

Formação Inicial de Professores para Inclusão: das Exigências aos Subsídios Teóricos e Práticos

Initial Teacher's Education for Inclusion: from the Demands to the Theoretical and Practical Subsidies

Jacqueline Lidiane de Souza Prais^{a*}; Vanderley Flor da Rosa^a

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, da Natureza e Sociais.

*E-mail: jacquelineprais@utfpr.edu.br

Resumo

Este artigo discute sobre os caminhos percorridos na formação de professores para inclusão, a fim de entender o delineamento da importância e necessidade dessa preparação para viabilizar a inclusão educacional, bem como aponta o Desenho Universal para a Aprendizagem, como possibilidade e alternativa para suprir e minimizar as dificuldades enfrentadas na formação docente para inclusão, buscando responder à problemática: de que maneira a formação inicial de professores tem sido abordada no nível da Educação Básica e no curso de licenciatura plena em Pedagogia na política pública educacional brasileira? Essa questão é relevante, pois compete aos cursos de licenciaturas fornecerem aos futuros docentes subsídios teóricos e práticos para consolidação de uma educação inclusiva. Emprega-se a análise documental suscitando reflexões sobre os conceitos de inclusão educacional, da formação inicial de professores para a inclusão e, dos princípios e prática do Desenho Universal para a Aprendizagem. Consta uma análise dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE), da extinta Resolução nº. 01/2002 e da atual Resolução nº. 02/2015 que instituíram as diretrizes nacionais para formação de professores, e da Resolução nº. 01 /2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Oferece-se uma contribuição ao campo da formação docente para a inclusão educacional diante das exigências fixadas pelas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Inclusão. Políticas Públicas Educacionais. Curso de Pedagogia. Desenho Universal para a Aprendizagem.

Abstract

This article discusses about the progress that has been made in the Teacher's training for inclusion, in order to understand the outlining of the importance and necessity of this preparation to enable the educational inclusion. In addition, it points out the Learning Universal Design as a possibility and alternative to supply and minimize the difficulties found in the Teacher's training for inclusion, in pursuit of answering the problem: how has the initial Teacher's training been approached in the Primary Education and in the Teaching Degree course in Pedagogy in the Brazilian educational public policy? This question is relevant, because it is up to the Teaching Degree courses to offer theoretical and practical subsidies to the future Teachers for the consolidation of an inclusive education. It is used the documental analysis raising reflections about the educational inclusion concepts, of the Teachers' initial training for the inclusion and the Universal Design principles and practice for Learning. There is an analysis of the two last Education National Plans (NPE, acronym for PNE, Planos Nacionais da Educação), of the extinct Resolution nº. 01/2002 and the current Resolution nº. 02/2015 which imposed the national guidelines for the Teacher's training, and the Resolution nº. 01/2006 which imposes the National Curricular Guidelines for the Graduation course in Pedagogy. It is offered a contribution to the Teacher's training area for the educational inclusion in face of the demands established by the educational public policies.

Keywords: Teacher's training. Inclusion. Educational public policies. Pedagogy Course. Learning Universal Design.

1 Introdução

Neste artigo se discutem os caminhos percorridos na formação de professores para inclusão, a fim de entender o delineamento da importância e necessidade dessa preparação para viabilizar a inclusão educacional.

Essa discussão se pauta em Rodrigues (2007) e Mantoan (2011; 2015), como principais referenciais teóricos no entendimento de que inclusão, no âmbito educacional, diz respeito a um movimento que segue os pressupostos das políticas públicas de educação inclusiva como, por exemplo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Convém esclarecer que a inclusão educacional foi desencadeada diante a modalidade de ensino da Educação Especial. Esta modalidade, de acordo com a Lei Federal nº. 9.394/96 - LDBEN e sua regulamentação pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Resolução nº. 02/2001), permeia todos os níveis e etapas da educação brasileira com a finalidade de oferecer recursos e serviços educacionais

especializados aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais - NEE. Conforme a legislação, esta modalidade passou a delinear movimentos mundiais a favor da inclusão de alunos com deficiência, no contexto do ensino regular, bem como ampliar o conceito de que todos têm direito à educação.

