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002; 2005) e, por isso, essa disciplina vem sendo implantada em todas as IES do país. Porém, para as autoras, não há a transversalidade no currículo das licenciaturas. A obrigatoriedade apenas do componente Libras não resolve os problemas da preparação docente, na formação inicial, para trabalhar em contextos inclusivos. Para Jesus et al. (2011), muitas vezes as disciplinas sobre inclusão não fazem parte do currículo do curso, são ofertadas de forma optativa para um grupo de alunos que se interessam pela temática, pela abordagem ou pela dinâmica de pesquisa, mas não são ofertadas obrigatoriamente para todos os alunos.

Segundo Cruz e Glat (2014), os cursos de formação de professores tiveram poucas alterações em seus modelos, mesmo com tantos resultados de pesquisas mostrando a falta de preparação dos professores para atuar conforme a diversidade. Desse jeito, em um contexto mais amplo, é necessário um diálogo entre as instituições formadoras de professores e as escolas da educação básica na perspectiva de valorização da prática. Nessa perspectiva os autores afirmam que o estágio nas escolas de educação básica, que poderia proporcionar a interação da escola com a universidade e favorecer a prática para os licenciandos, está desvalorizado tanto pelos licenciandos quanto pela escola de educação básica, tendo em vista que parece algo sem sentido, sem relação com a realidade, pois a universidade e seu corpo docente praticamente não tem uma relação dialógica com a comunidade escolar para ver as suas reais necessidades. Desse modo, os cursos de Licenciatura não estão preparando os futuros docentes para atuarem no contexto da inclusão (CRUZ; GLAT, 2014). A escola de educação básica não pode ser vista como obrigada a receber os estagiários das licenciaturas, tão pouco como a única beneficiada com o referido estágio. As IES precisam manter um diálogo e perceber as necessidades deste espaço tão importante para a complementação da formação dos seus licenciandos, afinal de contas é nele que o futuro professor (a) vai colocar em prática o que aprendeu e iniciar a sua atividade profissional.

Para Cruz et al. (2011), um curso que se propõe a formar professores não pode negligenciar a reflexão, a discussão e a articulação entre os professores da educação básica e do ensino superior. Nesse sentido a realidade dos cursos de licenciatura resulta em uma má formação docente cuja consequência é a incapacidade do professor para atuar no contexto da inclusão. Pereira (2015) deixou claro, em seus estudos, que os formadores de professores obtiveram o conhecimento que hoje transmitem fora da academia, na sua prática diária, à proporção que recebiam alunos com deficiências para lidar no dia a dia. Percebe-se que, em muitos casos, a atuação no sentido da inclusão acontece devido à vontade e dedicação pessoal do professor que vai se formando, aprendendo no seu dia a dia, realizando a inclusão e de forma surpreendente ajudando outros formadores. Apesar de todo empenho e boa vontade dos formadores, que atuam sem ter obtido o conhecimento acadêmico, sabe-se que este conhecimento é fundamental nesse processo.

A necessidade de reforma dos cursos de formação de professores

Os estudos referentes a essa categoria destacam a necessidade de mudanças nos modelos dos cursos de formação de professores os quais deverão ter foco na educação inclusiva com base na prática diária, ou seja, o foco no que o professor deve aprender, nos cursos de formação, para conseguir desenvolver, em sala de aula, atividades que incluam todos os alunos. Compõe essa categoria os estudos de Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), Inglês (2014); Garcia (2013); Xavier e Canen (2008); Oliveira (2011); Martins (2016); Otalara (2016) e Machado (2013).

Frente à execução de programas de inclusão a escola se depara com professores que se declaram despreparados para trabalhar com alunos com deficiência. Oliveira (2011), ao realizar uma pesquisa com discentes de um curso de especialização, verificou que os mesmos definiram superficialmente o conceito de educação inclusiva e afirmaram que alterações curriculares na graduação são fundamentais, pois não se sentem capazes de realizar a inclusão na prática. Os autores concluíram que os cursos de licenciatura precisam ser reestruturados, pois em muitos não há a oferta de componentes obrigatórios sobre a inclusão, apenas alguns optativos.

Inglês (2014) afirma que as políticas recomendam uma formação para a inclusão ampla, sem foco nas especificidades, entretanto as práticas pedagógicas sinalizam a necessidade de conhecimentos específicos como, por exemplo, orientações específicas para atuar com alunos cegos ou surdos. Corroborando com a afirmação acima, Garcia (2013) destaca que a formação e os serviços ofertados se apresentam, predominantemente, de forma generalizada e sem tratar das especificidades das deficiências e com isso acaba comprometendo a aprendizagem dos alunos e levando ao questionamento de qual é o papel da política de educação especial na perspectiva inclusiva. Para Martins e Silva (2016), com base em seus estudos, o foco na educação para todos tem contribuído para uma formação generalista que corre o risco de padronizar o trabalho com alunos com deficiência.

Do mesmo modo que a inclusão é requerida nos diversos setores da sociedade, é igualmente necessária no ensino comum e no currículo dos cursos de Licenciatura destacando que o conhecimento sobre a inclusão não deve ser só para os docentes que já estão atuando, mas principalmente para os licenciandos, futuros professores que ainda estão na formação inicial (OLIVEIRA, 2011). Preocupados com a questão dos estudos sobre a inclusão na formação inicial, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) investigaram aspectos referentes à graduação de alunos de um curso de especialização em Educação

Especial e Oliveira (2011) investigou aspectos dos cursos de graduação de alunos que ainda estão na graduação. Ficou evidente, nos dois estudos, que a graduação é tida como muito importante pelos estudantes, devido ao acesso aos conhecimentos que embasarão a sua prática. Para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a formação acadêmica, inovadora no sentido de práticas inclusivas, é o caminho para superar uma lógica de reprodução existente que caracteriza um modelo de ensino que leva um professor a ensinar do mesmo modo que ele foi ensinado.

Conforme Machado (2013), a formação docente necessita de uma mudança para atender os requisitos de uma educação para todos, ela precisa ter foco na diversidade. A referida mudança diz respeito à relação entre a universidade e a escola de educação básica e requer o engajamento de todos os envolvidos nesse processo. Oliveira (2011) entende que uma reforma educacional que tenha por objetivo a capacitação dos professores para atuarem em contextos inclusivos perpassa por uma reestruturação curricular dos cursos de licenciatura que favoreça a capacitação de todos os professores, mediante a oferta de componentes obrigatórios na formação inicial. Segundo Vilela-Ribeiro; Benite (2011), para atender as especificidades dos alunos surdos o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) foi instituído pelo Governo Federal para regulamentar a Inclusão da disciplina Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. Para os autores, essa ação é importante e reflete a necessidade de ações mais específicas, conforme as deficiências, entretanto não se pode acreditar que essa ação resolva o problema, pois este é um componente curricular que atende a uma especificidade e não a todos os problemas da formação de professores nos cursos de licenciatura no contexto da inclusão.

