



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF AN INCLUSION POLICY

Ilma Vieira do nascimento
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Resumo

O artigo trata da formação de professores tomando como referência a inclusão de alunos com deficiência no sistema formal de ensino. A análise dessa temática apoia-se em estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA por professores que desenvolvem pesquisas no campo da formação de professores e da educação especial. O atendimento das demandas da educação inclusiva veio conquistando gradativo espaço no rol das políticas educacionais, inicialmente, de forma tímida e, com maior nitidez, concomitantemente às mudanças na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, por força de reformas empreendidas no âmbito do Estado e da educação. Instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e outros, trazem prescrições sobre a necessária formação inicial e continuada de professores como condição para efetivar a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Especial. Política de Inclusão

Abstract

The article deals with the training of teachers taking as a reference the inclusion of students with disabilities in the formal education system. The analysis of this theme is supported by studies developed in the Graduate Program in Education of UFMA by professors who develop research in the field of teacher training and special education. The attendance of the demands of inclusive education has gradually gained space in the role of educational policies, initially, in a timid way and, more clearly, concomitantly with the changes in the curricular structure of teachers training courses, due to reforms undertaken in the State scope and education. Legal instruments, such as the National Education Guidelines and Bases Law, the National Education Plan and others, provide prescriptions about the necessary initial and continuing teacher training as a condition to implement the policy of inclusion of people with special needs in the school system.

Keywords: Teacher Training. Special education. Inclusion Policy



1 Introdução

Nas últimas décadas do século XX e na atual ganha projeção a inclusão de pessoas com deficiência no sistema formal de ensino em todos os níveis. Por sinal, as políticas de inclusão abarcam, a partir daí, um universo mais amplo no qual se situam índios, negros, quilombolas, pobres, entre outros, que vivem em situação de profundas desigualdades sociais, não restrita aos limites da educação escolar.

As políticas empreendidas, no que tange à educação, considerando a amplitude desse universo, passam a ter como foco a garantia desse direito e, no caso específico das pessoas com deficiência, a formação de professores na perspectiva de uma educação inclusiva. Nesse sentido, é primordial ao professor que esteja adequadamente preparado para o desempenho de uma prática pedagógica que está a exigir “[...] acolher e respeitar as diferenças na sala de aula, bem como [...] a busca de propostas pedagógicas inovadoras” (LIMA et al, 2010, p.93).

Ao longo do século XX, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema formal de ensino se processa à medida em que a legislação recolhe reivindicações alicerçadas em preocupação social e, mais recentemente, vindo a expressar também orientações cuja fonte se localiza para além do estado nacional, como as gestadas em reuniões internacionais, sintetizadas nas Declarações correspondentes.

Todavia, a legislação não garante pelo fato de existir, o cumprimento da educação inclusiva dado que, embora necessária, carece para a sua materialização de tantas outras condições, sendo a constituição de um corpo docente qualificado condição indispensável para isso, somada à também indispensável adequação material e pedagógica da escola para acolher alunos com deficiência respeitando as suas particularidades.

Como sucintamente expusemos, a ênfase deste texto está na formação de professores, haja vista ser fundamental a atuação desse profissional no espaço escolar



para efetivar práticas inclusivas, como preconizadas em legislação e, principalmente, como resposta ao direito de cidadania, em princípio, comum a todas as pessoas.

2 Formação de professores no quadro das demandas da educação inclusiva: contexto sócio-político

A formação dos professores, inicial e continuada, para atender às demandas da educação inclusiva só muito recentemente ganhou espaço nas políticas educacionais. Esta preocupação integra muito timidamente os interesses da legislação antes dos anos de 1980 do século XX, havendo o registro na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/1961, de uma breve menção à educação de excepcionais no Título X, em seus artigos 88 e 89 (BRASIL, 1972, p. 40):

Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Os artigos acima referidos e os demais da Lei 4024/1961 se apresentam sem indicações precisas quanto à formação de professores tendo em vista a “educação de excepcionais”, mostrando-se a LDB também omissa quanto à categoria “excepcionais”, portanto com acentuado viés de generalidade quanto à abrangência desse significado.

