

# SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS

## *KNOWLEDGE NEEDFUL TO TEACHER FOR INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS: IMPLICATIONS IN THE FORMATION PROCESS OF THESE PROFESSIONALS*

Gislaine Semcovici NOZI<sup>1</sup>  
Celia Regina VITALIANO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo apresentar uma análise reflexiva a respeito das implicações dos resultados de uma pesquisa que elencou os saberes necessários ao professor para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). O estudo partiu dos seguintes questionamentos: Quais desses saberes são essenciais ao professor? Para que tipo de professor? Para qual escola? Para quais alunos? Quais recomendações são exequíveis pelo professor no cotidiano escolar e como efetivá-las? Em que tipo de formação: Inicial? Continuada? Em serviço? A análise dos saberes foi organizada em cinco temas: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e características pessoais do professor. Identificamos que na formação inicial é fundamental a possibilidade do aluno realizar estágio para que possa desenvolver os saberes atitudinais e procedimentais, visto que nas disciplinas de natureza teórica privilegia-se a dimensão conceitual. Em relação à formação continuada e em serviço do professor discutimos a necessidade de se trabalhar as necessidades de formação que o professor vivencia, sobretudo, na busca de refletir sobre sua prática e aliar os conhecimentos teóricos a elas. Por fim, consideramos que os saberes analisados podem ser tomados como indicadores em todos os espaços de formação do professor e são importantes para qualquer bom professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saberes do Docente; Formação de Professores; Inclusão Educacional; Necessidades Educacionais;

**ABSTRACT:** This article aims to present a reflective analysis about the implications of the results of a survey that listed the knowledge necessary for the teacher to the process of inclusion of students with special educational needs (SEN). The study arose from the following questions: Which of these knowledge are essential to the teacher? What kind of teacher? To which school? For which students? What recommendations are possible by the teacher in the school routine and how commit them? What kind of training: On the undergraduate? Continuing training? In service? Analysis of knowledge was organized into five themes: conceptual dimension, procedural dimension, attitudinal dimension, contextual dimension and personal characteristics of the teacher. We found that on the undergraduate is essential the possibility of student conduct stage so you can develop the attitudinal and procedural knowledge, as in the theoretical contents emphasis is placed on conceptual dimension. About the service teacher training we discussed the need to work training needs that the teacher experiences, especially in the pursuit to reflect on their practice and combine theoretical knowledge to them. Finally, we consider that the analyzed knowledge can be taken as indicators in all teacher training spaces and are important to any good teacher.

**KEYWORDS:** Knowledge of the Teaching; Teacher training; Educational Inclusion; Educational needs;

## INTRODUÇÃO

Sabemos da necessidade de os cursos de formação de professores serem reorganizados de forma que atendam às necessidades do mundo atual, das peculiaridades culturais, sociais,

<sup>1</sup> Mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – Bolsista CAPES) – Professora de Sala de Recursos do município de Londrina - Rua Ibirá, 310. Londrina- Pr. CEP 86062430 nozigislaine2@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutorado em Educação (Programa de Pós Graduação em Educação UNESP – Marília) Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Alameda Pé Vermelho, nº 50 –Edifício Allure, apto 1503, Alto da Palhano - Londrina Pr. CEP 86050492 – reginavitaliano@gmail.com

econômicas, físicas e biológicas dos alunos, especialmente daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. Mas essa não é uma reivindicação só dos pesquisadores, os próprios professores têm criticado os moldes dos cursos de formação pelos quais passaram e avaliam ser necessário que haja mudanças.

Jesus e Alves (2011, p. 25) alertam que a formação oferecida aos professores, seja em nível inicial ou continuada, deve contemplar conteúdos que visem à construção de conhecimentos específicos por parte dos docentes que atuam com os alunos com NEE a fim de garantir a aprendizagem deles, pois “os alunos estarão presentes na sala de aula comum e precisam aprender e se apropriar dos conteúdos escolares”.