Martins e Silva (2016) fazem uma reflexão no sentido de mostrar que a formação continuada na área da educação inclusiva é necessária, porém, é preciso ter cuidado com o esvaziamento da oferta desse conhecimento que pode predominar na formação inicial. Apesar das pesquisas sinalizarem a importância da educação inclusiva ocorrer, de forma expressiva, na formação inicial, predominam os estudos sobre a educação inclusiva na formação continuada. Ainda que a formação continuada seja necessária e importante é fundamental que o poder público impulse a reformulação dos cursos de licenciaturas para favorecer a inclusão (OLIVEIRA, 2011).

Para Machado (2013), o foco para uma formação docente qualificada para a inclusão não deve ser a formação continuada e sim a formação inicial que deve capacitar os futuros docentes para a inclusão, ainda que seja com conhecimentos básicos, e que os

cursos de formação continuada possam aprofundar os conhecimentos. Em sua pesquisa, as autoras concluem que é necessário pensar em alternativas para suprir a lacuna da formação inicial visando a qualidade, porém apontam que o despreparo dos professores formadores de professores, na universidade pesquisada, se revelou como um dos principais problemas.

Para Xavier e Canen (2008), uma proposta inovadora para uma educação inclusiva poderia beneficiar-se da perspectiva multicultural, que questiona formas de invisibilidade ou de ocultação das diferenças. A referida proposta sustenta que os cursos de extensão, enquanto formação continuada, partam de uma perspectiva multicultural que valoriza a diversidade cultural de forma ampla e não se limita apenas a aceitar as diferenças e adaptar a escola. Ainda na busca de uma nova perspectiva, Otalara (2016) sinaliza que o trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores pode ser uma boa estratégia. Nesse contexto, a proposta do trabalho colaborativo é apresentada como uma possibilidade para facilitar a formação docente na perspectiva inclusiva, onde o professor atuará com outros professores na mesma sala, um ajudando o outro mediante críticas construtivas e reflexões. É importante ressaltar que a colaboração não é tida como a solução ou que também não tenha problemas na prática. Para a autora, nesse cenário em que a educação está estruturada hoje, a perspectiva inclusiva não é tarefa fácil.

Percebe-se nos estudos a defesa pela priorização da formação docente, para a educação inclusiva, na formação inicial, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Tal normativa, no que diz respeito à formação inicial de professores, requer a capacitação de todos os futuros docentes para atender alunos com deficiência. Portanto, os cursos de licenciatura devem ter mais componentes específicos da educação inclusiva ofertados de forma obrigatória, bem como devem abordar de forma transversal as questões da inclusão das pessoas com deficiência para capacitar todos os licenciandos (BRASIL, 2008). Conforme apontam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), já há uma concordância no meio político e formativo quanto à necessidade de investir na formação de professores para atuarem numa perspectiva inclusiva. A referida mudança dos cursos representa uma reforma na educação cujo principal ator é o professor que por sua vez já está convencido de que a inclusão deve ocorrer na escola e que uma formação, com base em princípios inclusivos, capacitará os docentes para efetivarem uma educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de inclusão escolar, no Brasil, exigem uma nova perspectiva para a formação docente, a qual, certamente, implicará em uma reorganização da escola de educação básica. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende que o professor seja preparado para a inclusão na graduação. As pesquisas que estão norteadando este trabalho, também, demonstram entendimento nesse sentido e nenhum estudo ou documento legal apresentado, que trata da educação inclusiva, nega a necessidade de que os professores tenham uma formação adequada para atender alunos com deficiência e proporcionar, para todos, uma educação de qualidade favorecendo o acesso, permanência e sucesso escolar.

Ressalta-se que a formação do professor tem sido discutida, também, no que diz respeito à natureza do conhecimento a ser trabalhado nos cursos. São apresentadas divergências quanto à necessidade de serem trabalhados conhecimentos específicos ou gerais sobre as deficiências. Para alguns autores deve haver preocupação com as necessidades específicas dos alunos, pois a formação com caráter generalista, que tem ocorrido nas instituições, tende à padronização do atendimento e das avaliações e a desvalorização da diversidade. Por exemplo, para atender com qualidade um aluno surdo, é necessário conhecimento sobre a educação dos surdos. Somente com conhecimentos gerais vai ser difícil uma comunicação e concretização do processo ensino aprendizagem. Apesar do exposto, existem recomendações para que seja proporcionada, aos discentes das licenciaturas, uma formação generalista na qual todos tenham conhecimento amplo sobre a educação inclusiva, porém questiona-se esse conhecimento geral que pode descaracterizar o atendimento das individualidades inerentes ao tipo de deficiência.

Ao mesmo tempo em que se afirma que o professor precisa ser qualificado, se propõe uma formação generalista que não trata das especificidades das deficiências. É nesse contexto que a formação continuada, muitas vezes, ganha mais destaque do que a formação inicial, pois diante da necessidade de obter conhecimentos, em face da realidade da sala de aula, com alunos com deficiência, muitos professores, em atuação, recorrem aos referidos cursos. Recorrer aos cursos de formação continuada não é um problema em si, pois esses cursos são necessários também para complementar o conhecimento de outros profissionais que desejem trabalhar em uma determinada área dentro da sua profissão. Porém, no contexto da inclusão onde as escolas já estão

matriculando os alunos com deficiências, os licenciandos deveriam ter um conhecimento básico desta área na graduação, mas muitos só têm acesso se realizarem uma formação continuada. A diferença na comparação com outras profissões é que para o professor trabalhar com um aluno com deficiência não é opção, ele é obrigado a atender já que a escola é obrigada a matricular, enquanto outros profissionais se especializam quando optam por trabalhar em uma área específica por vontade própria.

Nesse sentido, as IES precisam preencher as lacunas deixadas na formação inicial das licenciaturas, pois sem uma base consistente sobre a inclusão o professor é obrigado a realizar uma formação continuada para suprir as falhas. Para quem já está atuando, os cursos citados são necessários, porém é fundamental que haja uma preocupação com a reformulação dessas licenciaturas na perspectiva de que os professores precisam sair da universidade aptos a receberem alunos com deficiências.

Aponta-se que as exigências para caracterizar a formação e atribuições de professores capacitados e especializados encontram-se definidas na resolução CNE/CEB 01/2001. Conforme os estudos, muitos professores não estão capacitados e os especialistas geralmente atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado, ou seja, a maior parte dos professores que está nas salas regulares não está preparada para realizar atividades, metodologias e avaliações inclusivas. Observa-se que, apesar da exigência legal citada acima, o fato é que a capacitação esperada não está ocorrendo e em decorrência de uma formação precária, no sentido da inclusão, muitos docentes têm ações e posturas que vão excluir do sistema educacional alunos com deficiência, a despeito de serem incluídos mediante matrícula obrigatória.