Dessa forma, a inclusão educacional parte da modalidade de educação especial, mas se expande em defesa da universalização do ensino. Essa perspectiva redimensiona a qualquer sujeito, com ou sem deficiência, mas também àqueles grupos marginalizados em âmbitos histórico e social frente ao direito a educação, por exemplo: indígenas, quilombolas, adultos, negros, pobres, entre outros.

De tal forma, a inclusão educacional é constituída por um discurso imperativo, mobilizador de novas práticas pedagógicas e ações humanizadoras no ensino regular, que promove e investe na educação para todos, satisfazendo a necessidade de aprendizagem dos alunos.

Limita-se a identificar de que modo se constituem as observações sobre a inclusão educacional na formação inicial de professores, em especial, no curso de licenciatura em Pedagogia por ser o objeto de estudo e lócus para realização da pesquisa pretendida. Para tanto, emprega-se a análise documental, conforme Ludke e André (2002), para interpretar os principais documentos norteadores do tema.

Cabe ressaltar, que se compreende que, a fim de que as intenções políticas e pedagógicas sejam efetivamente representadas em práticas inclusivas, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) sobre a organização da atividade de ensino contribuem, qualitativamente, para promover práticas inclusivas no contexto escolar.

Portanto, se estes estiverem pontuados como componente curricular ou forem fornecidos, de maneira transversal, durante a formação inicial dos professores, estes subsídios teóricos e a prática sobre o DUA, as dificuldades e contradições evidenciadas no contexto educacional brasileiro, a inclusão poderá qualitativamente ser consolidada.

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo a frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (CAST, 2011).

Assim, o DUA incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos, que visam acessibilidade para aprendizagem dos alunos. Este, por sua vez, assume como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno e proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos, promovendo a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Tais princípios do DUA são traduzidos em objetivos na consecução do planejamento docente para o processo de ensino e aprendizagem: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (CAST, 2011).

Este conceito e princípios têm sido qualitativamente aplicados em escolas norte-americanas, como aponta Meyer, Rose e Gordon (2002), e no Brasil, Bersch (2013) destaca, primordialmente, esta aplicação no uso de Tecnologias Assistivas, ou seja, na construção de em um conjunto de recursos e serviços, que visam contribuir para autonomia, independência e inclusão da pessoa com deficiência de forma qualitativa e com mais possibilidades de aprendizagem.

2 Desenvolvimento

2.1 Metodologia

Tendo em vista o objetivo de interpretar os principais documentos norteadores sobre a inclusão educacional na formação inicial de professores, em especial, no curso de licenciatura em Pedagogia, emprega-se como metodologia de pesquisa a análise documental. Segundo Ludke e André (2002), esta metodologia, pouco explorada na área da educação, permite identificar informações, a partir de questões e hipóteses de interesse, em um ou mais documentos.

Conforme os mesmos autores, a análise documental parte da definição de uma unidade análise que neste caso é a formação inicial de professores para inclusão. Em seguida, escolhe-se entre unidade de registro (frequência em que a palavra/expressão aparece no texto) e unidade de contexto (análise do contexto que a palavra/expressão foi identificada) ficar com a segunda opção: unidade de contexto. Esta escolha se justifica, principalmente, porque nas investigações educacionais é mais importante analisar e explorar o contexto do tema que se pretende estudar, do que a frequência de citação em um texto.

Consequentemente, define-se como forma de registro anotações à margem dos documentos que foram impressos, comentários e sínteses de cada documento em relação à unidade de análise investigada. Cabe explicitar que esse processo, essencialmente indutivo, culminou “na construção de categorias ou tipologias” (LUDKE; ANDRÉ, 2002, p.42). Essa divisão e organização nas análises documentais:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LUDKE; ANDRÉ, 2002, p.43).