Em relação à política nacional de formação de professores no Brasil, para o atendimento dos alunos da Educação Especial, Michels (2011a) alerta que esta vem sendo organizada em cada esfera administrativa de acordo com o modo como cada setor entende que deva conduzir o processo, pois não há a indicação pelos documentos norteadores da política educacional inclusiva de como e onde deve ocorrer a formação dos professores. Além disso, comenta que o foco de atenção da política educacional inclusiva, no Brasil, tem sido a formação do professor para o atendimento educacional especializado (AEE), que é centrada nas técnicas e recursos que podem ser utilizados por esses profissionais.

Tendo em vista a importância que a formação dos professores tem para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas no ensino regular propusemo-nos inicialmente a identificar quais saberes são necessários para o professor realizar o processo de inclusão dos alunos com NEE. A partir desse interesse desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar os saberes recomendados por pesquisadores da área como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental. O material analisado foi constituído de 121 teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes. A partir de procedimentos sistematizados de análise nos materiais selecionados, identificamos 680 extratos de textos relacionados ao objetivo proposto, os quais foram organizados, seguindo as orientações de Bardin (2006), em temas e categorias. Os resultados consistiram de cinco temas com as seguintes denominações: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e características pessoais do professor. Estes, por sua vez, foram subdivididos em categorias (NOZI, 2013).

A organização dos dados em temas e categorias da forma que se apresenta foi baseada nas contribuições de Grillo(1993), Saviani (1996), Freire (1996), Nunes (2001), Tardif (2000) Pimenta (2000) e Rodrigues (2008) sobre saberes docentes. A sequência de saberes que apresentaremos, a seguir, tomou como base a frequência de indicações pelos autores pesquisados. Por isso, iniciamos com a categoria mais citada.

## TEMA 1 DIMENSÃO ATITUDINAL

1.1 Valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles;

1.2 Ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;

- 1.3 Dispor-se a ressignificar conceitos e práticas.
- 1.4 Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço;
- 1.5 Dispor-se à alteridade;
- 1.6 Ser favorável à Educação Inclusiva;
- 1.7 Dispor-se a buscar apoio;

## TEMA 2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

- 2.1 Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno;
- 2.2 Proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE;
  - 2.2.1 Proceder ao planejamento de ensino;
  - 2.2.2 Proceder a adaptações e/ou diferenciação curricular;
  - 2.2.3 Proceder a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE;
- 2.3 Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas;
- 2.4 Trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos;
- 2.5 Estabelecer relações teórico/práticas;
- 2.6 Desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE;
- 2.7 Adquirir conhecimentos didático-pedagógicos;
- 2.8 Promover procedimentos que visem à socialização e respeito entre os alunos;
- 2.9 Proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula;

## TEMA 3 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR

- 3.1 Ser um professor que reflete sobre sua prática;
- 3.2 Ser crítico;
- 3.3 Ter autonomia;
- 3.4 Ser criativo;
- 3.5 Ser flexível;
- 3.6 Ter autoconhecimento.

## TEMA 4 DIMENSÃO CONCEITUAL

- 4.1 Ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE;
- 4.2 Conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem;
- 4.3 Conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com NEE;
- 4.4 Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva;
- 4.5 Conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino.

## TEMA 5 DIMENSÃO CONTEXTUAL

- 5.1 Ter responsabilidade político-social;
- 5.2 Dialogar com o contexto sociocultural dos alunos.

Neste artigo em específico temos o objetivo de apresentar uma análise reflexiva a respeito das implicações dos referidos saberes no processo de formação inicial ou continuada

ou em serviço de professores. Dessa forma consideramos que este texto visa refletir sobre os resultados de uma pesquisa que elencou saberes considerados importantes ao professor para incluir alunos com necessidades educacionais especiais.

Este objetivo surgiu a partir dos seguintes questionamentos: Quais desses saberes são essenciais ao professor? Para que tipo de professor? Para qual escola? Para quais alunos? Quais recomendações são exequíveis pelo professor no cotidiano escolar e como efetivá-las? Em que tipo de formação: Inicial? Continuada? Em serviço?

Tendo em vista essas indagações e os dados organizados em temas e categorias anteriormente apresentados foi possível elaborar uma análise sobre as implicações derivadas desses saberes nos diversos processos de formação de professores, inicial, continuada, e em serviço. A seguir apresentaremos as análises referentes a tais implicações.