A necessidade de cursos que preparem os professores para ensinarem às pessoas com deficiência está retratada na LDBN nº 9394/96, em seu capítulo V, Art.59, quando aborda a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. A falha nos cursos de formação de professores é percebida quando os próprios professores declaram que não se sentem preparados para realizar as adaptações que as peculiaridades dos seus alunos exigem e relacionam esse despreparo à formação que receberam.

Percebe-se a partir dos estudos que o despreparo dos professores formadores é um problema e nesse contexto de dupla despreparação, dos formadores e dos formandos, o prejuízo fica para os alunos com deficiência que não recebem a educação que necessitam para que possam ter direito às mesmas oportunidades que todos. Muitos professores, a partir de um esforço pessoal, conseguem desenvolver ótimos trabalhos

com seus alunos e muitas vezes são multiplicadores de suas experiências e ajudam outros colegas com essa ação, porém do ponto de vista da formação profissional não se pode pensar que esse é o caminho, pois todo profissional precisa ter uma formação sólida sobre a sua profissão tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Tendo em vista que os formadores não estão capacitados, eles também não vão conseguir preparar os seus alunos.

Evidencia-se que os formadores de professores ensinam de forma semelhante ao que aprenderam sem reflexão e articulação da teoria com a prática, ou seja, conforme o modelo da Racionalidade Técnica. Assim, é necessário o rompimento com esse modelo que perdura na atualidade. Ficou evidente que, hoje, a realidade requer práticas inclusivas e reorganização curricular, bem como um diálogo entre os docentes da educação básica e superior visando favorecer o processo ensino aprendizagem de forma propositiva e autônoma. Assim, caso as medidas citadas sejam adotadas, elas contribuirão para a efetivação das políticas de inclusão para as quais os docentes ainda não se sentem aptos. Esse despreparo, anunciado pelo próprio professor, torna frágil a qualidade da educação para o aluno com deficiência.

Vale destacar que o professor é a peça fundamental na organização do trabalho pedagógico, por isso, sua formação é sempre tratada nas discussões sobre inclusão e muitas vezes esse profissional é responsabilizado pelo insucesso dos alunos. No entanto, observa-se, nos cursos de formação de professores, um desencontro entre as reais demandas da sala de aula e o formato dos cursos de formação e isso vai repercutir negativamente na prática (MENDONÇA; SILVA, 2015). Tal desencontro deve-se à persistência, nas universidades brasileiras, de uma maneira geral, do Modelo da Racionalidade Técnica que tradicionalmente vem marcando a formação dos professores num contexto de aplicações técnicas na solução de problemas, com embasamento teórico, mas livre de reflexão (PEREIRA et al., 2015).

Cumprido, entretanto, perceber que a preparação profissional do professor é constante, ela não finda com a conclusão de um curso de graduação nem com a pós-graduação nem mesmo a experiência profissional é suficiente para complementar, de forma total, essa formação, pois a atualização precisa ser uma constante (CRUZ et al., 2011). Assim, a graduação de fato é uma preparação profissional só que em um nível inicial e mesmo não sendo a única responsável pela inclusão é muito importante e precisa ser mais específica e acompanhar as mudanças da sociedade através da execução das reformulações que lhes são exigidas.

Salienta-se que, para desempenhar um papel inclusivo, o professor necessita de uma formação que o capacite. Como dito, a formação inicial não é a única responsável, mas é a base para uma prática consciente, qualificada, reflexiva e que contribuirá significativamente com o êxito desse profissional na prática e/ou na formação continuada. Enquanto isso não acontece, o que se identifica são professores convictos de que não sabem como favorecer a inclusão no ensino regular comum.

Conclui-se que o desenvolvimento educacional de qualquer aluno pressupõe professores qualificados para lecionar e para os alunos com deficiência a qualificação do docente é fundamental para que a escola propicie mais chances de igualdade a qual se dará mediante uma educação para a diversidade. Entretanto, mesmo havendo um investimento político e acadêmico, a formação docente continua tradicional, tendo em vista que os professores não são orientados para uma prática pedagógica centrada na heterogeneidade dos alunos e, em meio a sua atuação, se posicionam de modo semelhante à formação que receberam.

De modo geral, os trabalhos evidenciam que é necessário que haja um entendimento de que existe nesse processo da educação inclusiva a necessidade de que o professor queira se envolver e que esse desejo dele é fundamental, porém sem a vontade do governo e da instituição, seja de ensino superior ou da educação básica, a vontade individual não vai resolver o problema. É fundamental que haja nas escolas de educação básica políticas de qualificação dos docentes e nas instituições de Educação Superior também é necessária a qualificação dos formadores de professores para que estes estejam capacitados para orientar os futuros docentes a desenvolverem práticas educativas que considerem a diversidade e que sejam capazes de proporcionar a inclusão das pessoas com deficiências. Sabe-se que, sem incentivos para a qualificação, é difícil que os profissionais decidam, individualmente, se qualificar, devido a fatores econômicos, à conciliação com o horário de trabalhos, dentre outras questões.

São muitas as propostas para uma reforma das licenciaturas: a perspectiva multicultural; o trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores; a oferta de mais componentes específicos da educação inclusiva de forma obrigatória e a relação entre a universidade e a escola de educação básica com foco na formação inicial. Em meio a tantas propostas, a transversalidade (BRASIL, 2008) também é apontada como uma necessidade em um contexto de reforma que vise a capacitação dos professores para a inclusão. É neste contexto que este artigo busca refletir sobre a formação dos professores na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Espera-se, a partir desta revisão sistemática da produção científica nacional sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, despertar interesses para novas pesquisas e reflexões que possam contribuir para definir novas perspectivas para a formação inicial de professores. Percebe-se a necessidade de investir na formação docente para a inclusão, bem como debater as sugestões para um novo modelo dos cursos de licenciaturas, em particular, respaldadas nas pesquisas apresentadas neste trabalho. A inclusão requer a mudança desse modelo atual de formação que não cabe em um cenário de diversidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2001.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a.
- BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- CANOTILHO, J. J. G. **Constituição Dirigente e vinculação do legislador** – contributo para a compreensão das Normas Constitucionais Programáticas. Coimbra: Coimbra Editora, 1982. 539p.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educação em revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014.

CRUZ, G. C.; Schneckenberg, M.; Tassa, K. O.; Mohamad, E.; Chaves, L. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, 2011.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, 2014.

ESPINDOLA, Y. X. Educação Especial – desafios em busca da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 9, p. 57-61, 2009.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, p. 345-356, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONCALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da anped: desvelando pistas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 77-92, Aug. 2011.

