

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: APONTANDO LIMITES E POSSIBILIDADES

Oswaldo Ornelas da Silva (IF Goiano)¹
Elda Alvarenga²

RESUMO

Este artigo buscou responder a seguinte questão: em que medida a formação teórica e metodológica dos professores da educação infantil que atuam com alunos com necessidades educativas especiais atendem às especificidades desses educandos? Objetiva analisar em que medida a formação teórica e metodológica dos professores da educação infantil atuantes junto aos alunos com necessidades educativas especiais atendem às especificidades desses educandos. A escolha da temática de deu devido ao fato do pesquisador, à época de estudante da educação básica, ter tido contato com diversos sujeitos com necessidades especiais que desconheciam, tanto quanto ele, os respectivos direitos, motivou a escolha do tema da pesquisa. A pesquisa é de natureza qualitativa e se deu por meio de uma revisão bibliográfica de artigos que abordam - a temática. Os dados revelam as contribuições de Tanuri (2000), Tardif (2002), Cunha (2015), dentre outros. Os autores questionam a formação docente sem a perspectiva inclusiva, apesar da existência de regulamentações legais que orientam e amparam essas práticas. Nesse sentido, a responsabilidade pela formação recai sobre os envolvidos. Conclui-se que não basta inserir, mas é preciso também garantir as condições de acesso, permanência e aprendizagem possível para o público da educação especial.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

This article aims to raise discussions about the need to train teachers from the perspective of special education and to analyze the educational policies that legislate on initial and continuing training of these professionals to serve this clientele. The choice of theme is justified under the assumption that teacher training in undergraduate courses has always been on the sidelines of a conception aimed at serving students in their diversities, but with the democratization of education and the increase in enrollment of this population in education. regular, it was necessary for the education systems to organize themselves to receive all students, without distinction, in their schools. The research is qualitative in nature and took place through a bibliographic review of articles that address the subject. The data reveal the contributions of Tanuri (2000), Tardif (2002), Cunha (2015), among others. The authors question teacher training without an inclusive perspective, despite the existence of legal regulations that guide and support these practices. In this sense, the responsibility for training falls on those involved. It is concluded that it is not enough to insert, but it is also necessary to guarantee the conditions of access, permanence and possible learning for the special education public.

Keywords: Inclusive education. Child education. Teacher training.

¹ Acadêmico do curso de Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Instituto Federal Goiano, Campus Campos Belos (GO). E-mail: osvaldo-ornelas@hotmail.com

² Professora Orientadora: Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Vitória. E-mail: eldaalvarenga@uol.com.br

1 INTRODUÇÃO

Com o alargamento das discussões em torno das políticas voltadas para a educação e, de certo modo, mais sobre a educação inclusiva, surgiu a necessidade de se entender como ocorre o processo de escolarização dos indivíduos que formam o público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas públicas. São inúmeras pautas para debates, perpassando pela legislação, pelos estudos sobre teorias e práticas capazes de contribuir para um ensino inclusivo e de maior qualidade.

Contudo, as indagações que surgem são diversas, levando-nos a refletir sobre os desafios encontrados pelos professores da educação básica no concernente ao desenvolvimento do respectivo trabalho. Dentre esses desafios, podemos elencar a fragilidade das estruturas físicas das escolas, a falta de material didático e de recursos tecnológicos para um melhor planejamento e execução das aulas, acesso à internet limitado ou nulo, adequações curriculares insuficientes, dentre outros. Faz-se bem pertinente citarmos a falta de investimentos na formação continuada para uma preparação adequada dos profissionais, no sentido de trabalharem com a diversidade.

Dessa forma, questionamos: em que medida a formação teórica e metodológica dos professores da educação infantil que atuam com alunos com necessidades educativas especiais atendem às especificidades desses educandos? As hipóteses que orientaram a pesquisa foram: a formação continuada dos professores contribui de forma significativa no aperfeiçoamento profissional, visto que tal aperfeiçoamento possibilita novos conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar; docentes qualificados proporcionam métodos inovadores de ensino, possibilitando, assim, uma aprendizagem mais qualitativa por parte dos estudantes e a convivência entre aluno e professor.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar em que medida a formação teórica e metodológica dos professores da educação infantil atuantes junto aos alunos com necessidades educativas especiais atendem às especificidades desses educandos. De forma mais específica, intentamos analisar como se efetivam as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil com o público-alvo da educação especial; identificar os principais desafios encontrados pelos professores no desenvolvimento do trabalho com o público-alvo da educação especial e, também, apontar algumas estratégias de ensino voltadas ao atendimento das necessidades educativas específicas dos alunos com necessidades especiais.