Para Mazzotta (2001, p. 68)

[...] na expressão ‘sistema geral de educação’, pode-se interpretar o termo “geral” com um sentido *genérico* [...], ou, ainda, com um sentido de *universal* [...]. Por outro lado, pode-se interpretar que, quando a educação de excepcionais não se enquadrar no sistema geral de educação, estará enquadrada em um sistema especial de educação. Nesse caso, se entenderia que as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”.



Embora se caracterizasse como um “[...] documento de transição mais permissivo que afirmativo”, segundo Chagas (1976, p. 61), essa Lei não decretou uma reforma contundente da legislação até então vigente, ou seja, ao estilo, por exemplo, das sucessivas leis orgânicas de ensino, mas abriu condições ao sistema educacional para que viesse a reformar-se.

Como um documento de transição para as reformas que se consolidariam com a legislação posterior (Lei 5.692/1971 - do Ensino de 1º e 2º Graus), aquela Lei e legislação complementar abriram espaço para que fossem produzidas mudanças significativas, principalmente na estrutura curricular de cursos bem como nos estudos superiores destinados à formação do magistério (Lei 5.540/1968 - da Educação Superior).

Entre estas sobressai a abolição do esquema 3 + 1, que definia a formação de professores por um sistema em que ao curso de bacharelado (duração de três anos) era superposto o de formação pedagógica, isto é, um curso exclusivamente de Didática (duração de um ano), caracterizando a dicotomia conteúdo e método na formação dos licenciados, portanto, com repercussões na prática docente. Convém lembrar que este esquema formativo, presente desde os anos 30, estruturava todas as licenciaturas, inclusive o curso de Pedagogia, tendo a sua abolição em meados dos anos 60 produzido mudanças substantivas, à época, na organização curricular desses cursos, como aludido há pouco. Entretanto, a sua extinção formal não chegou a atingi-la totalmente na medida em que essa forma peculiar de conceber a formação de professores continuou a “impregnar” em alguns espaços formativos o desenvolvimento dos currículos das licenciaturas.

Do nosso ponto de vista, entendemos que para situarmos a educação inclusiva relacionada com a formação de professores no âmbito da política educacional, uma breve retomada de alguns aspectos a marcar a trajetória desse processo formativo configura-se

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



relevante. Inicialmente, cabe destacar que as mudanças em curso no campo da educação respondiam às transformações que então se operavam em vários setores da vida humana.

Desde a década de 1950 aprofunda-se no Brasil a perspectiva desenvolvimentista, iniciada na década de 1930, mas muito forte no governo de Juscelino Kubitschek - JK (1956-1961) -. Esse Governo assume a proposta de uma política que não só deflagre como acelere o processo de crescimento econômico com a finalidade de superar o estado de atraso do país e alcançar a prosperidade. (CARDOSO, 1978). Todavia, este desenvolvimento que contou com razoável participação do poder público, provocou desequilíbrios e tensões, em parte motivadas pela intensa industrialização, intensificação do êxodo rural iniciado anteriormente ao Governo JK e pela ampla urbanização. (IANNI, 1986).

Os acontecimentos seguintes tiveram forte repercussão nas políticas educacionais e, em específico, na de formação de professores. Sérias dificuldades no setor das finanças públicas brasileiras, conjugadas a uma “intensa politização das massas urbanas” - classe média e proletariado e parcelas de estudantes universitários, como analisa Ianni (1986, p. 198), são fatores, entre outros, a marcar os governos que se seguiram àquele (Janio Quadros e João Goulart). Este brevíssimo quadro dá-nos uma leve mostra da deflagração de um novo regime político a dirigir a nação a partir de 1964.