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Sept. 2014.

MACHADO, Charline Fillipin; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O papel da gestão na formação inicial de professores com vista à educação inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S.l.], p. 73-92, set. 2013. ISSN 2318-1338.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, B. A.; SILVA, R. C. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ Vol. 26, n.53/ p. 528-549/ 2016. ISSN 1981-8106

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDONÇA, F. L. R.; Silva, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, Dec. 2011.

OTALARA, Aline Piccoli; CANAZZA DALL ACQUA, Maria Júlia. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1048-1058, sep. 2016. ISSN 1982-5587.

PEREIRA, L. L. S.; BENITE, C. R. M.; PADILHA, J. C.; MENDES, M. L.; VILELA-RIBEIRA, E. R.; BENITE, A. M. C. Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, 2015.

PLETSC, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação em revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

REIS, M. X.; Eufrazio, D. A.; Bazon, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educação em revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, setembro de 2011.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SILVA, R. H. R. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, 2008.

SILVA, G. R.; HENNING, P. H. Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 843-864, 2014.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva sem discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

XAVIR, Giseli Perelide Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 225-242, Dec. 2008.

APÊNDICE A – Quadro sistematizado com o resumo dos estudos referentes à formação docente na perspectiva da educação inclusiva

Artigo	Objetivos	Resultados	Conclusão
PEREIRA, Lidiane de Lemos Soares et al. Trajetória da formação de professores de ciências para educação inclusiva em Goiás, Brasil, sob a ótica de participantes de uma rede colaborativa. Ciênc. educ. (Bauru) , Bauru, v. 21, n. 2, p. 473-491, June 2015.	Apresentar o cenário da formação de professores de ciências no âmbito da educação inclusiva utilizando interações discursivas produzidas em reuniões de uma rede de pesquisa no estado de Goiás.	Precisamos avançar com relação à superação do Modelo da Racionalidade Técnica. A formação inicial ofereceu e ainda oferece ao cenário educacional professores com lacunas em algumas áreas específicas, como a educação especial e inclusiva. No âmbito da prática reflexiva nasce a Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva (RPEI), objetivando contribuir para a melhoria do ensino de ciências no estado de Goiás por meio das interações sociais promovidas pela mesma.	A RPEI se torna um importante instrumento formativo (inicial e continuado), uma vez que propicia discussões no âmbito da educação inclusiva, por meio das interações sociais da tríade de professores (professores formadores, em formação inicial e continuada).
RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. Educ. rev. , Curitiba, n. 41, p. 41-60, Sept. 2011.	O objetivo deste estudo foi analisar as respostas de alunos de um curso de especialização em Educação Especial sobre questões específicas relativas à sua formação.	A prática reflexiva, o trabalho cooperativo, a inclusão num projeto da Escola ou da comunidade, são exemplos citados como experiências que desempenham um papel decisivo nas competências e atitudes face à profissão. Existem, no entanto, muitos professores que identificam a formação inicial ou em serviço como decisivas para o desenvolvimento das suas atitudes e competências como profissionais.	A formação de professores não deve esquecer a importância das atitudes dos professores para o sucesso da sua intervenção. A Educação necessita de uma reforma no sentido da Inclusão e, para isso, precisa ter os seus próprios agentes, os seus próprios reformadores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva.
MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. Cad. Pesqui. , São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, Sept. 2015.	reconhec de uma sociedade multicultural, na qual as instituições devem estar a serviço da liberdade e da comunicação intercultural e da “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54).	A educação inclusiva emerge no cenário político sinalizando mudanças radicais no interior da escola. Afinal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – n. 9.394/96, todas as crianças, independentemente de suas condições desenvolvimentais, têm o direito de atendimento educacional público, preferencialmente em salas regulares. Os professores demonstram permanentes dúvidas com relação às estratégias de ensino, às formas de avaliação e ao currículo, sendo que as limitações nas intervenções educacionais em contextos de sala de aulas inclusivas decorrem da própria dificuldade docente de conceber e conceituar a deficiência intelectual.	A mecânica transmissão de teorias sem a devida articulação com as estratégias educacionais é insuficiente para uma efetiva mudança nas concepções de ensino. Compartilhar e discutir as experiências profissionais vivenciadas no espaço educacional inclusivo (em sala de aula), refletindo criticamente sobre as condições de trabalho docente, é um ponto fundamental a ser considerado em uma nova metodologia de formação.

<p>XAVIER, Giseli Perelide Moura; CANEN, Ana. Multiculturalism o e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 3, p. 225-242, Dec. 2008.</p>	<p>O presente artigo estuda o caso de uma pesquisa-ação desenvolvida por uma universidade pública no contexto de um curso de formação continuada para profissionais da educação das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.</p>	<p>Um olhar multicultural entende que a identidade deve ser percebida em sua tripla dimensão: identidade individual; identidade coletiva; e a identidade institucional ou organizacional. Assim sendo, falar sobre educação inclusiva multicultural pressupõe uma mudança na cultura organizacional da escola.</p>	<p>O argumento que desenvolvemos na presente pesquisa foi o de que a educação inclusiva poderia beneficiar-se da perspectiva multicultural, que questiona formas de invisibilidade ou de ocultação das diferenças, de modo a desafiar e superar preconceitos e processos de exclusão de diferentes grupos socioculturais oprimidos, no contexto educacional.</p>
<p>REIS, Michele Xavier dos; EUFRASIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafrá. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, Apr. 2010.</p>	<p>O objetivo geral deste estudo consistiu em verificar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a deficiência visual de professores do ensino superior do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Apesar de existirem políticas que garantem aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao ensino regular, inúmeras barreiras são encontradas para que esse processo se efetive, sendo uma delas a formação do professor.</p>	<p>Quanto à formação inicial, os professores entrevistados não são capacitados para atender alunos com deficiência visual, já que a grade curricular da graduação não contemplou disciplinas sobre NEE. De acordo com Bueno (1998, p. 49), a “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”.</p>	<p>Tendo por base que a legislação que contempla conteúdos de educação especial e inclusiva nas licenciaturas é recente, os professores não apresentaram, na grade curricular da licenciatura em Ciências Biológicas, temas referentes à educação inclusiva, visto que esse debate é ampliado especialmente a partir da década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco.</p>

