



## **POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões de uma pesquisa-ação**

**Lidiane Ramos da Silva<sup>1</sup>**  
**Danielle Oliveira da Nóbrega<sup>2</sup>**  
**Antônio Alves Filho<sup>3</sup>**  
**Sueli Maria do Nascimento<sup>4</sup>**

### **RESUMO**

Objetiva-se discutir a formação docente direcionada à educação inclusiva em Palmeira dos Índios/AL. Tomou-se como base os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida na Unidade Palmeira dos Índios da Universidade Federal de Alagoas, na qual se mapeou as políticas públicas de inclusão de pessoas com necessidades especiais em diversos campos. Na fase exploratória, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 7 representantes, sendo um de cada campo. Enfoca-se a entrevista com a representação da educação em que se verificou iniciativas importantes, mas pontuais e pouco articuladas, o que conduz a conclusões sobre a necessidade de criar uma cultura de formação no município.

Palavras-chave: Formação docente; Políticas de inclusão; pesquisa-ação.

### **ABSTRACT**

This paper aims to discuss teacher training directed towards inclusive education in Palmeira dos Índios/AL. It has with basis the results of an action research program developed in Unidade Palmeira dos Índios at Universidade Federal de Alagoas, which mapped the public policy of inclusion of persons with special educational needs in various fields. In the exploratory phase, semi-structured interviews were conducted with seven representatives, one from each field. This paper is focused in the interview with the representation of education which it was found major initiatives, but punctual and inarticulate, leading to conclusion about the need to create a training culture in this city.

Keywords: Teacher training; inclusion policies; action research

---

<sup>1</sup> Especialista. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: lirasi2710@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre. Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

<sup>3</sup> Doutor. Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

<sup>4</sup> Mestre. Universidade Federal de Alagoas – UFAL.



## 1- INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, tornaram-se recorrentes os discursos que sublinham o processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>5</sup> enquanto imperativo nas políticas educacionais. São discursos que observam a importância da construção de uma escola democrática, em um entendimento de abertura a todos os alunos. Este tem sido o direcionamento da atual política da educação especial, desenhada em uma perspectiva de educação inclusiva, que prevê o acesso, permanência e aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais (doravante, nee) nos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2011).

Subjacente a tal perspectiva, demandas multiplicam-se com a finalidade de materializar os preceitos da educação inclusiva: formação e valorização docente, salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, transporte público, ações intersetoriais, suporte à comunidade escolar, entre outros, configuram-se como prioridades para o processo de inclusão escolar. Essas prioridades denotam que a inclusão escolar não ocorre com alterações pontuais no sistema de ensino, mas requerem um conjunto articulado de ações e que a negligência de tais tópicos aponta para a manutenção desse processo somente no âmbito do discurso e, assim, para possíveis dificuldades e impossibilidades de sua efetivação.

Diante disso, insere-se o presente artigo que enfocará o tópico da formação de professores para atuação em contextos escolares inclusivos. Objetiva-se, pois, discutir a formação docente enquanto eixo necessário para subsidiar o processo de inclusão escolar de pessoas com nee. Para tanto, a discussão será amparada por uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) desenvolvida pelos cursos de Psicologia e Serviço Social da Universidade Federal de Alagoas/Unidade Educacional de Palmeira dos Índios. A pesquisa-ação intitulada “Projeto Eficiência na Deficiência” foi realizada entre 2010 e 2011 e objetivou mapear e discutir sobre as políticas públicas referentes à inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais no município de Palmeira dos Índios/AL.

Ressalta-se que o projeto abarcava a discussão sobre a inclusão social da pessoa com deficiência e/ou nee, envolvendo, dessa forma, o mapeamento de diversas áreas associadas a tal processo, a saber: educação, seguridade social, esporte, trabalho e infraestrutura. A partir do vasto material produzido, optou-se, neste texto, por realizar um recorte referente às políticas públicas relacionadas à inclusão escolar, especificamente às ações voltadas à formação docente.

A seguir, apresentaremos o desenho da pesquisa e discutiremos os resultados

---

<sup>5</sup> Adotou-se a expressão “necessidades educacionais especiais” em consonância com a Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer nº 17/2001, homologado em 15-8-01 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2013).



obtidos.