A relevância dos estudos que buscam conhecer e analisar a formação de professores da educação básica na perspectiva da inclusão escolar pauta-se no compromisso com a educação como um direito de todos e da importância de se garantir o acesso e permanência do aluno, preferencialmente no ensino regular.

O fato de este pesquisador, à época de estudante da educação básica, ter tido contato com diversos sujeitos com necessidades especiais que desconheciam, tanto quanto ele, os respectivos direitos, motivou a escolha do tema da pesquisa. Não só isso, mas também por considerar a temática ainda carente de maiores conhecimentos e pesquisas, uma vez que, apesar de muito se falar em uma educação especial e inclusiva no Brasil, percebe-se que a discussão e a concretude da inclusão dos alunos PAEE no processo educativo das escolas verifica-se aquém do esperado.

Os resultados desta pesquisa bibliográfica evidenciaram que esse é um tema recorrente, porém continua merecendo ser amplamente debatido e divulgado, pois ainda se fazem necessários muitos estudos e pesquisas, no intuito de colaborar com a formação dos professores das salas de aulas das escolas brasileiras e, conseqüentemente, com a escolarização dos alunos da referida população. Nesse sentido, a pesquisa poderá servir para a formação de professores e de gestores educacionais e para nortear todos aqueles que pensam na educação do país.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A preocupação com a formação de professores, neste país, surgiu após a sua chamada Independência. E essa preocupação intensificou-se com a Proclamação da República, idealizada como parte do projeto de construção da Nação. Inicialmente, as escolas eram elitizadas, poucos podiam frequentar e, devido a um crescimento desordenado da população, a solução encontrada para atender a essa demanda foi a capacitação de novos professores através das escolas normais.

O presente estudo pretende analisar a formação de professores no Brasil e, para fazermos isso, primeiramente precisamos viajar ao passado. Segundo Tanuri (2000), as primeiras menções de formação docente são datadas do século passado.

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – (Bastos, 1997) – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores (TANURI, 2000, p. 63).

Alarcão e Tavares (2003) afirmam que os requisitos para a prática docente se davam por meio da observação. Em outras palavras, os professores observavam de perto os feitos de outros professores e ensinavam da mesma maneira que aprenderam. Dessa forma:

Ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino e dos contextos em que ele ocorre, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 119).

A formação dos professores no Brasil, a princípio, era um desafio, pois muitos atuavam sem ter cursado nível superior. Por muito tempo se permitiu a atuação com nível técnico, apenas com a formação em magistério. Nas últimas décadas, houve um avanço na ampliação da formação em nível superior, inclusive para os professores que já atuavam. É neste contexto que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394) é promulgada e promove mudanças drásticas na educação, principalmente para a formação dos professores. A principal mudança é o estabelecimento, no seu artigo 62, de que os professores/as da educação básica deverão ser formados em nível superior.

Art. 62. - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com a implantação da LDB (9.394/96), a formação de professores passou a ser, preferencialmente, realizada em cursos de nível superior. Essa mesma lei estabeleceu um prazo para os professores que ainda não eram formados se formarem. Caso isso não ocorresse dentro do prazo estipulado, os professores em tal

situação deveriam ocupar outros lugares na escola, mas não a sala de aula. Não estariam aptos à função docente.

Podemos perceber que a formação dos professores é um problema histórico e que teima em prevalecer na contemporaneidade, no quesito formação continuada e para a diversidade, visto que as licenciaturas não formam para a diversidade a contento, carecendo de reestruturação. A educação passou por vários processos de mudança, surgindo, então, uma preocupação para que se pudesse ter profissionais com a capacidade de exercer a docência nas diversas áreas do conhecimento. Diante disso, entende-se que a formação dos professores requer seriedade quanto às políticas a ela voltadas. O Brasil depende de que tenhamos, de fato, profissionais bem formados e que atendam às necessidades dos alunos. Está mais que na hora de repensar também os currículos dessas formações, diga-se de passagem.

Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) estabeleceu 20 metas, dentre as quais, quatro são dedicadas exclusivamente à valorização e à formação dos profissionais que atuam na área de educação. Segundo o PNE, deve-se:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 78).