<p>ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Sept. 2014.</p>	<p>Visa apresentar uma visão geral da história e da legislação sobre inclusão e as inovações que vêm sendo propostas por educadores e agências governamentais. Focaliza as necessidades de formação do professor. Destaca-se o papel de suas habilidades sociais educativas (HSE). As legislações e documentos oriundos do MEC buscaram defender e sustentar o processo de escolarização de todos os alunos, como foi o caso dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 1998; 2001), em que o governo oficializou que o grande avanço da década na educação deveria ser a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) passou a considerar, como alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>	<p>Construir uma escola diferente implica um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação de professores. É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. A proposta defendida por alguns autores é a da colaboração entre o profissional especializado e o professor do ensino regular, por meio dos modelos de <i>coensino</i> ou <i>ensino colaborativo</i>.</p>	<p>Ao analisar o contexto das escolas brasileiras, as políticas que ancoram os ideais da inclusão escolar e os trabalhos que focalizam a formação de professores, pode-se identificar que: a) a inclusão escolar de alunos com deficiências sensoriais, intelectual, transtornos invasivos do desenvolvimento e altas habilidades, além das dificuldades de aprendizagem, está amplamente sustentada pela legislação educacional brasileira; b) há um discurso de que os professores de sala regular devem atender a todos, contando com a parceria de profissionais especializados e ou de educadores especiais, mas pouco se sabe sobre o quanto essas parcerias estão disponíveis aos professores, como elas ocorrem, quais vantagens e dificuldades etc.; c) as pesquisas sobre formação em serviço de professores e os materiais publicados pelo MEC têm destacado a necessidade do professor mudar suas práticas, atentando para o aprimoramento de da qualidade da relação educativa. Pode-se vislumbrar contribuições potenciais do campo das habilidades sociais e, em particular, das habilidades sociais educativas.</p>
--	---	---	---

<p>GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 345-356, out. 2010. ISSN 1984-686X.</p>	<p>O objetivo do presente texto é discutir algumas linhas de ação sobre o papel da Universidade na promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional de pessoas com deficiências e outras necessidades especiais.</p>	<p>A vocação primária da universidade é o ensino: a formação de recursos humanos; e no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores. Este é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão e disseminação de propostas educacionais que, de fato, contribuam com o processo ensino aprendizagem de alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento.</p>	<p>O MEC já vem há muito apontando a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educacionais especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores, tanto Pedagogia com demais Licenciaturas (BRASIL, 1994; 1999; 2002). No entanto, ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que ofertam.</p>
<p>MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, Dec. 2006.</p>	<p>O objetivo principal é discutir as formas organizativas que a política educacional atual indica à escola. Para tanto, parte da hipótese de que a atual proposição política para a educação se sustenta em três eixos, quais sejam, gestão, formação de professores e inclusão, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização</p>	<p>A atual reforma educacional, que se inicia no Brasil nos anos de 1990, tem como base a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e também outros eventos. Percebe-se, nesse movimento, a influência de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional. É justamente nessa relação que se faz importante refletir sobre a política educacional em curso e o papel atribuído à educação e à escola no Brasil.</p>	<p>Os organismos internacionais (principalmente o Banco Mundial) orientam as reformas por algumas diretrizes, dentre as quais se destaca o papel do Estado, a educação e a escola. Mas a base sobre a qual a reforma se assenta pode ser apreendida por três eixos principais: gestão, formação de professores e inclusão. Compreendida como uma política que não se restringe à educação especial, mas é expressa também por ela, a inclusão adquire <i>status</i> de eixo.</p>

<p>CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Educ. rev., Curitiba, n. 52, p. 257-273, June 2014.</p>	<p>Discutir a efetiva escolarização para alunos com necessidades educacionais especiais que reflete um percurso histórico que não pode ser ignorado, e implica em responsabilidade a ser assumida em processos formativos deflagrados em cursos de graduação destinados à preparação de profissionais que desempenharão a função docente na educação básica.</p>	<p>Assumir a inclusão escolar como princípio orientador de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras na escola significa construir e implementar um projeto coletivo de sua transformação organizacional e pedagógica, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram. A formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação reconhecida fragilizada do que de seu aprimoramento. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) impactou os cursos de Licenciatura, à medida que demanda a capacitação de todos os licenciandos para lidar com alunos que apresentam necessidades especiais, e não somente os que estão envolvidos com a Educação Especial.</p>	<p>Nos departamentos não é difícil imaginar que o conteúdo relacionado à escolarização de pessoas com necessidades especiais fique restrito a um dos quadradinhos que compõe a matriz curricular do curso. É prioritária a reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois a maioria dos cursos de Pedagogia, e podemos incluir aí as demais Licenciaturas, ainda não incorporam em suas matrizes conteúdos e atividades que possibilitem aos futuros docentes a revisão de suas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências.</p>
<p>CRUZ, Gilmar de Carvalho et al. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. Educ. rev., Curitiba, n. 42, p. 229-243, Dec. 2011.</p>	<p>Compreender como professoras lidam com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais no contexto da Educação e analisar o processo de implementação de um programa de formação continuada junto a essas professoras.</p>	<p>Os debates acadêmicos sobre inclusão devem estar mais próximos das questões vivenciadas no dia a dia das escolas. Schön (1997, 2000), ao elucidar-nos sobre a prática reflexiva na formação de professores – reflexão na e sobre a prática –, aponta como obstáculo para sua implementação a desarticulação promovida na universidade entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade na prática cotidiana.</p>	<p>Os processos de formação profissional das participantes da pesquisa sugerem não ter contribuído para que as mesmas se sentissem preparadas para atuar em um contexto educacional inclusivo. A superação dessa situação passa pelo incremento de programas de formação continuada.</p>

<p>GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, Mar. 2013.</p>	<p>O objetivo do presente texto é contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente aquelas às quais temos dedicado nossos estudos: as políticas de educação especial. A discussão de interesse aqui se volta para as políticas e práticas de formação dos professores da educação especial.</p>	<p>Verifica-se que no Plano Nacional de Educação (PNE) a formação docente se encontra como uma das prioridades da educação. Nessa direção, Shiroma e Evangelista (idem) compreendem que na política de formação em curso tem menor peso a qualificação docente e mais força o controle e a conformação dos professores. A formação de professores de educação especial no Brasil tem em sua história um conflito de lócus e de nível. De certa forma, houve ao longo da década um aquecimento na proposição de cursos de especialização, especialmente no setor privado. Considerando que o foco da referida política é o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido.</p>	<p>O balanço aqui desenvolvido aponta para a compreensão segundo a qual o professor da modalidade educação especial deve ser um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos. Consideramos fundamental a compreensão da atual realidade de formação dos professores da educação básica em nosso país, particularmente, daqueles que atuam na modalidade educação especial, para desvelar os nexos existentes entre o modelo societário atual e o modelo de professor funcional a essa sociedade. Nessa direção, é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância, tal como afirmado por Michels (2011).</p>
<p>PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educ. rev., Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.</p>	<p>Este artigo tem como objetivo levantar alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.</p>	<p>Nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, em relação à legislação, destaca-se como marco jurídico-institucional fundamental a <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira</i> (LDB 9394/96). Avaliamos que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais.</p>	<p>Propõe-se, como uma das alternativas, o ensino itinerante (PLETSCH, 2005). Essa proposta pode ser entendida como um desdobramento da ideia de Bueno sobre os professores generalistas e especialistas, a qual, como se viu, tem fundamento na legislação e em diretrizes de política educacional do MEC. O ensino itinerante, de acordo com o MEC (MEC/SEESP, 1995), consiste num suporte oferecido por um professor especializado ao professor regular que tem em sua classe alunos especiais.</p>