Entendemos que a formação inicial e a formação continuada e/ou em serviço são processos imbricados e perpassam todas as dimensões dos saberes docentes. Também compreendemos que as condições formativas e de trabalho do professor interferem na sua atuação profissional, contudo serão apresentados, separadamente, por opção metodológica de exposição.

## **IMPLICAÇÕES DOS SABERES RECOMENDADOS PELA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES**

Segundo Ferreira (2006), a formação inicial refere-se exclusivamente à formação oferecida em cursos de licenciatura, aos estudantes que poderão, ao longo de sua carreira docente, aprimorar cotidianamente os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e as experiências vividas nos estágios curriculares obrigatórios.

Para Jesus e Alves (2011, p.26), “[...] a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico”.

Partindo desse conceito de formação inicial, devemos pensar o que caberia, dentre os saberes recomendados pela literatura, ser considerado para a organização dos cursos de licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia, e do que é possível, dentro dessa formação, ser apreendida pelos professores/alunos<sup>3</sup>.

Dentre as indicações mencionadas pelos pesquisadores, pensamos que existem conhecimentos que são do campo teórico como: ter conhecimento específico sobre as deficiências e as NEE; conhecer as teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem; conhecer a legislação; conhecer e compreender a importância dos pressupostos da Educação Inclusiva e conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino, que já fazem parte, ou pelo menos deveria fazer das ementas das disciplinas da área da Psicologia, das Políticas Educacionais e da Educação Especial.

Sabemos que especialmente as disciplinas da área da Educação Especial têm uma carga horária muito pequena nos currículos dos cursos de formação de professores. A sugestão recorrente

<sup>3</sup> Entendendo que professores/alunos são os alunos dos cursos de graduação em processo de formação inicial para a docência.

na literatura é de que haja um aumento da carga horária das disciplinas existentes e, principalmente, que a Educação Especial seja um tema transversal que perpassa por outras disciplinas dos cursos de licenciatura (VITALIANO; MANZINI, 2010; FREITAS; MARTINS, 2011).

Ao passo que há essa indicação, os pesquisadores também avaliam que apenas a inserção isolada de uma disciplina não é suficiente para preparar professores para a educação inclusiva por que apenas o acréscimo de uma disciplina sobre a Educação Especial não mudaria substancialmente a condição teórico-prática dos professores para a atuação em salas de aula inclusivas.

Um dos possíveis caminhos para a formação teórico-prática na formação inicial é a vinculação das disciplinas da Educação Especial aos estágios supervisionados. Vivenciar a realidade escolar, as dificuldades e os imprevistos do cotidiano da sala de aula ampliam a percepção dos futuros professores sobre as especificidades do fazer pedagógico e os instigam a buscar conhecimentos para subsidiar ações, gera reflexão sobre o vivido, a troca de informação e de experiência, dentre tantas outras contribuições.

Oliveira e Pinto (2011) destacaram as contribuições dessa prática para a formação de professores. Segundo as pesquisadoras, a experiência do estágio proporciona a vivência de situações concretas que demandam respostas urgentes dos alunos. Avaliamos que essas situações colaboram para que o professor/aluno desenvolva a sua criatividade e flexibilidade, características apontadas pelos pesquisadores consultados. Além disso, desencadeia a reflexão de que ele deve desenvolver uma série de habilidades que só serão aprimoradas com a posterior experiência profissional, porque estão relacionadas com a vivência em sala de aula, aliviando os sentimentos de ansiedade e insegurança que acometem os graduandos futuros professores.

Os aspectos acima mencionados corroboram as análises de Cunha (2005) e Amaral (2004) que, ao estabelecerem relação entre a qualidade do ensino e a formação de professores, ressaltaram a importância da prática e da interdisciplinaridade como componentes curriculares nos cursos de graduação. Mazzotta (2010) ressaltou que a interdisciplinaridade significa uma ação comum que deve estar presente em todos os níveis de ensino.

Contudo, sabemos o quanto são escassas as experiências proporcionadas aos discentes em salas de aula inclusivas no processo de formação inicial. Também são poucos os alunos que têm a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão sobre o tema ou mesmo se interessam ou têm condições concretas de participarem de eventos da área.