A ênfase no desenvolvimento perdura, porém sob forte determinação de uma racionalidade, comumente denominada de instrumental ou técnica, que determinará também os rumos da educação e das reformas necessárias aos objetivos dos governos militares. A legitimidade do sistema (político e econômico, principalmente) reside, pois, no conhecimento técnico. Segundo Pereira (1972, p. 92) “[...] os administradores profissionais e os técnicos, na medida em que assumem poder dentro das organizações burocráticas, transformam-se em uma tecnocracia”. Para esse autor, a tecnocracia teve



um grande desenvolvimento no setor público brasileiro. Analisado na perspectiva de um bloco ideológico autoritário, Covre (1983) entende o Estado autoritário como portador de uma proposta ideológica. Para a autora, trata-se de uma “racionalidade em si” de uma ciência que legitima o poder dos tecnoburocratas. Essa ciência que legitima e economia e a administração legitima também outras Ciências Sociais que se transformam em técnicas organizatórias.

Nesse contexto realizam-se importantes reformas na educação respaldadas em legislação que abarca o que passou a ser denominado de ensino de 1º e 2º Graus e o ensino superior, conforme menção feita. A formação de professores constitui, na legislação, um dos pontos em destaque, tanto em relação às licenciaturas em geral como, em particular, ao curso de Pedagogia.

Assim, sob o argumento de que esses cursos eram desenvolvidos numa linha de “[...] uniformidade que tolhia a iniciativa e embotava a criatividade dos educadores, transformando-se os estudos pedagógicos numa simples e monótona exegese de textos legais” (CHAGAS, 1976, p. 60), foram produzidas várias mudanças, das quais destacamos: a criação dos Esquemas I e II, para o preparo de professores para o ensino técnico de 2º Grau; a criação da dupla terminalidade – curta e plena - para os cursos de licenciatura; e a criação das habilitações profissionais, estas somente para o curso de Pedagogia. Além de magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, as habilitações fixadas em lei foram: administração, inspeção, supervisão e orientação.

As repercussões na formação dos professores face às inovações expressam, na verdade, a concepção curricular a presidir a organização dos cursos e o próprio processo formativo. Ou seja, intenta-se com isso superar, como nos diz Almeida (1974, p. 2), uma formação humanística, alicerçada num conservadorismo didático, adequando-a à “realidade do momento brasileiro”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O autor refere-se à predominância, a partir daí, de novos valores de inspiração iluminista e liberal, que se vinham delineando desde o período desenvolvimentista precedente, e, agora, mais afinados à modernização econômica e cultural, sob a égide do capitalismo monopolista que impõe uma concepção de educação, tida pelos seus mentores, alicerçada na liberdade e igualdade humanas, ou seja, uma educação emancipadora, equalizadora.

Mas, não nos cabe nos limites deste texto analisar os três pontos em destaque. Porém, importa destacar a gradativa inserção na formação superior ao magistério destinado ao ensino de 1º e 2º Grau daquilo que se tornaria mais um campo a explorar: a habilitação Educação Especial, ainda denominada de Educação de Excepcionais. À época, fins dos anos 60 e início dos 70, os debates dos educadores, estendendo-se ao Conselho Federal de Educação (CFE), versavam sobre os requisitos prévios exigidos ao professor de educação especial. Dentre estes, que o professor fosse, ao mesmo tempo, professor e especialista e que tivesse “a perspectiva de ‘normalidade’ como indispensável fator de contraste”, conforme esclarece Chagas (1976, p. 69) ao referir-se à doutrina do Parecer 848/72 que trata dessa questão. Em suma, a educação especial deveria comportar uma metodologia, que fosse também especial, pois deveria estar baseada em determinado tipo de deficiência.

É essa a perspectiva, naquela época, a orientar a formação de professores para educação especial: capacitar o professor que atua no 1º Grau para dotá-lo de conhecimento e técnicas adequados necessários à ministração do ensino comum a alunos com deficiência. A formação poderia fazer-se também como habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura ou com caráter de curso aberto a docentes diplomados em nível de 2º Grau. Para tanto, foram definidas as áreas de educação especial, em conformidade aos quatro tipos básicos de deficientes: de visão, da áudio-comunicação, físicos e mentais.