Percebe-se que existe preocupação com a formação dos professores, entretanto poucos são os recursos e a atenção dos órgãos competentes voltada para a educação.

Além da formação acadêmica inicial, também são importantes a prática docente, os processos de autoformação, assim como a formação continuada. Os docentes precisam se atualizar constantemente e ampliar os conhecimentos e, nesse processo, refletir sobre suas práticas. Sobre isso, alerta Tardif (2002, p. 249):

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos [...]. Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...] a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira e os

conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada são bastante importantes no fazer pedagógico, mas não podem se estagnar, até mesmo em virtude das mudanças que ocorrem velozmente. No que se refere à formação do professor da educação infantil, a LDB (Lei nº 9.394/96), no artigo 62, faz menção a que esse profissional tenha, preferencialmente, formação em curso superior, mas aceita que tenham, no mínimo, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Antes, os cursos de magistério eram ofertados como profissionalizantes, habilitando para atuação docente; hoje, na maioria dos estados, ele está extinto, exigindo-se o curso de Pedagogia para atuar na educação infantil.

A formação do professor é um processo contínuo e que não se esgota. Atualmente, vivemos em uma sociedade em que o conhecimento está sendo atualizado em uma velocidade jamais vista. Até recentemente, pode-se dizer que o conhecimento era passado de geração em geração, sem grandes mudanças. Hoje, o que aprendemos torna-se obsoleto em um período de tempo muito curto, e novas descobertas em áreas específicas do conhecimento surgem a cada dia.

É sabido que a formação de professores não termina com a graduação, e as questões relacionadas à formação profissional precisam ser compreendidas e continuadas de forma mais profunda. É nesse momento que entra a formação continuada de professores. Sua implementação pode ocorrer em um espaço diferente, desde que de fato vise à formação de profissionais da educação. Pimenta (2000, p. 29) afirma que as novas tendências investigativas sobre a formação de professores consideram que

[...] a formação é na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

No entanto, o processo de formação continuada não deve ser uma continuação de modelos tradicionais, nem uma repetição de antigas práticas de ensino e aprendizagem; nem baseado em conhecimentos teóricos básicos, reduzindo a

formação docente a um conjunto repetitivo de métodos e saberes ultrapassados, sem nada acrescentar ao processo de ensino que todos falam e esperam hoje.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela atende crianças de zero a cinco anos e integra o ensino e o cuidado, funcionando como um complemento da educação familiar. A educação infantil no Brasil é um direito da criança e o Estado é obrigado a fornecer espaço e profissionais adequados para atendê-la. Vejamos o que diz a LDB sobre a Educação Infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 22).

O principal objetivo dessa etapa de escolarização é promover o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional das crianças, incentivando a exploração, a descoberta e a experimentação. É também considerada uma das etapas mais importantes na formação de uma criança, pois é a fase em que ela começa a sobreviver fora do convívio familiar, o que envolve lidar com as diferenças, o desenvolvimento da personalidade e autonomia, a construção da amizade, vínculos e o desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento.

No processo educacional atual, os educadores se vêm imersos em um universo dinâmico que está em constante transformação. A formação de professores da educação infantil é entendida como um processo contínuo que ocorre dentro e fora da escola, articulando saberes e conhecimentos que são estruturados com a prática. Para lecionar em turmas de Educação infantil, alguns conhecimentos são de extrema importância e indissociáveis. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), é apresentada a concepção que vincula educar e cuidar.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e

consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2017, p. 34).

Para uma prática pedagógica de qualidade, é importante e necessário considerar os aspectos organizacionais e os de planejamento, pois é o cotidiano nas salas que sinaliza aos professores os acertos e erros, até porque tratar “[...] dos aspectos organizacionais é, afinal, tratar das condições que devemos levar em conta para conseguir desempenhar uma tarefa educativa” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 93). A atuação docente deve ser instrumentalizada ao longo da teoria e da prática, conducente a grandes mudanças no comportamento dos espaços de sala de aula, tendo em conta a origem social e cultural das crianças em fase de ensino.