Pelo exposto, notamos que vivenciar o contexto de salas de aula inclusivas constitui-se na condição fundamental para o desenvolvimento da maior parte dos saberes recomendados pelos pesquisadores consultados, principalmente com relação àqueles da Dimensão Procedimental e das outras características pessoais consideradas importantes para o professor.

Aliada a essa percepção, avaliamos que vários saberes docentes estão atrelados à experiência profissional junto aos alunos com NEE, por isso não são passíveis de ser efetivados apenas na formação inicial ou mesmo por meio de uma formação continuada sem que o professor tenha a experiência com o aluno real, com suas reais necessidades, limitações e potencialidades.

É preciso termos consciência de que a formação inicial é muito importante, mas ela sozinha não satisfaz todas as outras necessidades que a prática pedagógica demanda do professor. Das análises realizadas, depreendemos que o processo de formação em serviço deve ser desenvolvido com base em reflexões sobre a prática e atrelado a conhecimentos teóricos sobre as especificidades do aluno atendido, bem como dos procedimentos de ensino que lhe são pertinentes, das possibilidades didáticas de se trabalhar o conteúdo pretendido, entre outros conhecimentos.

Concordamos com Pimenta (2000), pois, para a referida autora, somente a partir da prática é que o professor confronta, reelabora e transforma os conhecimentos teóricos em conhecimentos práticos, ou seja, o saber-fazer profissional não pode constituir-se senão pelo próprio fazer docente. Dada a relevância da formação continuada para a inclusão de alunos com NEE, passamos a discuti-la a seguir.

### **IMPLICAÇÕES DOS SABERES RECOMENDADOS PELA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA E /OU EM SERVIÇO DOS PROFESSORES**

Tecer considerações sobre a formação continuada de professores exige a exposição do que compreendemos por tal tipo de formação. Essa explicação faz-se necessária, uma vez que são recorrentes nas ações voltadas à formação continuada de docentes três concepções diferentes do que seja esta formação.

Para essa explanação, apoiamo-nos em Ferreira (2006). Segundo ela, a primeira concepção que subjaz a formação continuada de professores entende que eles não foram suficientemente qualificados durante a formação inicial, portanto seria questionável o desempenho das universidades com relação à formação docente.

A respeito disso, Jesus e Alves (2011, p. 25) também avaliaram que:

Essa formação aligeirada do profissional da educação com a organização de currículos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, que não contribuem para aprofundamentos teóricos e práticos, tem acarretado a necessidade, cada vez mais, da implementação de processos de formação continuada no contexto das escolas.

Em decorrência disso, temos observado o aumento de cursos de especialização *lato sensu*, muitos com qualidade questionável, também como forma de tapar as lacunas da formação inicial.

Já na segunda concepção de formação continuada identificada por Ferreira (2006), os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos professores por meio da prática profissional não são considerados suficientes para sua formação, portanto, é preciso oferecer formação continuada.

Conforme observou Miranda (2011, p.137), os cursos de formação continuada, de curta duração, muito pouco “[...] ou nada têm a ver com as necessidades dos professores e seus contextos de trabalho”. Segundo ela, esses cursos são estratégias pontuais que não proporcionam uma discussão profunda sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica, tampouco contribuem para que o professor se comprometa com seu processo formativo.

Finalmente, apresentamos a terceira concepção, que para nós e, para Ferreira (2006) é a mais coerente, pois valoriza os saberes docentes e leva em conta as mudanças no campo educacional que, conforme a autora, “[...] mudam tão rapidamente que a professora precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas” (FERREIRA, 2006, p.228).

Acreditamos que as propostas de formação continuada devem preocupar-se em valorizar o que sabem os professores, pois as situações cotidianas vivenciadas na escola exprimem significados ao saber-fazer docente que não conseguem ser captados por lentes menos atentas ao valor que esses significados têm para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva, conforme observou Santos (2007).

Santos (1995) também enfatizou que a experiência profissional do professor pode torná-lo mais consciente de suas crenças, valores e conhecimentos que influenciam no seu fazer pedagógico e, desta forma, ele tem mais condições de modificar seu comportamento profissional. Essa análise é pertinente quando observamos que na dimensão atitudinal os saberes que são recomendados pela produção acadêmica são de origem mais pessoal e de natureza subjetiva dos professores.