Desse modo, para constituir as categorias foram analisados o conjunto de informações obtidas e se optou por apresentar: a formação de professores no PNE: metas e estratégias para a educação inclusiva, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: a inclusão educacional em pauta e, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: a formação inicial de professores para inclusão. Tais categorias foram enriquecidas pelas estratégias de aprofundamento, ligação e ampliação (LUDKE; ANDRÉ, 2002), em que o Desenho Universal para a Aprendizagem é apresentado como uma possibilidade e alternativa para suprir e minimizar as dificuldades enfrentadas na formação docente para inclusão.

Ao final, analisa-se a organização das categorias, quanto

à abrangência e delimitação e se entende que as informações coletadas (resultados) e as discussões de análise do contexto deveriam ser apresentadas, de forma articulada, em cada uma delas, conforme segue na próxima seção.

2.2 Discussão

2.2.1 A formação de professores no PNE: metas e estratégias para a educação inclusiva

Essa subseção tem por objetivo comparar como os dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE) - Lei Federal nº. 10.172/2001 referente ao PNE 2001-2014 e Lei Federal nº. 13.005/2015 referente ao PNE 2015-2024 - abordam nas metas e estratégias a educação inclusiva, por meio da formação de professores.

No PNE 2001-2014, no que se refere à Educação Especial na meta 8 se pode identificar a projeção de assegurar o direito de todos à educação, por meio da organização do ensino que promova aprendizagem. Porém, esse direito ainda não alcançado é apontado pelo Plano como causa da falta de formação docente, pois compreende que “em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais” (BRASIL, 2001).

Portanto, o PNE 2001-2014 estabelece como meta geral a “melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela” (BRASIL, 2001). Essa qualificação parte do pressuposto de que se os docentes estão preparados para atender a diversidade de alunos no contexto do ensino regular, sendo este um dos aspectos de êxito com a construção de uma educação inclusiva. Para tanto, prevê a necessidade de:

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação (BRASIL, 2001, meta 8).

Esses indicativos, mencionados acima, enfatizam a necessidade de que a formação inicial, em nível médio e/ou superior, capacite para atuar com alunos, que são público da educação especial. Entende-se que a não formação docente para atuar com a diversidade de alunos no contexto educacional é um dos fatores que limitam o direito de todos à educação, pois ao mesmo tempo em que este aluno está em sala de aula, não há aprendizagem.

Ao mesmo tempo, essa meta está em consonância com a finalidade de universalização do ensino e garantir o direito de todos à educação. Nesse sentido, dentre as metas específicas, a meta 8 do PNE 2001-2014 abordava a formação de recursos humanos como uma prioridade para o Plano.

Confrontando com o PNE 2015-2024, evidencia-se na meta 4 que a formação docente para inclusão educacional continua destacada na defesa da universalização do ensino

para a população a ser ampliada progressivamente de 4 a 17 anos na Educação Básica, incluindo, também, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “[...], preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo [...]” (BRASIL, 2015). Dentre as estratégias para atingir a meta sublinha-se:

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015).

Interpreta-se que essa estratégia retrocede ao PNE anterior, que previa na meta 4 PNE 2001-2014 e as estratégias como “incluir” no sentido de obrigatório e urgente nos cursos de formação docente a preparação para o contexto da inclusão educacional.

Já na meta 4 do PNE 2015-2024, a palavra “incentivar” surge como um mecanismo não urgente de formar para inclusão. Ao mesmo tempo, o documento prevê os recursos complementares e suplementares necessários para atender as necessidades dos alunos, bem como fomentar ações que promovam a inclusão deles a partir da adequação de uma escola preparada para recebê-los.

Depreende-se que os dois PNE abordam a formação docente para inclusão como necessária para consolidação no contexto educacional brasileiro, ao modo em que exige e incentiva conteúdos sobre a prática pedagógica com alunos, com e sem deficiência, na preparação dos futuros docentes. Tal pressuposto vai ao encontro das prerrogativas constitucionais de assegurar o direito de todos à educação.