Os professores devem ver as crianças como um ser único que está em constante evolução, compreender e levar em conta a diversidade de idade e hábitos. Por serem alunos iniciantes no convívio escolar, acabam surgindo situações inesperadas em relação às demais fases escolares e, nesse sentido, cabe ao professor ter muito conhecimento para assim conseguir lidar com tal adversidade. Nas palavras de Kramer,

Não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados. (KRAMER 1989, p. 95)

De acordo com Formosinho (2011), os cursos universitários oferecem benefícios educacionais, porque as universidades se concentram na formação de profissionais. Ao formar profissionais da educação, as universidades requisitam que os alunos, através de investigações, usem o conhecimento obtido como um meio para integrar aos estudos.

Assim, as universidades quando formam profissionais, não formam executantes, nem técnicos qualificados, mas com autonomia limitada, mais profissionais com capacidade de concepção e com autonomia para organizar o próprio trabalho (FORMOSINHO, 2011, p. 181).

Nesse sentido, vale ressaltar que a ludicidade deve estar presente na educação infantil. A palavra ludicidade é derivada da palavra *Ludus*, que vem do latim. O seu conceito é muito amplo e abrangente, mas em uma educação em que se busca a

preparação pela vida, a afetividade ganha destaque, pois acredita-se que as interações emocionais ajudam a compreender e transformar as pessoas. A ludicidade entra em todos esses contextos e é considerada uma necessidade humana em qualquer idade, não apenas na educação infantil. Embora seja algo relativamente novo, o lúdico na educação infantil não só colabora para atividades mais prazerosas como também proporciona uma espontaneidade do aluno, o que facilita a interação com o professor.

Numa educação em que se busca a preparação para a vida, a afetividade ganha destaque, pois acredita-se que as interações emocionais ajudam a compreender e transformar as pessoas. Um bom professor não é aquele que dá a aula perfeita e explica o conteúdo; um bom professor precisa ser bom em comunicação, também deve saber ouvir e entender o que o aluno quer transmitir, pois suas informações nem sempre são claras. É importante saber conversar e sempre focar nas necessidades individuais de cada um. A ludicidade entra em todos esses contextos e é considerada uma necessidade humana em qualquer idade, e não apenas como uma diversão infantil.

O jogo na educação infantil é fundamental, pois proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois, através dele, as crianças aprendem brincando. Nesse sentido, Almeida ressalta que:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA 1995, p. 41)

Tanto os jogos como as brincadeiras ensinam regras, despertam a atenção, desenvolvem as características pessoais, sociais e culturais da criança e também colaboram para a saúde mental, facilitando a socialização, comunicação e expressão das crianças. No entanto, para a aplicação bem-sucedida de jogos e brincadeiras, é necessária a mediação do professor, que precisa planejar suas atividades de acordo com metas preestabelecidas.

É por meio da brincadeira que as crianças encontram um equilíbrio entre o real e o imaginado, desenvolvem o aprendizado de maneira prazerosa e significativa,

tornam as salas de aula bem-sucedidas e satisfazem professores e alunos. Almeida (2003, p. 18) diz que “[...] o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças”. Isso porque, quando a criança ingressa na escola, ela sofre um considerável impacto físico-mental, pois, até então, sua vida era voltada aos brinquedos e ao seu ambiente familiar.

Portanto, a partir dessas colocações, pode-se perceber que, por meio de atividades lúdicas, a criança tem a oportunidade de vivenciar e resolver situações com as quais, certamente, se deparará no futuro.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação na perspectiva inclusiva propõe atendimento adequado às necessidades educativas especiais das crianças. Sua proposta é atentar para as diferenças, para que o respeito e a diversidade coexistam no ambiente escolar. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21),

[...] a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

A Declaração de Salamanca, um dos principais documentos para a inclusão social, orienta que as escolas têm que se adequar às necessidades de todos os alunos, “[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

Precisamos entender que inclusão não é apenas colocar o aluno em um ambiente escolar e considerar que ele está realmente incluído. Pode até estar inserido, mas, para ser verdadeiramente inclusivo, as instituições de ensino precisam adotar posturas e técnicas adequadas para superar os desafios, como as barreiras arquitetônicas, fazer adaptações no espaço físico e introduzir recursos e tecnologias assistivas, dentre outros. As necessidades dos alunos nas escolas atuais são diversas, no entanto, integrar os alunos com deficiência ao ensino regular ainda é um desafio. Também é preciso ter uma equipe de profissionais preparada para que a inclusão se efetive. Conforme aponta Cunha (2015, p. 69), “[...] incluir é muito mais

que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”

Infelizmente, ainda nos deparamos com inúmeras escolas com práticas excludentes, cometendo os mesmos erros de segregação do passado. Observa-se que isso não pode acontecer, pois a educação é um direito de todos. Os professores, como parte integrante da escola, devem ter responsabilidade e compromisso com seus alunos, apoiando-os para que se tornem cidadãos críticos na sociedade em que estão inseridos. Para promover essa relação entre professores e alunos em sala de aula, exige-se que tanto os professores quanto os alunos contribuam para o avanço de toda a aceitação. De acordo com Rogers (1971, p. 112):

Quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a possibilidade de aprendizagem significativa.