Assim, valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; ter responsabilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; dispor-se a ressignificar conceitos e práticas; dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; dispor-se à alteridade; ser favorável à Educação Inclusiva e dispor-se a buscar apoio são características que podem ser desenvolvidas e aprimoradas em cursos de formação continuada, tendo em vista que boa parte deles demanda que o professor esteja em uma sala de aula inclusiva, visto que se relacionam com saberes que possibilitam ao professor compreender a referida proposta educacional, seus pressupostos e quais ações ele deve ressignificar a favor de tal paradigma educacional.

Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada deve ser uma ação de “desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes” (FERREIRA, 2006, p.229), na qual o processo de formação é participativo e tem como base a realidade e as necessidades específicas do contexto educacional no qual o docente faz parte, ou seja, o professor, com seu repertório de conhecimentos e habilidades, seria o principal recurso da própria formação.

Pensando nisso, também observamos que a dimensão procedimental pode ser bem explorada na formação continuada, pois identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno; proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE; lidar com os aspectos emocionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; promover procedimentos que visem a socialização e respeito entre os alunos e proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula são necessidades que se colocam cotidianamente aos professores na prática pedagógica inclusiva. Trabalhar com o desenvolvimento de tais saberes conduz os professores ao desenvolvimento ou aprimoramento de conhecimentos úteis que contribuem para a satisfação das necessidades práticas de sala de aula.

Essa indicação é válida na medida em que o aspecto prático tem sido apontado pelos professores como o mais importante nos cursos de formação continuada, mas também

é o principal alvo de críticas, provavelmente porque nem sempre os conteúdos e discussões apresentados refletem em possibilidades concretas de intervenção do professor na realidade escolar.

Concordamos com Mazzotta (2010, p.84), ao afirmar que o professor precisa contar com respostas e informações satisfatórias que lhe permitam exercer um papel ativo no processo educacional de seus alunos com NEE, pois, para ele, não cabe ao professor apenas executar currículos e programas pré-estabelecidos, mas sim ter condições de escolher as atividades, conteúdos e estratégias mais adequados para a promoção do desenvolvimento dos alunos, tendo em vista suas necessidades e nível de desenvolvimento. Contudo, “para que exerça esse papel, é indispensável uma formação efetiva do educador e não um mero preparo circunstancial”.

Notadamente é fato de que os professores não têm recebido a formação continuada desejada e necessária que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Muito menos têm sido dadas aos professores condições efetivas de buscarem por uma formação continuada por conta própria, pois em consequência da remuneração salarial não ser suficiente, boa parte dos docentes enfrenta uma jornada de 8 a 12 horas de trabalho, em três turnos, em escolas diferentes. Nessas condições, como podemos exigir do professor que ele seja autônomo, crítico, reflexivo e criativo? O professor, na verdade, tem desempenhado o papel de malabarista, ao passo que tem sido chamado a demonstrar habilidades para lidar e contornar situações tão adversas em sua prática profissional.

Garcia (2008, p. 588-589) acrescenta à nossa análise, ao afirmar que:

Tanto os diretores quanto os professores veem-se sobrecarregados de trabalho, além de serem obrigados a assumir cada vez mais responsabilidades, a comparecer a um número sem fim de reuniões e, em muitos casos, a enfrentar uma carência cada vez maior de recursos emocionais e físicos. Portanto, quando pensamos direcionamentos para a educação escolar de alunos com deficiências na interface educação especial/ensino fundamental, estamos propondo processos que se realizarão em uma escola concreta, já constituída em suas possibilidades e limites e a qual serão agregadas novas realidades.

A carência de ações político-administrativas que proporcionem aos professores o acesso à formação continuada é fruto de uma política de descentralização que deixa em aberto a quem cabe a responsabilidade pela oferta de tal formação.

Conforme disposto no Artigo 18, das Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica, em seu 4º parágrafo, há a indicação de que: “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2001), mas, anterior a essa indicação, no Artigo 8º, o documento refere-se que cabe às escolas da rede regular de ensino prever e prover professores capacitados e especializados nas classes comuns.