Portanto, é necessário que estes pressupostos da educação inclusiva perpassem toda a formação docente, em especial, a formação inicial. Visto que, esta preparação fornece base para organização do ensino e que o professor possa estudar e investigar a própria prática pedagógica com a finalidade de que os alunos aprendam.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: a inclusão educacional em pauta

A legislação vigente para a formação de professores aborda a educação especial e inclusiva com pontos ora convergentes e ora dissociados, em caráter generalista e especialista, para atuação nessa área ou nesse contexto.

De tal modo, Fernandes (2006, p.71) afirma que: “[...] a formação do profissional para o trabalho em educação especial sempre foi dissociada da formação geral dos professores” e, por isso tanto os cursos generalistas, licenciatura em Pedagogia e, cursos especialistas, em Educação Especial e/ou inclusiva carecem de “um redimensionamento em suas concepções e

práticas, à luz das atuais transformações sociais, políticas e econômicas as quais interferem nos rumos da educação [...]” (p.70).

Assim, dedica-se essa subseção a avaliar as duas últimas resoluções nº. 01/2002 e nº. 02/2015, que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Na Resolução nº. 01/2002 foi apregoado no art. 2º, que a organização curricular deve se constituir de “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos” de modo que prepare o futuro docente para desenvolver o ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, se interpreta a atuação em contexto de sala regular no ensino a alunos com e sem deficiência, e também na modalidade de Educação Especial para alunos com deficiência.

Dentre esses princípios fixaram, no artigo 2º, que a formação para a atividade docente deve preparar para “I- o ensino visando à aprendizagem de todos; II- o acolhimento e o trato a diversidade”, sendo que estes indicativos são subsídios para a inclusão educacional. No entanto, a palavra “inclusão” não é utilizada nessa legislação, podendo-se entender que a palavra “diversidade” é usada, de forma genérica, ou apenas para reconhecer que em uma sala de aula se têm alunos heterogêneos, não concebendo a perspectiva inclusiva como aquela que defende o acesso e a permanência de todos os alunos no contexto escolar, com e sem deficiência, com e sem dificuldades de aprendizagem.

No artigo 6º, para construção do projeto pedagógico do curso, esta resolução (BRASIL, 2002) no inciso VI, §3º, definiu que os conhecimentos deveriam abarcar além da formação específica, mas contemplar “II- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.

Nesse caso, a palavra “incluída” esta associada ao sentido de “considerada”, ao mesmo tempo em que este parágrafo diz respeito a algo que possa agregar e não perpassar a formação docente. Associa-se essa prerrogativa com uma contradição e não clareza para com o movimento de inclusão educacional, pois o mesmo tempo indica a necessidade de formação específica para docência e generalista para conhecer a diversidade, conferindo um status de não definição do papel da formação inicial para esse contexto educacional.

De tal modo, a Resolução nº. 01/2002 foi revogada em julho do ano de 2015 pela Resolução nº. 02/2015 que aprovou as novas Diretrizes Nacionais para formação docente em nível superior. Esta, por sua vez, se fixa a partir de novas demandas educacionais subsidiadas por fundamentos, princípios e procedimentos, dentre eles, explícitos no Parecer nº. 02/2014, o repensar da Educação Básica e suas políticas em uma perspectiva de educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão (BRASIL, 2015, p.9).

Observa-se que essa legislação enfatiza e usa a palavra “inclusão” que converge mais adiante com a palavra “educação inclusiva”, como alicerce para construção dos pressupostos

que fundamentaram a organização dos cursos de formação docente, inicial e continuada. A Resolução nº. 02/2015, no artigo 1º, §1º estabelece que:

[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, [...] (BRASIL, 2015).