Diante de tais necessidades educacionais, o papel do professor é particularmente importante na educação inclusiva, visto que ele é a autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento. Paulo Freire (2005, p. 58), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, afirma que “[...] o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras.”

No entanto, durante muito tempo, pode-se notar que, colocar-se no lugar do aprendiz e olhar para uma situação do ponto de vista da individualidade de um aluno não foi uma atitude trabalhada nas formações docentes e nem muito comum nas escolas. Nem sempre as instituições de ensino se sensibilizaram para assumir esse aspecto educacional. Assim, sabe-se que construir uma relação empática pode ser difícil, mas é crucial que o docente perceba as necessidades dos alunos, suas individualidades e, assim, possam conduzi-los por caminhos menos sofridos. Pode parecer utópico esperar que os professores sejam empáticos em todas as situações, com salas cheias, sem formação adequada, com salas com barreiras arquitetônicas, inclusive para ele, o professor, e outros itens dessa natureza, apesar de saber que determinadas atitudes facilitam a relação docente/aluno/conhecimento.

Como afirmamos anteriormente, não faltam regulamentações legais que orientam a formação de professores na perspectiva da inclusão. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os decretos e leis que garantem o acesso ao processo de escolarização de pessoas com deficiência vêm sofrendo alterações ao longo dos anos. Em seu artigo 205, a Constituição define a educação como:

Um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com o passar dos anos e diante das necessidades, foi preciso implementar leis para auxiliar nas práticas inclusivas. E foi com esse intuito que a Lei nº 7.853 foi sancionada, precisamente em outubro de 1989, para dar apoio às pessoas portadoras de deficiência. A Lei expressa claramente que devem ser desenvolvidas ações para melhorias na vida das pessoas com deficiência e considera crime a recusa de alunos com deficiência nas unidades de ensino, tanto no público como no privado.

No fim do mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a Lei 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da Linguagem de Sinais - Libras, além dos diversos decretos que amparam os indivíduos com necessidades especiais.

A LDB destina o Capítulo V inteiramente à educação especial e é considerada uma das mais importantes leis no âmbito educacional. Foi aprovada em dezembro de 1996, com o número 9.394/96. A Lei deixa explícito que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. O objetivo da escola, segundo a lei, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho. É importante destacar que a LDB garante, em seu artigo 59, incisos I e II, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais:

- I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades;
- II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).

Outro fruto das determinações da Constituição Federal de 1988, muito importante, é o Plano Nacional de Educação (PNE), no entanto o que está em vigor não foi o primeiro de nossa história. O primeiro PNE foi criado em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, sancionado somente em 2001, com vigência até 2011, porém vários objetivos não foram alcançados. Dessa forma, foi preciso criar um novo plano, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que foi sancionado após 4 anos de tramitação pelo Congresso Nacional. Esse plano visa melhorar a educação com base nas 20 metas preestabelecidas, que devem ser atingidas durante sua vigência num prazo de 10 anos. Ele está estruturado em duas partes. A primeira contempla dez diretrizes, consideradas norteadoras das ações desenvolvidas no PNE e foram estabelecidas a partir das necessidades encontradas no país. A primeira parte do plano tinha como objetivo melhorar a educação num prazo de 10 anos e foi elaborada com base nas necessidades que existiam na época:

[...] diretrizes, formas de monitoramento e avaliação, a importância do trabalho articulado entre as diferentes esferas governamentais, a participação da sociedade, prazos para a elaboração ou adequação dos planos subnacionais e para a instituição do Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2014).