Afinal, a quem cabe a responsabilidade da formação continuada de professores para a Educação Inclusiva?

Miranda (2011) analisou que não existem planos sistemáticos para o desenvolvimento profissional dos professores e nem a definição de um *locus* de formação. Ela ponderou ainda

que a responsabilidade da qualificação do ensino é dos órgãos governamentais, das instituições formadoras bem como da própria pesquisa educacional, que desempenha um papel importante no delineamento de políticas cujo foco é a formação de professores.

Tendo identificado tais lacunas na formação continuada, passamos a analisar os limites e possibilidades que a formação dos professores em serviço pode trazer para a inclusão escolar dos alunos com NEE.

Por vezes criticada por ser o meio mais barato, ao lado da Educação a Distância, de se promover a formação de professores, a formação em serviço tem sido apontada pela literatura, pelos coordenadores de serviços de Educação Especial das secretarias municipais de ensino e pelo próprio Governo Federal como uma alternativa para a formação de professores para a Educação Inclusiva (ARCE, 2001; GARCIA, 2011; MIRANDA, 2011).

Primeiramente, salientamos que após a leitura de vários referenciais teóricos sobre o tema “formação de professores” e tendo observado que esta formação distingue-se pelos modos e lugares onde são ofertadas/recebidas aos/pelos professores, identificamos algumas peculiaridades que, para nós, diferem a formação em serviço da formação continuada.

Lembre-mos de que a formação inicial é aquela recebida em cursos de graduação, em instituições de ensino médio, quando se trata do magistério, e nas Universidades ou instituições superiores de ensino, quando falamos de cursos de licenciatura.

Com relação à formação continuada, ela é tida como posterior e complementar à formação inicial, sendo ofertada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* (presenciais ou à distância) ou *stricto sensu* e, ainda, em cursos, congressos, palestras e oficinas. Essas situações formativas podem ser ainda ofertadas aos professores como parte de programas de formação continuada de redes municipais, estaduais ou federais, sejam elas públicas ou privadas e de qualquer nível de ensino, ou então são os professores, por iniciativa própria, que buscam atualização e aprimoramento profissional por meio de tal formação.

Leite (2012, p. 1) faz uma crítica ao modo como tem sido ofertada a formação continuada no Brasil, pois, para ela, nas atividades desse tipo de formação, o que é enfatizado é a transmissão de conteúdos relativos às pesquisas atuais sobre a educação, ou seja, o professor é “destinatário da divulgação de conhecimentos acadêmicos, como se, com isso, as práticas pedagógicas fossem automaticamente transformadas”.

Mas e a formação em serviço, onde e quando ela acontece? Quais são os seus pressupostos, agentes formativos, conhecimentos trabalhados?

Partindo dos pressupostos teóricos que nortearam nossas discussões sobre saberes docentes, e com base na literatura consultada, concebemos que a formação em serviço é aquela que ocorre dentro do espaço escolar, durante a jornada de trabalho do professor, tendo como principais pressupostos que os docentes são profissionais autônomos, produtores de saberes e atores de seus processos formativos. Nesse sentido, os principais agentes formativos são os próprios professores e seus pares, bem como especialistas, professores universitários, por meio de grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão e pelos pesquisadores que se interessam

em contribuir com conhecimentos úteis para o aprimoramento do processo pedagógico desenvolvido na escola, com vistas à qualidade do ensino (LEITE [2012]).

Silva (2011) afirmou que a formação em serviço está imbuída em pressupostos teóricos que valorizam a reflexão como ponto de partida para a formação. Segundo ela, estratégias formativas que levam em conta as vivências dos professores têm maior adesão dos docentes e proporcionam mudanças de atitudes e práticas que favorecem a inclusão. Além disso, a autora considerou que somente por meio de processos formativos que levem os professores a refletirem sobre as práticas desejáveis e sobre aquelas que a escola implementa é que será possível a construção de uma escola com alicerces inclusivos.

Quanto aos conhecimentos advindos da formação em serviço, Leite ([2012], p. 2) explicou que eles são resultados da apropriação construtiva, por parte do professor, “[...] por meio de constante análise e registro da prática”.