## 2- DESENVOLVIMENTO

Os trabalhos referentes ao projeto de extensão universitária “Eficiência na Deficiência” iniciaram-se em 2007, tendo como prerrogativa provocar discussões e ações inclusivas no município de Palmeira dos Índios vinculadas a questões educacionais, com o objetivo de contribuir no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, bem como identificar, conhecer e desenvolver práticas e estratégias que venham possibilitar uma qualificação institucional para promover a inclusão destes no ensino regular. Ao longo desses anos, o projeto avançou na realização de fóruns e de investigação de meios e equipamentos que propiciassem a acessibilidade aos sistemas de ensino, articulando ensino, pesquisa e extensão nas áreas de conhecimentos de Educação, Psicologia e Serviço Social. Muitas de suas ações surgiram a partir do Grupo de Estudo e Pesquisa do Projeto Eficiência na Deficiência – GEPPED, composto por discentes e servidores da UFAL, além de gestores, técnicos e usuários dos serviços públicos relacionados às pessoas com deficiência e/ou nee e a comunidade em geral: pessoas com deficiência, pais e organizações comunitárias. O grupo reunia-se quinzenalmente com o objetivo de agregar novas visões e fomentar a qualificação da sociedade civil para o trato das questões relacionadas à inclusão social e à acessibilidade das pessoas com deficiência.

No ano de 2010, o projeto buscou expandir seu âmbito de intervenção a partir da proposta de um projeto de pesquisa-ação sobre as políticas públicas de inclusão em Palmeira dos Índios, vinculado diretamente ao funcionamento do GEPPED. A pretensão foi realizar estudos e debates acerca do tema “Inclusão e Políticas Públicas”, sendo planejado abordar a cada encontro uma área: educação; saúde; assistência social; trabalho e previdência social; urbanismo/arquitetura; turismo, lazer e cultura; esporte; e transporte. A pesquisa-ação iniciou-se, então, com as discussões no GEPPED, que propiciaram a elaboração, aplicação e análise dos instrumentos para mapeamento das políticas públicas de inclusão em Palmeira dos Índios. Foram elaborados instrumentos referentes a cada área para tal mapeamento, os quais foram aplicados e analisados posteriormente.

A produção dos dados implicou na visita aos diferentes setores responsáveis pelo desenvolvimento de cada política. No tocante, às políticas de inclusão escolar, visitamos a Secretaria de Educação, em que fomos direcionados à Coordenação de Educação Especial para entrevistar um representante deste órgão. Utilizamos de entrevista semi-estruturada e



realizamos análise de conteúdo (BARDIN, 2004) para analisar a entrevista com a representação da Coordenação de Educação Especial. Assim, criamos categorias de acordo com cada resposta fornecida e recorreremos aos documentos oficiais de abrangência internacional, nacional, estadual e local, visando subsidiar nossa análise sobre as políticas locais. A proposição era realizar um confronto entre aquilo que foi mencionado pelos profissionais e as diretrizes legais e normativas.

Ao longo da entrevista com a representação, discutimos sobre diversos itens relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, como legislação, a existência de um setor específico, intersectorialidade, controle social, financiamento, acessibilidade e formação. Especificamente a respeito do item sobre formação, objeto do trabalho em tela, a representação respondeu:

[...] nós estamos com cursos, nós estamos com parcerias, buscando parcerias pra que nossos professores possam ser formados e que tenham formação pra poder trabalhar com essas crianças. Nós temos quinze, já temos professores fazendo um curso de LIBRAS aqui na cidade em parceria com a Secretaria de Educação do Estado e temos dois, eu – técnica da secretaria – e um professor fazendo um curso de braile em Maceió e pra sala de recursos. Então, nós estamos buscando, sim, já essas parcerias e estamos também, a partir de agosto [2010], nós estamos fazendo formações pra os nossos professores com deficiência.

Em um primeiro olhar, as ações em Palmeira dos Índios apresentam-se pontuais e pouco articuladas, contudo, a fala da representação já aponta um avanço, uma vez que até 2010, a formação para a educação inclusiva em Palmeira dos Índios não havia sido alvo de ações governamentais. Em outra pesquisa promovida pela UFAL, foram visitadas em 2009, 19 escolas da rede pública, municipal e estadual da cidade e entrevistados 19 representantes de cada escola, entre diretores e coordenadores pedagógicos. Na época da entrevista, 16 escolas informaram não ter nenhum tipo de formação, 1 mencionou a participação de um único servidor em curso de sensibilização e 2 não responderam (NÓBREGA; SILVA, 2012).