Além disso, a educação especial passou a compreender duas classes de alunos: superdotados e deficientes. Em ambos os casos, o locus do ensino seria a própria escola em classes comuns a todos os alunos, mas estando presente a crescente necessidade do domínio pelo(a) professor(a) de metodologias individualizadas.

Tais encaminhamentos da educação especial foram definidos na Lei 5.692/71 e em legislação complementar, como define o artigo 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BARROS, 1975, p. 28).

Convém que se destaque também o artigo 8º dessa Lei desde que contempla “as diferenças individuais”, de interesse marcante naquele momento histórico em que se sobressaem nos currículos dos cursos de formação de professores orientações emanadas da Psicologia, em suas diversas vertentes (psicologia do desenvolvimento, da personalidade, da aprendizagem):

A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º Grau, ensejem variedades de habilitações. (BARROS, 1975, p. 28).

Mas, é com a reforma do ensino superior (Lei 5.540/68) que ficam estabelecidas com melhor precisão as orientações e normas relativas à formação de professores em nível superior para educação especial, podendo desenvolver-se sob dupla “modalidade”: como *habilitação*, para os candidatos que já possuíssem a licenciatura destinada aos anos iniciais do ensino de 1º Grau, e com o caráter de *curso* para aqueles que tivessem diploma de 2º Grau, exigindo-se para as duas “modalidades” a experiência prévia comprovada de exercício profissional no magistério, superior a dois anos.



Dessa forma, vai se tornando mais nítida a política de formação de professores para educação especial, esboçada na Lei 4.024/61, encaminhando-se para uma maior consistência na Lei 5.692/71 e na Lei 5.540/68 - da reforma do ensino superior que trata da formação de professores nesse nível.

Na década de 1970

[...] os historiadores fixam [como] o marco da institucionalização da Educação Especial no Brasil, pois foi nesse período que aumentou consideravelmente o número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, o financiamento e o envolvimento das instâncias públicas nessa questão (MENDES, 2011, p.131).

Data dessa época, 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão educacional que assume a responsabilidade pela área, bem como o fomento a setores específicos nos órgãos estaduais de educação, e, mais, foi considerada a Educação Especial como prioridade no I Plano Nacional de Desenvolvimento.

Mas os avanços obtidos na área da educação como elemento de modernização, ao qual foi conferido um valor técnico especializado, mostraram muito mais o viés ideológico que a conduzia na medida em que proclamavam, “[...] como se fossem universais, valores que são realizados apenas para atender a interesses particulares de grupos privilegiados” (SEVERINO, 2006, p. 299). Para esse autor, essa ideologia que justificava “[...] a modernização de todos os setores da vida social [...] na verdade, estava lançando raízes para um projeto que deveria consolidar cada vez mais o capitalismo monopolista, a serviço do qual deveria ser colocado o próprio Estado”, como bem o realizou o governo militar.

Entendemos que os avanços até então verificados ainda não tratam a questão da formação de professores para o lidar profissional com deficientes e superdotados na perspectiva de uma política de inclusão, embora as medidas legais já anunciassem um esboço dessa preocupação. Este interesse viria a se constituir para além de uma



preocupação governamental nos anos pós-governo militar, quando então tendem a tomar a feição de uma política de Estado. Mas, convém lembrar, como tangenciado no início deste texto, o caráter amplo que passa a definir a política de inclusão.