<p>Vilela-Ribeiro, Eveline Borges, Canavarro Benite, Anna Maria, Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. ciência & educação (bauru) 2013, 19 ISSN 1516-7313.</p>	<p>Analisar concepções sobre alfabetização científica e educação inclusiva nos discursos de professores formadores de professores de ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) em uma instituição de Ensino Superior em Jataí, Goiás. O ensino para a diversidade relaciona-se à educação de todas as pessoas, sem levar em conta as características dos alunos, tais como: gênero, raça, cor, deficiências; diz respeito à tolerância às diferenças como caminho para a construção de uma sociedade igualitária.</p>	<p>Ações, pensamentos e estruturas adaptativas são requeridos porque a inclusão das pessoas não consiste apenas em sua matrícula na escola, mas, sim, no oferecimento de todas as condições para que elas se mantenham durante todo o processo educativo e aprendam. O Governo Federal instituiu o Decreto nº5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Inclusão da disciplina de Libras como componente curricular dos cursos de licenciatura. Apesar de se constituir um avanço, é preocupante a ideia de os profissionais acreditarem que a inserção da Libras no currículo dos cursos de formação de professores resolverá a problemática da inclusão das pessoas surdas. Reestruturar as práticas educativas não significa a inclusão de uma única disciplina no currículo de formação de professores. A vontade individual é preponderante nesse caso, mas boa vontade política e institucional também devem existir, porque, se não há políticas de qualificação dos profissionais nas instituições de Educação Superior, e se não existem, também, incentivos para que haja qualificação, é difícil que os profissionais por si só tomem a decisão.</p>	<p>Embora os professores se mostrem receptivos às propostas de educação inclusiva, percebemos que não se sentem preparados para atuar na diversidade e nem para formar professores com esse perfil, o que justifica não ter sido encontrado nenhum indício de formação para a inclusão. Acreditamos, portanto, que subsidiar a formação continuada dos professores universitários é iniciativa fundamental. O professor, geralmente, se posiciona de modo semelhante à formação que recebeu. Acreditamos, portanto, que subsidiar a formação continuada dos professores universitários é iniciativa fundamental para melhorar a formação de professores de ciências da Educação Básica no que diz respeito às práticas para diversidade.</p>
<p>SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão.2008. Pensar a Prática, v. II, n. 2, 125-135, 2008.</p>	<p>Discutir, de forma sucinta, os dilemas e as perspectivas da Educação Física diante do paradigma da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.</p>	<p>Ao analisarmos alguns textos que discutem políticas educacionais brasileiras relacionadas à educação especial, constatamos: o descaso das políticas públicas brasileiras com relação à área de educação especial; que a educação especial tem pouca expressão política no contexto da Educação Regular (Escola Regular); que a educação especial vem crescendo nos últimos 25 anos e que as discussões políticas no Brasil são realizadas num cenário antagônico, prevalecendo assim, as estratégias de conciliação na elaboração das leis. Desta forma, as políticas educacionais no país relacionada à educação especial, são muitas vezes indicativas e não prescritivas.</p>	<p>Quanto aos dilemas e as perspectivas da educação física diante da inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais, podemos afirmar com base nos estudos identificados e selecionados na literatura das áreas de educação/educação especial e educação física, que esta última, enquanto disciplina escolar, encontra-se em vantagem em relação às outras disciplinas, uma vez que a educação física adaptada procura compreender as deficiências e a maneira de adaptá-las, o que a levou ao desenvolvimento.</p>

<p>OLIVEIRA, Mayara Lustosa et al. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc., Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, Dec. 2011.</p>	<p>Analisar as opiniões e expectativas de graduandos dos cursos de Física, Química e Biologia (licenciatura), no que diz respeito ao preparo que os futuros educadores vêm recebendo nas universidades federais para lidar com alunos portadores de NEE's, além de discutir propostas de inserção de disciplinas que visem à socialização da educação inclusiva nos currículos das licenciaturas.</p>	<p>A formação de educadores é uma das pedras angulares imprescindíveis à renovação do sistema educativo. Nesse sentido, podemos perceber a necessidade de se buscar soluções desde a formação inicial dos professores, ou seja, capacitando os futuros educadores, nas universidades, em seus cursos específicos, para que estejam verdadeiramente aptos ao trabalho com estudantes portadores de NEE's. Estudos mostram que a principal barreira para efetivação da Educação Inclusiva (EI) é o despreparo dos professores para lidar com alunos com significativos déficits cognitivos, psicomotores e / ou sensoriais na complexidade cotidiana de uma classe regular.</p>	<p>O presente estudo permitiu-nos verificar que há uma carência, nos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Química, em relação ao conhecimento sobre a EI de alunos portadores de NEE's. Percebe-se que a formação inicial exige modificações curriculares que favoreçam a qualificação dos graduandos na perspectiva da inclusão e, de uma maneira geral, a maior parte dos licenciandos concorda com a necessidade dessa alteração, pois afirmam que não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos.</p>
<p>MARTINS, B. A.; Silva, R. C. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva: análise de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 26, n.53/ p. 528-549/ 2016. ISSN 1981-8106</p>	<p>Analisar a produção de teses e dissertações nacionais relacionadas à formação docente para a Educação Inclusiva.</p>	<p>A categoria <i>Formação para a inclusão</i> abarca estudos diversificados a respeito da formação docente para a inclusão, envolvendo revisões e novas propostas. Um abrange a formação inicial; dois, a continuada; dois, ambos os tipos; e, três, tratam a formação de forma genérica, independentemente do tipo. Quanto aos temas, dois deles tratam das contribuições da EAD para essa formação; um, do papel da leitura nesse processo; outro, da ludicidade. Por fim, um estudo aborda os desafios da formação (inicial e continuada) do pedagogo nesta perspectiva.</p>	<p>Quanto ao tipo de formação abordado pelas pesquisas analisadas, foi possível perceber que há um equilíbrio entre as que se ocupam da formação inicial e da continuada, havendo uma ligeira predominância desta sobre aquela, possivelmente ocasionada pelo destaque que as políticas nacionais lhe atribuem. A formação continuada é necessária na medida em que os avanços científicos e as mudanças sociais são constantes, porém, é preciso cuidar para que a formação inicial não seja esvaziada.</p>