Embora seja possível reconhecer o tímido avanço, alertamos para a necessidade de maior consistência e continuidade das ações. Na verdade, para além da proposição de capacitações isoladas, é preciso elaborar programas e projetos que se configurem de modo articulado e continuado, criando espaços para a construção de saberes e reflexões sobre as práticas pertinentes à educação inclusiva. As pesquisas realizadas sinalizam que, nas formações, “é preciso abranger desde a sensibilização para a temática, como também conceitos, estratégias, práticas, além de reflexões sobre as políticas de inclusão e as conjunturas nacional e internacional” (NÓBREGA; SILVA, 2012).

De fato, o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência impõe ações que



priorizem a qualificação do professor para atuar em contextos inclusivos. Ao discorrer sobre as condições de trabalho docente, Prieto (2012) ressalta a necessidade de assegurar ao professor “o domínio do saber para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro”, sendo este um dos aspectos mais relevantes para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil.

Neste sentido, revela-se a demanda por conhecimentos sobre a inclusão de pessoas com nee, os quais devem estar presentes tanto em cursos de formação inicial como permanente. A constituição do educador deve ser compreendida em uma perspectiva processual, ou seja, para além da formação inicial, que proverá o profissional com conhecimentos disciplinares, pedagógicos e instrumentais, faz-se mister a continuidade da formação a partir de qualificações permanentes, que permitam a constante reflexão sobre o saber e o saber fazer do educador.

A formação permanente torna-se imperativa tanto para profissionais que já atuam na educação especial quanto para aqueles dedicados ao ensino na rede regular, uma vez que a presença de discussões sobre a inclusão e suas prerrogativas é relativamente recente nos cursos de formação inicial de professores. Destarte, Nóbrega (2007, p. 117) defende que

A formação permanente propicia não somente o aprofundamento e a atualização de conhecimentos para os educadores da educação especial como também a construção de conhecimentos relacionados à educação inclusiva para os professores em exercício no sistema regular de ensino, cuja formação inicial não abordou tais assuntos. Além de fomentar práticas docentes inclusivas, essa construção está vinculada à diminuição das barreiras atitudinais.

A alusão à formação docente está presente em diversos textos legais e recomendações oficiais, tanto nacionais como internacionais. A Declaração de Salamanca ratifica a formação docente como elemento central na construção de uma educação democrática:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. [...] Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 2012a, p. 10).

Nessa direção, assinalamos o inciso III do artigo 59 da LDBN nº. 9.394/96, que trata dos direitos dos educandos com necessidades especiais assegurados pelos sistemas de ensino. Neste inciso, determina-se que os sistemas de ensino devem garantir: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes



comuns” (BRASIL, 2012b). Concordamos com Carvalho (2000) quando afirma que este artigo não é claro quanto à sua natureza, ao seu conteúdo e ao nível de ensino. Isto é, o texto não delimita sua compreensão sobre especialização, o que permite interpretações diversificadas, dificultando a organização das formações nesse campo.

Com a finalidade de demarcar as diferenças entre os professores de classes comuns e especializados, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, nos parágrafos 1 e 2 do artigo 18, especificam:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:.

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;.

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;.

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;.

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. .

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2012c).

Cabe mencionar, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz a necessidade de garantir a formação tanto para o atendimento educacional especializado e como para os demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2011).

Confirma-se, pois, na presente discussão, que um dos aspectos fundantes para a concretização do paradigma inclusivo na educação é a formação de profissionais com conhecimento para atuar em contextos cujo princípio é o respeito às diferenças. Todavia, é pertinente alertar sobre a excessiva ênfase nessa formação como via principal para a inclusão.



Shiroma e Evangelista (2003) analisam os discursos reformistas, nos quais o professor assume o papel de recurso humano fundamental, que deve ser (con)formado segundo as demandas contemporâneas. Na verdade, o docente ocupa o duplo papel de mocinho e de vilão da inclusão, posto que é considerado simultaneamente redentor da crise e responsável pela mesma. Nesta perspectiva, Prieto (2012) atenta para as outras nuances presentes para o sucesso do processo inclusivo:

[...] é comum atribuir-se a baixa qualidade do ensino à inadequada formação do professor. Essa interpretação, no entanto, é reducionista pois focaliza um só lado do problema e as respostas do sistema a esse problema têm sido promover cursos de capacitação para os profissionais da educação. Contudo, esta estratégia não ataca outros problemas como os baixos salários, a ausência de adequado plano de carreira, a rotatividade de professores nas escolas públicas entre outros, nem dá conta de garantir espaço suficiente para a reflexão da ação pedagógica, coletiva e/ou individual.