3 A política de inclusão e formação de professores pós governos militares

Nos anos 80, o Brasil vivencia um vigoroso processo de redemocratização quando o regime militar autoritário imposto desde 1964, dá claras mostras de exaustão. Cresce a demanda da população pela educação, mormente a de nível superior, sob o impulso de movimentos de setores organizados da sociedade civil, entre os quais se incluem os articulados às universidades. É um período de efervescência política impregnando todos os setores sociais, de reivindicação de direitos tolhidos por um regime sem legitimidade institucional. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) se configura, nesse momento, como uma resposta às aspirações e interesses dos setores progressistas, mas sem deixar de contemplar interesses das camadas conservadoras, estas empenhadas em manter aqueles que os beneficiavam.

A CF/88 se orienta para a inclusão de setores sociais nos diversos espaços de cidadania. Em seu texto estão, entre outros, a garantia de determinados direitos sem discriminação de sexo, idade, cor ou estado civil (art. 7º - inciso XXX). A inclusão de pessoas com deficiência nos espaços de cidadania também é contemplada, tal como consta nos artigos 7º e 37º, incisos XXXI e VIII, respectivamente. Assim, lê-se nesses incisos:

[...] proibição de qualquer discriminação no tocante a salários e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (Art. 7º, inciso XXXI)

[...] a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão (Art. 37, inciso VIII). (BRASIL, 2008).



O papel da educação continua em ascensão no novo contexto social, tendo reduzido, pelo menos ao nível do discurso, o caráter tecnicista e instrumental presente na legislação anterior que determinava a ministração de conteúdos livres de conotação política, isto é, despidos de qualquer nuance de natureza crítica. No entanto, as reformas em implementação no âmbito do Estado e da educação desde o final da década de 80, com alcance em todos os setores da vida social, seguem produzidas em acordo a uma agenda neoliberal que preconiza a total liberação das forças do mercado e a minimização do Estado na produção de políticas públicas. Assim, ações protagonizadas por organismos internacionais (OI), defensores e representantes dos interesses de empresas transnacionais e de nações poderosas no universo capitalista, são dirigidas à educação, cujo principal alvo são os países que ocupam posição “periférica” nesse universo.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia no ano de 1990, da qual se originou uma declaração dirigida àqueles países, constitui um marco nas diretrizes desses organismos para a educação com a finalidade de equilibrar o mundo capitalista, em frequente instabilidade. Dentre outros efeitos, destaca-se, quatro anos depois, a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 na Espanha, como uma reafirmação do compromisso assumido naquela conferência anterior. Por essa Declaração, os Estados devem assegurar a educação formal a pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB) acaba por incorporar as orientações de Salamanca, concebida nesta LDB como Educação Especial, ou seja, como uma modalidade de educação escolar. No Artigo 58 lê-se:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos



com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ([BRASIL, 2013](#)).

Outro ponto a destacar está no Artigo 59, ao determinar, no Inciso III, que: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ([BRASIL, 2013](#)).

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.

Posteriormente, em 2001, é aprovada a Resolução CNE/ CEB N°02 especificando no Art.18 § 1º que os professores capacitados são:

[...] 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. (BRASIL, 2001, p.40).

A legislação implementada a partir da atual LDB, focaliza cada vez mais atenção na formação de professores, demonstrando a gradativa relevância do papel desses profissionais na inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar e, por extensão, na sociedade em geral. Assim, no § 2º, a Resolução em pauta estabelece determinadas características que os identificam como professores especializados, ou seja:

[...] 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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.40).

Esta Resolução especifica também no § 3º a necessária comprovação da formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas para os professores especializados, a ser feita de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental. No mesmo parágrafo determina que ao professor especializado poderá ser exigida a comprovação da “[...] complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.” (BRASIL, 2001, p. 40-41).

No marco dos documentos produzidos se delineia uma política que incorpora a inclusão, no sistema regular de ensino, de pessoas deficientes e com características de altas habilidades ou talentos. O Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), previsto na LDB (art. 9º) constrói-se em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumindo compromissos do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Nesse Plano, a Educação Especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem: deficientes ou superdotados.