<p>INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, Sept. 2014.</p>	<p>Analisar a produção científica na área de políticas públicas, com foco para a formação de professores da educação básica que atuam em contextos inclusivos. Essa revisão de literatura buscou elementos para compreender e discutir a contribuição das políticas para a formação de professores em relação à educação inclusiva, tendo como base os artigos e teses encontrados através de uma busca sistematizada no Portal da CAPES.</p>	<p>Considera-se que as análises apresentadas podem auxiliar no planejamento ou reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e de outras Licenciaturas, com vistas à preparação do professor para atuar em escolas inclusivas. As políticas educacionais para a formação docente no Brasil e as demandas resultantes das mudanças, o lócus da preparação de professores são tópicos que foram considerados nos artigos analisados, bem como, as análises do planejamento ou reestruturação curricular dos cursos, com vistas ao auxílio de uma formação que possibilite a atuação em escolas inclusivas foram decorrentes em vários artigos.</p>	<p>No que se refere, especificadamente, à formação de professores para atender a política de inclusão, o Ministério da Educação vem sinalizando a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educacionais especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores, tanto Pedagogia com demais Licenciaturas (BRASIL, 1994, 1999, 2002). Os dados permitiram observar, também, que talvez o ponto que mais exige necessidade de avanço científico é o de que a questão da educação inclusiva não pode ser desvinculada da reflexão sobre a formação do profissional docente e das suas práticas pedagógicas. Cabe ressaltar aqui, segundo Glat (2010), o papel e a responsabilidade social da universidade, principalmente da universidade pública.</p>
---	---	--	---

<p>DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, June 2014.</p>	<p>Contribuir para a investigação e promoção de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores que atuam com alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de casos de ensino. A difusão de uma política inclusiva em nosso país convoca a escola a rever suas concepções e práticas, desenvolvendo um projeto de ensino e aprendizagem pautado nas diferenças e que vise a romper com um sistema educacional segregacionista. No Brasil, a discussão em torno da política educacional inclusiva começa a se delinear na década de 80, ganhando força nos anos 90, sob a influência de organismos internacionais e da publicação de diversos documentos e diretrizes.</p>	<p>Muitas vezes o trabalho docente vem acompanhado de um sentimento de desconfiança por parte dos professores no tocante à qualidade da sua formação. Tais aspectos conferem ao professor a condição de que não está preparado para lidar com a diversidade do alunado. Atuar na perspectiva inclusiva não significa propor outro currículo ou um currículo diferente, mas uma diferenciação nos métodos, nas estratégias, no tempo, nos materiais, entre outros, possibilitando a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares. A construção de uma escola inclusiva implica um trabalho conjunto, de parceira, em que se tem a clareza de que a aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência, é responsabilidade da escola como um todo, e não do professor apenas. É possível inferir que as mudanças impostas pelo movimento inclusivo prescindem de modelos e soluções prévias de como lidar com alunos com deficiência na escola regular.</p>	<p>Corroborar-se, assim, a ideia de que a proposição de atividades diversificadas, considerando a presença de alunos com deficiência na classe comum, indica a importância do processo de inclusão para o redimensionamento da prática pedagógica. Conclui-se, assim, que os casos de ensino proporcionaram às professoras do estudo oportunidades para aprenderem e se desenvolverem profissionalmente, sugerindo a sua adequação como ferramenta a ser utilizada em pesquisas e em programas de formação inicial e continuada de professores, com vistas a um ensino mais ajustado à diversidade do público presente na escola que se quer inclusiva.</p>
<p>MACHADO, Charline Phillipin; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O papel da gestão na formação inicial de professores com vista à educação inclusiva. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, [S.l.], p. 73-92, set. 2013. ISSN 2318-1338.</p>	<p>Verificar quais alternativas organizativas e estruturais a gestão da UFSM está buscando ou deve buscar para colaborar na formação inicial de professores qualificados para atuar na escola inclusiva.</p>	<p>Evidencia-se como de fundamental importância o investimento na formação docente, pois é na academia que se encontra o primeiro e mais importante ambiente de instrução e troca de saberes, no qual se formam os profissionais que atuarão no amanhã. Além do mais, é na formação inicial de professores que se pode compreender o contexto global da educação inclusiva, reconhecendo, assim, a atual política educacional brasileira. Para tanto, é fundamental a reformulação do currículo de formação de professores de pedagogia e licenciaturas para contemplar a heterogeneidade escolar (BEYER, 2006).</p>	<p>Em relação ao tema formação para educação inclusiva, há muitas reflexões, principalmente porque isso tem sido encarado como o principal problema quanto à educação dos sujeitos com necessidades educacionais em sala regular de ensino. Do mesmo modo, pensar em alternativas que busquem suprir essa lacuna é essencial para uma formação de professores de qualidade. Um dos principais problemas evidenciados na pesquisa foi a falta de preparo do corpo docente formador de professores para trabalhar com a educação inclusiva.</p>

<p>JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONCALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da anped: desvelando pistas. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 17, n. spe1, p. 77-92, Aug. 2011.</p>	<p>Apresentar uma metanálise sobre a produção na área de formação de professor e Educação Especial. Analisar os trabalhos apresentados no GT15-Educação Especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED) no período (2000-2010).</p>	<p>Parece-nos que a perspectiva da discussão sobre a aprendizagem da docência comparece pouco e quando o faz não está ligado à estrutura formal do curso, mas disponível a um grupo de alunos interessados no tema, na abordagem ou na dinâmica de pesquisa, mas não para todos os alunos. Ainda estamos em processo de construção sobre o que “constitui” a formação docente. Torna-se evidente o protagonismo do Projeto Educação Inclusiva: direito à diversidade em suas diferentes versões. Apontar-se a abrangência do projeto no país e simultaneamente evidencia-se suas ambiguidades e/ou inconsistências teóricas e estruturais, pergunta-se qual a relação entre o discurso oficial e as práticas no cotidiano de formação, considerando o projeto.</p>	<p>Vários estudos chamam a atenção para os componentes discursivos e constituidores das representações dos professores formadores sobre Educação Especial, inclusão, deficiência dentre outros. No entanto, problematiza-se pouco sobre como estas representações se implicam com as atuações desses professores como formadores. Parece-nos que mesmo considerando as contribuições dos estudos para o campo, ainda, podemos dizer de silenciamentos tanto em termos de temas específicos quanto em abordagens interdisciplinares.</p>
<p>OTALARA, Aline Piccoli; CANAZZA DALL ACQUA, Maria Júlia. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 1048-1058, sep. 2016. ISSN 1982-5587.</p>	<p>Apresentar algumas considerações acerca de questões importantes relacionadas à formação e atuação de professores no Brasil visando focalizar mais especificamente os desafios decorrentes da inclusão escolar em escolas regulares.</p>	<p>Em pesquisa professores apontavam tanto a formação inicial quanto a continuada como necessária para minimizar as dificuldades do processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. São recorrentes as pesquisas que afirmam que os professores se sentem despreparados para a inclusão de alunos com deficiência em suas classes e que, portanto, é preciso atentar para que se realizem trabalhos científicos que tragam novos conhecimentos para a área.</p>	<p>Numa outra perspectiva, visando aprimorar a formação daqueles que se voltam para a atuação junto a alunos considerados no âmbito da Educação Especial, em meio às estratégias possíveis para formação está o trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores, conforme explicita Marques (2012, p. 16).</p>