Dessa forma, a Resolução (BRASIL, 2015) apregoa a função da formação inicial, e também continuada, para atender as especificidades presentes no contexto educacional brasileiro. Esta, por sua vez, voltada para a preparação e desenvolvimento profissional para exercer a função do magistério na Educação Básica, em etapas e modalidades, exposto no artigo 3º. Outro destaque identificado está no §5º do artigo 3º é de que um dos princípios da formação docente é contribuir:

[...] para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, *inclusiva* e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Diante de tal observação se evidencia a função da formação inicial complementada pela formação continuada para concretização da inclusão educacional. Essa prerrogativa se reafirma no Art. 5º, quando assegura que a formação inicial deve conduzir o(a) egresso(a): “VIII - à *consolidação da educação inclusiva* através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, grifo nosso). Desse modo, há uma clareza do papel essencial da formação inicial de preparar o futuro docente da Educação Básica para com a inclusão educacional que deve fornecer subsídios teóricos e práticos para promover aprendizagem dos alunos, assegurada às especificidades e necessidades educacionais.

Salienta-se que as Diretrizes (BRASIL, 2015) estão em consonância com as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos - EDH (BRASIL, 2012), sendo esta última alicerçada na formação humanizadora e para humanização em uma perspectiva de inclusão educacional a partir da defesa do direito de todos à educação.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) estabelece como princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e, sustentabilidade socioambiental.

Esses princípios da EDH, em destaque, ao de dignidade humana estão expressos na Constituição Federal de 1988 no artigo 1º inciso III. No que tange à educação, no artigo 206 apregoa, como um dos princípios do ensino, no inciso: “I - a igualdade de condições para acesso e permanência na

escola” (BRASIL, 1988), princípio este reforçado no artigo 3º da Lei Federal nº 9394/96, que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional. A esse propósito observa-se que os princípios da EDH estão de acordo com a perspectiva com a inclusão educacional, pois:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertencer a uma minoria étnica (SÁNCHEZ, 2005, p.12).

Destaca-se que a EDH orienta a formação inicial de professores (BRASIL, 2012, 2015) e se constitui com princípios inclusivos e alicerçados no pressuposto de que a inclusão é um direito humano e em uma educação humanizadora e que humanize os sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Estes fundamentos estão expressos no documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a qual entende que a inclusão educacional: “[...] na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.1).

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se preocupa com a formação de professores para atuar nesse contexto, porém expressa uma inconsistência sobre o papel da formação inicial e/ou continuada dos professores. Essa perspectiva admite uma formação generalista sobre a necessidade da formação do professor com vista a uma educação inclusiva na escola regular.

A esse propósito, a necessidade de formação inicial dos docentes para a inclusão educacional concretiza o que a Lei Federal n.º 9.394/96 (LDBEN) determina no Título VI no artigo 62-A, sobre a formação do educador dentre as mais importantes, pois comporta, a partir dela, mudanças decisivas no contexto escolar e nos sistemas de ensino.

Contudo, há um processo de identificação desses elementos e constituição do espaço da formação inicial como aquele que fornecerá subsídios teóricos e práticos aos futuros docentes para uma ação inclusiva. De tal modo, as instituições formativas têm por incumbência traduzir em práticas e conhecimentos pedagógicos subsidiados pelo processo de ensino e de aprendizagem para a inclusão educacional. Assim:

[...] deve haver uma apropriação pelos docentes de modos de agir e sistematizar a prática educativa, a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem reflitam princípios inclusivos. Dessa forma, compreende-se que a formação docente, em especial, a inicial não pode eximir-se de seu papel de acolher e promover uma educação humanizadora e que, por sua vez, humanize para acolhimento dos alunos com e sem deficiência. Todavia, são necessários articular os conhecimentos científicos e pedagógicos que valorizem a inclusão educacional em consonância com a EDH (PRAIS;

PEREIRA; PEREIRA, 2015, p. 62).

Tendo em vista essas legitimações do papel da formação inicial para com a inclusão educacional, percebemos que as adequações das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura devem ser organizadas e atender a estas exigências. Do mesmo modo, com base nestas exigências fixadas pelas diretrizes para formação docente, evidencia-se o quanto o conteúdo e a prática do DUA pode maximizar a efetivação da inclusão educacional brasileira.