Tendo em vista o que difere a formação em serviço dos demais tipos de formação, pensamos que existem determinados saberes que foram recomendados pela produção acadêmica selecionada que podem ser desenvolvidos ou aprimorados por meio dessa formação. Dentre os saberes destacamos: dispor-se a buscar apoio; trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; estabelecer relações teórico-práticas; ser um professor que reflete sobre sua prática; ser crítico e ter autonomia; estes são os saberes que avaliamos como os mais importantes e viáveis de serem trabalhados na formação em serviço.

Podemos observar que tais saberes estão interligados e interdependentes de modo que um saber desencadeia o desenvolvimento do outro. Nesse sentido, pensamos que o fio condutor para o desenvolvimento de saberes na formação em serviço seja as ações colaborativas e cooperativas na escola, onde os professores contam com seus pares e com agentes formativos externos.

Relatos de pesquisas, como as que foram desenvolvidas por Toledo e Vitaliano (2012) e Capellini e Mendes (2007), têm apontado as contribuições do ensino colaborativo com a parceria entre professores das salas comuns e professores especialistas para o desenvolvimento profissional dos professores com vistas à inclusão de alunos com NEE.

Outras iniciativas, como as relatadas por Victor (2009; 2011), explicitam as vantagens da parceria escola-universidade, por meio da disciplina de estágio supervisionado. Para a pesquisadora, a experiência do estágio contribui tanto para o processo de formação do aluno estagiário quanto para o professor da sala de aula. Jesus (2009) também apresentou as contribuições da relação entre universidade-escola por intermédio de pesquisas nas quais os professores são atores de seu processo de formação, por meio de grupos de estudos.

As pesquisas supracitadas são apenas alguns exemplos de experiências que expressam o quanto são profícuas as proposições de situações formativas dentro do contexto de trabalho do professor. Contudo, Victor (2011) lembrou que aqueles que se dispuserem a pesquisar o cotidiano da escola não devem ir a campo apenas para tecer críticas e identificar as falhas dos profissionais, mas devem ajudá-los a refletir sobre suas práticas em busca do aprimoramento profissional.

Valemo-nos das considerações de Leite ([2012], p, 3) para explicar o que acontece quando os professores ocupam seu próprio trabalho como espaço para a formação profissional:

Nos momentos de tematização de situações práticas os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico quando investigam, veem as coisas sob diferentes prismas, consideram aspectos aparentemente irrelevantes como muito importantes e vice-versa, problematizam, levantam hipóteses, identificam e nomeiam as dificuldades para buscar soluções e alternativas de ação, elaboram propostas de intervenção didática, refletem e discutem a adequação das mesmas etc. Deixam de ser somente receptores de informação, os professores convertem-se em participantes ativos, usando seus conhecimentos e experiências prévios, explicando suas crenças e valores pessoais.

Por fim, ponderamos que a formação em serviço que advogamos é aquela que contempla conhecimentos teóricos por meio do quais o professor possa confrontar com suas concepções, saberes e práticas e, além disso, possibilita reflexões sobre sua prática a luz de tais conhecimentos. Avaliamos que os subsídios teóricos que se agregaram aos conhecimentos práticos do professor oferecem mais elementos para que ele aprimore sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que ajuda o professor a perceber que não tem o dever de saber tudo, tendo em vista sua incompletude enquanto pessoa e profissional e, por isso, precisa solicitar o apoio de seus pares e de outros profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que as análises aqui apresentadas se constituíram em uma tentativa de aplicar os conteúdos identificados na pesquisa de Nozi (2013) no campo que gerou o interesse pelo estudo - a formação do professor para inclusão de alunos com NEE. No entanto, avaliamos que, ainda existem muitas outras possibilidades de aplicação desses saberes identificados como importantes ao professor e, o que trouxemos aqui foi apenas um começo, dado o fato que temos que trabalhar muito para que os professores sejam mais bem preparados para atuar e promover efetivamente a inclusão dos alunos com NEE.

Com o término desse estudo e dos resultados obtidos por meio dele, pusemo-nos a refletir sobre a validade dos saberes recomendados pela literatura como necessários e favorecedores do processo de inclusão escolar dos alunos com NEE.