Mas, é na primeira década do século XXI que se vai constituindo uma política de educação inclusiva mais consistente na medida em que a formação de professores – objeto de análises e discussões de estudiosos articulados à área da educação (Anfope, Anpae, Anped, entre outros), aglutina o debate em torno da construção de uma política nacional de formação dos profissionais da educação básica.

Temos a partir daí, em processo, o encaminhamento de uma política educacional que integra todo um aparato legal relativo à formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada de professores em



nível superior, articuladas às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. No espaço da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o atual PNE (2014-2024) cumpre papel de destaque na medida em que algumas de suas metas (12, 15, 16, 17 e 18) e respectivas estratégias, articuladas às diretrizes deste Plano

Ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. (DOURADO, 2015, p. 301).

Para este autor, todas as metas e estratégias do PNE são básicas para que esta política nacional se efetive, dado que preconizada na Meta 15 já se delineava no Decreto 6.755/2009 que ampliou a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na formação inicial e continuada de professores. Assim, no contexto da LDB, do PNE, das demais legislações e das reivindicações e pressões da sociedade civil tende a se consolidar como uma política nacional dos profissionais da educação básica, assegurando aos professores a formação em nível superior, obtida em cursos de licenciatura. A educação inclusiva é, pois, parte fundamental no contexto dessa política.

4 Considerações finais

A educação de pessoas com deficiência vem, gradativamente, ocupando espaço mais ampliado no rol das políticas públicas e, em particular, na educação formal. Trata-se de um processo de inclusão em que o acolhimento/integração requer, entre várias condições, professores com formação adequada às características do público a atender, quer para atendimento educacional especializado, quer para os que atuam em classes comuns.

Embora apenas tangenciadas neste texto, as atribuições do professor ao lidar com alunos com alguma deficiência ou portador de altas habilidades demandam uma boa



formação inicial e continuada. A legislação que trata dessa questão nem sempre a contemplou devidamente, tratando-a de maneira pontual. Mas, com a Constituição Federal de 1988 a formação de professores para a educação inclusiva ganha nova dimensão, consoante com as orientações que presidem esse instrumento legal voltado para a inclusão de setores sociais nos diversos espaços de cidadania.

Nesses espaços de cidadania movimentam-se parcelas organizadas da sociedade que exercem intensas influências nos rumos das políticas em empreendimento. A formação de professores para a educação inclusiva insere-se num contexto dessa natureza, quando vai se constituindo, aqui no Brasil, desde a primeira década deste século XXI, uma política nacional de formação de profissionais, voltada, predominantemente, para a educação básica.

A legislação produzida a orientar a educação em todos os níveis produz-se incorporando parte das reivindicações desses setores, mas processa-se, também, sob forte impacto das reformas no âmbito do Estado, segundo orientações de organismos internacionais, minimizando-o na produção de políticas públicas. As leis referentes à educação expressam, pois, os embates que se processam no terreno movediço de interesses, muitas vezes em contradição; entretanto, a legislação – LDB; PNE, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, as Diretrizes Curriculares para a educação básica e outras, acabam por configurar a constituição de uma política nacional de educação inclusiva,

Referências

ALMEIDA, Antonio Luiz Mendes de. **Reforma do ensino**: a hora crítica da educação. Rio de Janeiro: Ed. Americana, 1974.

BARROS, Samuel Rocha. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º Grau**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



BRASIL, Leis, Decretos. **Habilitações profissionais no ensino do 2º Grau**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Brasília, INL, 1972.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-41.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 11 nov.2016.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático – 1964-1981**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 36, n.131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**.4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1986.

LIMA, Marilena Guimarães et al. A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 88-114, maio/ago. 2010.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e política públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil 1930-1983**. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Julio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

Autoras

Ilma Vieira de Nascimento

Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, formação do professor, política educacional e ensino superior. E-mail: ilmavi@terra.com.br; ilmavieira13@gmail.com

Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (1982), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) (2004). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. E-mail: mariwall@uol.com.br

Recebido em: 25/10/2016

Aceito para publicação em: 09/11/2016