Fonte: Elaboração própria

5 CONCLUSÃO

Com base na produção científica brasileira sobre o tema “Formação docente no contexto da inclusão” apresentado neste estudo, cuja pesquisa compreende o período de 2006-2016, pode-se perceber que a discussão sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva apresenta três pontos cruciais: o primeiro ponto, a ser destacado, diz respeito à formação docente e as políticas de inclusão, levando-se em conta que o MEC vem sinalizando, através de documentos normativos, a necessidade de reformulação curricular dos cursos de graduação, em especial na área de formação de professores, ou seja, as licenciaturas; outro ponto a ser destacado diz respeito ao papel dos formadores no contexto da inclusão, considerando a maneira como os formadores colaboram com a capacitação dos futuros docentes; e por último, outro ponto de grande importância, é a necessidade de um novo modelo para os cursos de formação de professores, destacando-se a necessidade da universidade reestruturar seus cursos para proporcionar uma formação para a diversidade e inclusão.

Percebe-se que as leis tratam da vida concreta das pessoas mostrando os desdobramentos que o sistema educacional deve assumir para incluir. Para Booth e Ainscow (2001), as políticas públicas respaldadas legalmente, as práticas e as culturas são os pilares centrais para a discussão do processo educacional inclusivo. A criação de leis e a determinação de normas para implementar políticas democráticas e inclusivas significam um avanço que reflete a democratização dos serviços e a busca pela igualdade e que, portanto, têm que ser efetivadas.

No que se refere à educação, as diretrizes definidas pelo MEC que regulamentam a formação docente, também precisam ser efetivadas para garantir um sistema educacional inclusivo. No campo da formação docente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 impôs que as IES ofertassem o componente Libras, o que representa uma conquista, porém as IES não podem continuar acreditando que a oferta do componente libras no currículo das licenciaturas significa a solução do problema da formação dos professores para a inclusão. A reforma curricular e a inovação das práticas educativas não significam a inserção de um único componente curricular nos cursos de licenciatura. Essa é uma ação positiva, mas não a solução do problema da formação docente para a inclusão.

No que diz respeito ao papel dos formadores de professores, ou seja, os professores universitários, aponta-se que há um despreparo dos mesmos, o que implica em uma contribuição pouco significativa para os cursos de licenciatura, no campo da

educação inclusiva, por não terem formação na área e nem buscarem capacitação. Verificou-se, nos estudos, que mesmo os formadores de professores de cursos de formação continuada não possuem formação acadêmica e ministram cursos com base na sua prática de sala de aula. Percebe-se que os formadores não estão capacitados ou por não terem interesse ou por não haver incentivo das IES, o certo é que muitos não estão aptos para capacitar os futuros professores. Percebe-se que, os formadores, reproduzem o modelo da Racionalidade Técnica que embasou a sua formação e que até hoje norteia os cursos de formação docente.

Nos estudos que subsidiaram esta pesquisa são apresentadas propostas que apontam modelos inovadores para a formação nos cursos de licenciatura, dentre as principais sugestões destacam-se: o multiculturalismo, o trabalho colaborativo, a reestruturação curricular com a oferta de componentes específicos, a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica e a implementação da transversalidade no currículo. Porém, esses modelos sugeridos constituem-se em alternativas isoladas, frutos das conclusões de pesquisas vinculadas a grupos de pesquisas e/ou cursos de pós-graduação, os quais poderiam ser colocados em prática, pela própria instituição que o produziu, porém as universidades parecem não ter autonomia para efetivar alterações na estrutura dos cursos e ficam dependendo, sempre, da regulamentação do MEC que, geralmente editam leis e regulamentos com caráter de recomendações que não obrigam a concretização, apenas sugerem.

Nesse cenário, as instâncias superiores de educação do país, representadas pelo MEC, deveriam valorizar as produções acadêmicas analisando os resultados das pesquisas visando sua execução, mediante regulamentação legal e impositiva. Somente com ações institucionalizadas e respaldadas legalmente será possível implementar, de fato, as mudanças que o sistema educacional requer. Sugestões isoladas de novos modelos são necessárias e importantes, mas precisam ser postos em prática para resolver, de fato, o problema da formação de professores e, conseqüentemente, do acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência no ensino regular comum.

O modelo atual para os cursos de formação docente já está defasado e essa é uma realidade que parece imutável, ainda assim os educadores que visam uma perspectiva inclusiva para os cursos de formação docente não perdem a esperança. O que parece mover a busca, constante, por um novo modelo para os cursos de formação docente, apesar das instituições de nível superior não conseguirem acompanhar o avanço legal da inclusão, é que de forma contrastante, as instituições de ensino, da creche ao ensino

superior, têm se modificado e estão realizando a inclusão de alunos com deficiência mediante matrícula obrigatória em atendimento a uma imposição legal, ainda que com professores cuja formação inicial revela que não estão preparados para atuarem em ambientes escolares inclusivos, fato este verificado em vários estudos. Apesar de não terem a formação, o fato é que seus alunos, com deficiência, são uma realidade e eles precisam ensiná-los, por isso muitos recorrem aos cursos de formação continuada, mas é necessário que haja uma luta pela qualificação dos docentes na formação inicial.

Espera-se a partir deste estudo, de certa forma, suscitar reflexões e novas pesquisas sobre a formação docente na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular comum, bem como contribuir para o debate na busca da definição e implementação de um novo modelo para os cursos de licenciatura ofertados no Brasil.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion**. Bristol: CSIE, 2001.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001**. Dispõe sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Ministério de Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência Uma análise a partir das Conferências Nacionais.** Brasília: SDH- SNPD, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BUENO, G. S. **Educação Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993. 150p.

CANHEU, G. C. **O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e a atividade notarial e registral. Primeiras impressões.**

CANOTILHO, J. J. G. **Constituição Dirigente e vinculação do legislador** – contributo para a compreensão das Normas Constitucionais Programáticas. Coimbra: Coimbra Editora, 1982. 539p.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educação em revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v.1, n.1, p. 90-102, mai, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. Resolução ONU n. 2.542/1975. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.** 1975.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis, 2005

SOUZA, C. Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24. 2003.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva sem discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.