As primeiras críticas que tecemos aos resultados da pesquisa foram: Em que medida as recomendações dos pesquisadores são realmente válidas? O que qualifica os pesquisadores a dizerem o que é recomendável que os professores saibam, façam e sejam para promover a inclusão escolar dos alunos com NEE?

Ao buscar responder a estas questões, consideramos que o que qualifica as recomendações apresentadas pelos pesquisadores nos textos analisados a respeito dos saberes importantes para a prática pedagógica inclusiva é o fato de que a maior parte delas derivaram de pesquisas realizadas em campo, tendo o cotidiano da escola e a atuação dos professores como foco de reflexão. Nesse sentido, os pesquisadores realizaram suas análises com base no que vivenciaram e observaram no contexto da sala de aula, onde a inclusão ou a exclusão escolar de fato acontece.

Ao indicar a prevalência de uma saber ou outro na formação inicial ou continuada ou em serviço, não estamos assumindo que os demais saberes também não ocorram nesses espaços, apenas refletimos os que para nós são mais presentes. De certa forma, consideramos que os saberes indicados por (NOZI, 2013) podem ser tomados como indicadores em todos os espaços de formação do professor.

Também percebermos que é praticamente impossível um único professor possuir ou dominar todos os saberes comentados neste trabalho, mesmo porque, como seres humanos, somos seres inacabados, por isso devemos estar em constante processo de formação. Também é certo que não é apenas por meio de um único tipo de formação que o professor vai conseguir dominar tais saberes, do mesmo modo que não é exequível a um único curso ou disciplina contemplar todas as dimensões envolvidas na formação do professor para a educação inclusiva.

Por fim, pensamos que a necessidade do domínio de tais saberes não é restrita apenas aos professores que atuam junto aos alunos com NEE, mas estende-se para todos os bons professores.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R.A (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal*. Curitiba: Champagnat, 2004. p.139-150.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*. Ano 23, n. 74, Abril/2001.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Pt: Edições 70. 3 ed. 2006.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare Revista de Educação*. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. p. 113-128.
- CUNHA, M. I. da. Políticas públicas e docência na Universidade. Novas configurações e possíveis alternativas. In: \_\_\_\_\_. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.
- FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.) *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A Universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 65-73.

GARCIA, R. M. C. *Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola?*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 582-594. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/96693155/politicas-de-inclusao-e-curriculo>. Acesso em: 19 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 65-78.

GRILLO, M. *Qualidade do ensino superior*- Estudo do referencial pedagógico de professores. 16ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. 12 a 17 de Setembro de 1993.

JESUS, D. M. de. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 166-175.

JESUS, D.M de.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 17-28.

LEITE, R. S. *Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências?* [2012]. Disponível em: <http://www.corbellini.com.br/Site/Aprendizagem/formacao.htm>. Acesso em 02 fev. 2013.

MARTINS, L. de A. R. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 51-63.

MAZZOTTA, M. J. da S. Inclusão escolar e Educação Especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 79-87.

MICHELS, M. H.O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 79-90.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 125-141.

NOZI, G. S. *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 180f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 09 set. 2012.

OLIVEIRA, I. M. de.; PINTO, A. K. P. Estágio Extracurricular e formação em Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 105-123.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:\_\_\_\_. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.
- RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão- Rev. educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12625&Itemid=860](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860). Acesso em: 21 mar. 2012.
- SANTOS, C. A. de O. *Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular*. 197 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- SANTOS, L. de C.P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p.17-27.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.
- SILVA, M. O. E. da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, v.19, 2011. p. 119-134.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. de educ.* n. 13, p. 5-24. Jan/Fev/Mar/Abr 2000. Disponível [http://www.andreapenteado.com/files/tardif\\_saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf). Acesso em: 08 set. 2012.
- TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.18, n.2, p. 319-336, Abr.-Jun. 2012.
- VICTOR, S. L. A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de Educação Especial. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 295-303.
- \_\_\_\_\_. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 1. 2011. p. 91-104.
- VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

---

Recebido em: 12 de agosto de 2015

Revisado em: 26 de outubro de 2015

Aceito em: 15 de novembro de 2015