A segunda parte da Lei apresenta as 20 metas e 253 estratégias. As metas são os “[...] objetivos quantificados e localizados no tempo e no espaço; são previsões do que se espera fazer em um determinado período para superar ou minimizar um determinado problema” (BRASIL, 2014). Essa nova versão do PNE foi criada de forma mais objetiva e inclui uma riqueza de estatísticas que auxiliam não só o cumprimento, mas também as fiscalizações.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores na perspectiva inclusiva, uma vez que o papel principal da escola é a formação do indivíduo para o convívio social e, nessa perspectiva, o professor precisa atender às necessidades de seus alunos. Assim, é fundamental que os professores tenham uma formação continuada para atender seus estudantes nas mais variadas situações.

Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, para que possamos compreender melhor como vem sendo explorada e analisada a formação dos professores, quando se trata de inclusão. Segundo Zanelli (2002, p. 83), o principal objetivo deste tipo de pesquisa qualitativa “[...] é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”

Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, que consiste na realização de estudo para familiarizar os pesquisadores com os objetos estudados. Sobre a pesquisa de caráter exploratório, Santos (2007, p. 26) afirma:

Explorar é tipicamente a primeira aproximação com o tema e visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Quase sempre se busca essa familiaridade pela prospecção de materiais que possam informar ao pesquisador a real importância do problema, o estágio em que se encontram as informações já disponíveis a respeito do assunto, e até mesmo, revelar ao pesquisador novas fontes de informações.

Seu método de aplicação aproxima o pesquisador do campo dos objetos de pesquisa, fornece informações e orienta a formulação de hipóteses de pesquisa. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, que tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Sobre a pesquisa bibliográfica, salienta Gil (2002, p. 44):

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Sendo assim, foram utilizadas obras para realização da abordagem teórica e discussão do tema em questão, a fim de compreender as características, organizações ou exemplos detalhados nas informações tomadas em conhecimento.

O processo de desenvolvimento da pesquisa se divide em várias etapas, contudo a revisão teórica é o tema central da consulta à biblioteca virtual, assim como

textos de teses, livros e trabalhos acadêmicos de amostragem gratuita que foram publicados não mais que 10 anos. Utilizamos o Google Acadêmico e *sítes* próprios de instituições acadêmicas e, como filtro de busca, as palavras-chave: educação inclusiva; educação infantil; formação de professores.

Nessa perspectiva, toda pesquisa visa investigar algo a partir dos problemas encontrados no contexto social, visando esclarecer dúvidas e desenvolver novos saberes, de forma que seja possível compreender a situação real em estudo. Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, objetivamos elencar o que se faz importante e sentido para o embasamento teórico da pesquisa. Os critérios de inclusão foram: ensino em sala de aula mais dinâmico, com um olhar na inclusão social; professores mais preparados e capacitados para lidar com os desafios na sala de aula; os educadores devem receber treinamento contínuo para atender o público-alvo.

Em contrapartida, os critérios de exclusão dos textos foram: pesquisas de caráter duvidoso; trabalhos internacionais que não foram escritos em língua portuguesa e pesquisas com tempo de publicação maior que 10 anos. De acordo com Bardin (2016, p.15), “[...] a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 LEVANTAMENTO E CATEGORIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES

Esta fase da pesquisa iniciou em agosto de 2021 e se estendeu até março de 2022. Nela, buscamos publicações com temáticas relacionadas ao tema, na base de dados do Google Acadêmico. Analisamos revistas, artigos, dissertações, livros e *e-books*. Utilizamos como delimitação das buscas as palavras-chave: “formação de professores”; “educação inclusiva” e “educação infantil”. Essa busca nos possibilitou encontrar os materiais relacionados ao tema central desta pesquisa. Encontramos inúmeros conteúdos similares e, para facilitar a seleção dos trabalhos para a leitura, utilizamos os critérios de inclusão e exclusão.

A sistematização de trabalhos encontrados na base de dados Google Acadêmico no período de 2012 a 2022. Nessa busca, encontramos muitos estudos relacionados ao tema no mecanismo de busca utilizado. Portanto, tornou-se

impossível a leitura de todas as publicações. Desta forma, selecionamos 0,01% dos trabalhos encontrados, categorizando-os de acordo com o tipo de pesquisa. A partir dessa seleção de tópicos, a fim de verificar os principais aspectos dessas obras, foi realizada uma leitura minuciosa, com a finalidade de extrair mais conhecimento e embasamento sobre o tema.

Dezenove autores foram selecionados para serem analisados. Optamos por selecionar obras que apresentavam em seu relatório uma pesquisa de cunho bibliográfico, já que trata do mesmo interesse desta pesquisa. Foi a partir dessas obras que o referencial teórico foi elaborado.