Os princípios do DUA, ao mesmo tempo em que permeiam conhecimentos a serem adquiridos, são pressupostos a serem adotados em sala de aula, por qualquer professor nos diferentes níveis e etapas de ensino, tendo ou não um aluno com deficiência. Isto é, os professores devem propor múltiplas formas de: apresentação do conteúdo ativando a área de reconhecimento, de expressão dos alunos sobre a aprendizagem ativando a área estratégica, e envolvimento e engajamento dos alunos ativando a área afetiva de aprendizagem, em que estão o desejo e prazer por aprender, persistência, atenção (BERSCH, 2014).

Em uma abordagem de educação subsidiada pelo Desenho Universal de aprendizagem, as práticas pedagógicas, organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação do professor são norteados pela diversidade e modos de aprendizagem contida na sala de aula que, por sua vez, devem visar à aprendizagem e envolvimento de todos em sala de aula. Entende-se que a universidade ao formar os futuros docentes deve ter como base estes princípios no ensino, na pesquisa e na extensão. Consequentemente, atenderá as necessidades e exigências mínimas da formação inicial de professores para inclusão.

Dentre os cursos de licenciatura está o curso de Pedagogia responsável pela formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Esse curso será o foco de análise na próxima seção.

2.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: a formação inicial de professores para inclusão

Tendo em vista que cabe aos cursos de licenciaturas fornecerem aos futuros docentes subsídios teóricos e práticos para consolidação de uma educação inclusiva, delimita-se a uma análise sobre o curso de Pedagogia. De tal modo, analisou-se a Resolução nº. 01 /2006 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

A partir Resolução nº. 01/2006, identifica-se que a atuação na Educação Especial ou para a inclusão poderia estar clara e destinada, porém refere-se de forma secundária ao retratar sobre a diversidade e não pontualmente sobre a Educação

Especial ou educação inclusiva.

No artigo 5º, a referida Resolução determina que haja uma formação votada para consciência da diversidade: “X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p.2). No artigo 8º se prevê a realização de atividades complementares, não obrigatórias e de caráter opcional para a pessoa com deficiência:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e *opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais*, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 4-5, grifo nosso).

Percebe-se nestes dois artigos que não está expressa a responsabilidade do Curso de Pedagogia para formar professores para Educação Especial e Inclusiva. Dessa forma, Saviani (2009) descreve que os dispositivos apresentam, de forma secundária, a Educação Especial.

Vê-se, nos dois dispositivos, a referência à Educação Especial é claramente secundária. No primeiro caso, a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade; no segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos (SAVIANI, 2009, p.153).

Segundo Fernandes (2006), o espaço assegurado para formação do professor para atuar nesta modalidade de ensino acompanhou várias configurações, ao mesmo tempo, em que se produziam estudos e paradigmas no atendimento da pessoa com deficiência.

Em suas propostas iniciais, a formação ocorria prioritariamente em nível médio, situação reforçada pela oferta de estudos adicionais, cuja proposta previa a formação nas áreas da surdez (à época denominava de deficiência da comunicação) e das deficiências visual, física e mental. [...] A formação de professores de educação especial foi elevada ao nível superior por meio das reformas ocorridas no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970, justificando-se que o professor desse tipo de ensino deve ter maior especialização (FERNANDES, 2006, p. 71-72).

Dessa maneira, havia a tendência de especialização na área da deficiência, em que o futuro docente, em nível médio, realizava a escolha de estudos sobrepostos à formação geral para especificar aprendizagem em uma das áreas. Logo, a formação docente para atuar com alunos com deficiência foi transferida para o nível superior, porém em mesmo caráter de especialista em uma das áreas. Essas interpretações

demonstram uma não necessidade de formar todos os professores para atuar no contexto inclusivo, mas apenas no atendimento educacional especializado (AEE) e com um grupo de alunos, que possuem a mesma deficiência.