Alinhada a essas discussões, Nóbrega (2007) questiona alguns discursos circulantes no cenário educacional brasileiro, que enfatizam a ideia de que professores adequadamente preparados possibilitariam maior qualidade no ensino. A autora aponta a contradição em tais discursos, pois, por um lado, aloca-se à formação docente função central no combate ao insucesso e exclusão escolar e, por outro, esses cursos são oferecidos de forma aligeirada, distante da prática, sem ênfase na capacidade reflexiva do professor.

Ao observarmos as ações federais atuais no tocante à formação docente propostas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), constatamos a ênfase na formação continuada em caráter à distância, como o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, cujo objetivo é “apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES”. Para tanto, desenvolve ações, como “ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR” (BRASIL, 2012d). Não é nosso foco entrar no mérito da discussão sobre a Educação à Distância, entretanto, atentamos sobre a necessidade de maior articulação entre cursos à distância e presenciais,



provendo um processo de formação que permita aos sujeitos a construção de conhecimentos em sua complexidade e criticidade.

Para além de conhecimentos que ressaltam o domínio sobre as necessidades especiais, métodos de ensino e técnicas de diagnóstico, deve-se oportunizar uma formação que permita a reflexão sobre a realidade educacional atual, suas políticas, dinâmicas, legislação, etc. Deve, ainda, conduzir a questionamentos e reflexões sobre a prática. É preciso desviar o foco da ideia de que há fórmulas prontas e adequadas a cada tipo de deficiência, para enfatizar o estudo pertinaz, a criatividade, a troca de saberes entre os profissionais. Nos dizeres de González: “[...] tratar-se-ia de formar professores analíticos, reflexivos e críticos, dotados de uma atitude positiva para dinamizar o processo integrador, num plano de formação que parta do desenvolvimento de atitudes próprias a pessoas reflexivas” (GONZÁLEZ, 2002, p. 259).

### **3- CONCLUSÃO**

As considerações realizadas denotam que os sistemas gerais de ensino devem articular-se entre si de modo a favorecer programas de formação de educadores que contemplem os saberes e práticas inclusivas. Tais articulações propiciam, por sua vez, a aproximação entre as formações inicial e permanente, permitindo o intercâmbio de conhecimentos entre as diferentes esferas de ensino. Torna-se válido explorar a ideia de parceria. Neste âmbito, as instituições responsáveis pela formação docente – aqui incluída a Universidade – devem estreitar os vínculos com as redes de ensino regular, oportunizando cursos, grupos de estudos e eventos que permitam a discussão sobre a temática. Ao mesmo tempo, a promoção da formação por parte dos sistemas gerais de ensino (especialmente os municipais e estaduais) deve ser constante no que se refere ao incentivo para que os professores possam buscar formações, bem como promovendo espaços de qualificação profissional.

Enfim, é preciso criar uma cultura de formação que preveja a abordagem de temáticas pertinentes ao processo de inclusão escolar. Para tanto, os órgãos governamentais e as instituições responsáveis pela formação, inicial e permanente, devem elaborar uma agenda de cursos, eventos, estudos que permitam o





fortalecimento da formação profissional na educação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2012b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12979&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12979&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 24 maio 2012c.

\_\_\_\_\_. **Programa**: Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17431&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17431&Itemid=817)>. Acesso em: 24 maio 2012d.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.



GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

NÓBREGA, Danielle Oliveira da. **Convite à ciranda:** um estudo sobre as representações sociais de educação inclusiva. 2007. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

NÓBREGA, Danielle Oliveira; SILVA, Lidiane Ramos. **Resgatando caminhos da inclusão escolar em Palmeira dos Índios:** apontamentos de uma pesquisa . In: Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 2012. Disponível em:

<[www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo.../28.p...](http://www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo.../28.p...)>. Acesso em: 01 abr. 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **A construção de políticas públicas de educação para todos.**

Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=61:a-construcao-de-politicas-publicas-de-educacao-para-todos&catid=5:educacao-especial&Itemid=16](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=61:a-construcao-de-politicas-publicas-de-educacao-para-todos&catid=5:educacao-especial&Itemid=16)>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.