Diante de nossos estudos sobre a formação de professores, especificamente, observamos as considerações de Tanuri (2000), que nos apresentou o início dessa formação no Brasil, esclarecendo que a preocupação, naquele tempo, já era de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Tal formação, nesses moldes, não passava de uma formação para o ensino passivo e para iguais.

Alarcão e Tavares (2003) informam que, nos primórdios da formação docente, apreender a prática docente se dava por meio da observação. Para esses autores, auxiliar o professor a observar a sua prática, a questionar e confrontar, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos condiz com procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que surgem. Ao nosso ver, esse pode ser um dos significados de autoformação constante.

As mudanças mais significativas quanto à formação de professores são impulsionadas pela LDB, ainda em vigência (9.394/96), tendo em vista que preconiza a necessidade de que se tenha uma formação mais apropriada, em nível superior, ou seja, as licenciaturas.

Sobre isso, Tardif (2002) explicita que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e, por isso, há a urgência de os profissionais se autoformarem por distintos modos, com vistas à ampliação dos estudos da graduação. É ele quem elucida que a formação profissional deverá ocupar uma boa parte da carreira e que os conhecimentos não são estáticos e, por isso mesmo, revisáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

No que se refere à educação na perspectiva inclusiva, identificamos, no percurso de nossa pesquisa, que ela está garantida pela Constituição Federal de (1988), em seu artigo 205, e em outros decretos e leis que fazem valer acesso ao processo de escolarização de pessoas com deficiência, quando a CF preconiza a

educação como “um direito de todos”. Além do mais, há a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, que prevê apoio às pessoas com deficiência, estabelecendo como crime a recusa de alunos com deficiência nas unidades regulares de ensino. Temos, também, a Lei 10.436/02, chamada Lei da Libras, que reconhece essa língua como meio de comunicação e expressão do surdo brasileiro.

Assim, também ficou evidenciado em nossa pesquisa que a LDB, em seu artigo 59, incisos I e II, afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE) não só currículos, métodos, técnicas, recursos educativos para atender as suas necessidades, mas também a terminalidade específica para os que não atingem o mesmo grau de aprendizado dos demais alunos, até a conclusão dos estudos, em virtude de suas limitações, deficiências, e/ou aceleração do aprendizado, como é o caso dos superdotados.

Dessa maneira, os dados elencados são suficientes para demonstrar que a educação na perspectiva inclusiva é um direito de todo cidadão e um dever de todos os envolvidos nos meios educacionais, que devem garantir que ela aconteça. Afinal, segundo Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”.

Verificamos e ratificamos que o docente precisa ser alertado da necessidade de estar munido de conhecimentos básicos sobre como se aprende e como se ensina, de acordo com a exigência de diversidade de aprendizes que compõe o grande campo da educação. A ideia é que esses profissionais aprimorem não apenas seus conhecimentos formais, mas também habilidades que facilitem o aprendizado e motivem os alunos, como empatia e colaboração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos resultados aqui obtidos, evidenciamos que há muita discussão sobre a formação de professores, apontando para a necessidade de investimento em formação continuada adequada.

Porém, são os educadores que devem buscar essa formação. A formação continuada é o processo de profissionalização dos professores para aprimorar os conhecimentos de que necessitam em sala de aula para que possam proporcionar a qualidade de ensino esperada, principalmente na educação especial, em que as

necessidades dos alunos são totalmente diversas, exigindo uma dedicação, um cuidado maior.

Outra preocupação existente é a efetivação da educação inclusiva na educação básica, pois a inclusão não apenas coloca os alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, mas também foca no ensino, fazendo com que os alunos possam aprender e se desenvolver.

Cabe ressaltar que os professores da educação infantil, como parte integrante da escola, além de sua formação especializada em Pedagogia, devem ter uma compreensão única de como lidar com as crianças em situações cotidianas e especiais, apoiando-as para que se tornem cidadãos críticos na sociedade em que estão inseridas.

Um professor que saiba refletir melhor sobre sua prática docente e observar os aspectos positivos e negativos de seu trabalho irá aprimorar cada vez mais o processo de ensino. Com isso, espera-se que o presente estudo contribua para a formação de futuros pesquisadores da área; enfim, para todos aqueles que se interessem pela educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 27. fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24. jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 06. mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 06. mar. 2022.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p.169-188.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

PIMENTA, S. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.