Pode-se perceber que a LDBEN nº. 9394/96 assegura aos alunos com deficiência, no Art. 59, professores com especialização ou capacitados para a necessidade educacional especial: “III - 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, 1996). Desse modo, a Educação Especial e Inclusiva é e deve ser considerada como relevante na formação de professores, bem como integrar-se a ambos os contextos de ensino, generalista e especialista.

De acordo com a Resolução nº. 02/2001 – CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em que se diferenciam professores capacitados e professores especializados em seu Art. 18. O primeiro diz respeito àquele que, em sua formação inicial, de nível médio ou superior teve durante a preparação para o exercício profissional, conteúdos que lhe possibilitassem:

§1º [...] 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 (BRASIL, 2001).

Assim, ao mesmo tempo em que considera a capacitação na formação inicial, não é uma prerrogativa de que todos são capacitados para a educação inclusiva. Consequentemente, essa pesquisa visa defender que é nessa formação inicial que os futuros professores precisam conhecer e estudar sobre a docência no contexto da inclusão educacional, em especial, que possam planejar a ação pedagógica de modo adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos no contexto de ensino regular. Além disso, este profissional poderá atuar de forma colaborativa com o professor especializado que, segundo o §2º do Art.18 das diretrizes (BRASIL, 2001) diz respeito a:

§ 2º [...] 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.

Portanto, evidencia-se que a formação docente é um dos aspectos que interfere na efetivação de uma educação inclusiva, pois por meio dela são fornecidos conhecimentos pedagógicos sobre a ação pedagógica com alunos com ou sem deficiência, com ou sem dificuldade de aprendizagem.

No entanto, a formação de professores para a Educação Especial ora para inclusão educacional tem tomado perspectivas divergentes: generalista ou especialista e, assim, Saviani (2009) afirma que este é um assunto não concluído:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura nacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

A partir desse contexto e de percurso pessoal, profissional, acadêmico, corrobora-se com a ideia de Vitaliano e Manzini (2010, p.52) de que a formação de professores para inclusão é “um dos aspectos a ser aprimorado para que a inclusão escolar alcance os resultados esperados”. Ao mesmo tempo em que sua efetivação está, também, dependente e articulada com as “condições reais da ação docente para que possa assumir suas responsabilidades com o processo de organização da prática pedagógica no ensino” (PRAIS; ROSA, 2014, p.361).

Levando em consideração os caminhos percorridos na formação inicial de professores para inclusão, em especial, ao curso de licenciatura plena em Pedagogia, se requer uma imediata transformação da prática pedagógica para atender às necessidades reais de aprendizagem dos alunos. Para isto, o processo ensino e aprendizagem perpassa pela organização do trabalho docente estruturado e sistematizado. Consequentemente, atendendo às prerrogativas legais e ao movimento da inclusão, o DUA como conteúdo e prática, pode preencher as lacunas da formação docente no curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas, no que tange a subsídios teóricos e prática pedagógica inclusiva.

3 Conclusão

Para finalizar retoma-se a questão de investigação: de que maneira a formação inicial de professores tem sido abordada no nível da Educação Básica e no curso de licenciatura plena em Pedagogia na política pública educacional brasileira?

Percebe-se que na política pública educacional há exigência e incentivos para que conteúdos da inclusão educacional sejam assegurados durante a formação inicial de professores. Porém esta exigência tornou-se clara e precisa a partir da Resolução nº. 02/2015, legislação recente, e que as prerrogativas, por enquanto, não foram absorvidas nas demais diretrizes, em especial do curso de licenciatura plena em Pedagogia.

Contudo, não há consistência e coerência em afirmar a preparação de alguns docentes para atuar na inclusão educacional (formação especialista ou continuada), mas sim

de que todos os futuros docentes devem ser preparados em sua formação inicial para consolidar uma educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Depreende-se, a partir dessas observações, que a formação docente para o processo de inclusão educacional enfatiza as necessidades de aprendizagem e de ensino em uma educação sustentada em princípios humanizadores e que compreenda a educação para todos como princípio fundamental na formação escolar. Portanto, para que a inclusão educacional seja efetivada e consolidada como prática pedagógica, os docentes devem se apropriar de conhecimentos teóricos e práticos sobre o como agir e sistematizar a prática educativa.

Para tanto, a formação docente é um dos aspectos a serem aprimorados e alicerçados na e para a humanização. Tais pressupostos inclusivos e humanizadores são a base para compreender que prática pedagógica deve atender as prerrogativas legais e teóricas para a inclusão educacional e, conseqüentemente, exige preparação para esse contexto.

Neste artigo, oferece-se como possibilidade e alternativa para que as dificuldades e contradições evidenciadas nos caminhos percorridos na formação inicial de professores para inclusão sejam minimizadas e, progressivamente, supridas. Nessa perspectiva, defende-se que os princípios do DUA correspondem às necessidades formativas e prática pedagógica para com a busca da aprendizagem dos alunos no contexto da inclusão educacional. Em posse desses conhecimentos pedagógicos, os futuros docentes percebem e planejam, em suas atividades, múltiplas formas de apresentação, estudo e avaliação de um conteúdo a ser apropriado pelos alunos.

Constata-se que um dos aspectos principais para inclusão educacional é que o professor possa planejar e organizar as atividades pedagógicas, que representem intenções e práticas inclusivas.

Consequentemente, o ensino direcionado à satisfação e à aprendizagem de todos os alunos encontra-se nos princípios do DUA a possibilidade do movimento da inclusão escolar ser consolidado. Portanto, é preciso entender que, em uma abordagem de educação subsidiada pelo DUA, a diversidade e a diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas, da organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação do professor que visarão à aprendizagem e envolvimento de todos em sala de aula.

Referências

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia e Educação, 2013.

BERSCH, R. *O papel das TIC acessíveis para a educação inclusiva das Pessoas com Deficiência*. 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16536712-O-papel-das-tic-acessiveis-para-a-educacao-inclusiva-das-pessoas-com-deficiencia-rita-bersch-assistiva-tecnologia-e-educacao-www-assistiva-com.html>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1998. Brasília, 1988.

BRASIL. *Resolução nº. 02/2001*, que institui as Diretrizes

- nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- BRASIL. *Lei Federal nº. 13.005/2015*, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Lei Federal nº. 10.172/2001*, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Lei Federal nº. 9.394/1996*, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Parecer nº. 02/2015*, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Resolução nº. 01/2002*, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Resolução nº. 01/2012*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Resolução nº. 02/2015*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.
- BRASIL. *Resolução nº. 01/2006*, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CEP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.
- CAST. *Design for Learning guidelines*. Desenho Universal para a aprendizagem. 2011. Disponível em: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Portuguese.pdf. Acesso em: 12 maio 2016.
- FERNANDES, S. *Fundamentos para a Educação especial*. Curitiba: IBEX, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2002.
- MANTOAN, M.T.É. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MANTOAN, M.T.É. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. *Universal Design for Learning (UDL)*. Estados Unidos: CAST, 2002.
- PRAIS, J.L.S.; ROSA, V.F. Organização da atividade de ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. *Rev. Polyphonia*, v.25, n.2, p.359-374, 2014.
- PRAIS, J.L.S.; PEREIRA, D.S.; PEREIRA, S.D.C. Educação em direitos humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS: TENSÕES DA/NA ESCOLA: HOMOGÊNEA? SINGULAR? 6. São Paulo, 2015. *Anais...* Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, 2015.
- RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2007.
- ROSSATO, S.P.M.; LEONARDO, N.S.T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Rev. Bras. Educ. Esp.*, v.17, n.1, 2011. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100006>.
- SÁNCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio para construir escolas para todos no século XXI. *Revi. Educ. Esp.*, p.7-17, 2005.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, v.4, n.40, 2009.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>. Acesso em: 12 maio 2016.
- 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 inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010.