

**FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO
BRASIL**

***TEACHER EDUCATION IN THE INCLUSIVE EDUCATION
PERSPECTIVE: ANALYSIS OF THESIS AND DISSERTATIONS
OF GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION IN BRAZIL***

***LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PERSPECTIVA
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DE TESIS Y
DISERTACIONES DE PROGRAMAS DE POSTGRADO EN
EDUCACIÓN EN BRASIL***

Bárbara Amaral Martins^I

Rosilaine Cristina da Silva^{II}

^IUniversidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul – Brasil. E-mail: barbara.martins@ufms.br

^{II}Universidade Estadual Paulista – Câmpus de Marília, São Paulo – Brasil. E-mail: rosilaineers@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

A formação docente é condição indispensável para a efetivação de uma educação de qualidade para todos. Sendo assim, este estudo objetiva analisar a produção científica nacional relacionada à formação docente para a Educação Inclusiva, a fim de conhecer seus avanços e limitações, contribuindo com as discussões e a produção de novos conhecimentos. Para isso, foi realizado um levantamento de teses e dissertações sobre o tema, defendidas no período de 2004 a 2014, diretamente junto a cada um dos 126 programas de mestrado acadêmico e doutorado em Educação do país. Os resultados mostram que tanto a formação inicial quanto a continuada têm despertado o interesse dos pesquisadores; há uma tendência à generalização no que se refere ao público da Educação Especial; a formação dos professores especialistas tem sido pouco investigada, possivelmente, em decorrência da “crise de identidade” (KASSAR, 2014) que se instalou a partir da dicotomia generalidade x especialidade. Desse modo, são necessárias novas investigações sobre a formação requerida pela Educação Inclusiva, tanto para professores de sala regular quanto de salas de recursos multifuncionais, visando a superação dos conflitos ideológicos em favor da concretização de uma educação que é para todos, mas que respeita a individualidade de cada um.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Inclusiva. Educação Especial.

Abstract

Teacher education is essential for the realization of an inclusive education. Thus, this study aims to analyze the national scientific production related to teacher education for Inclusive Education to meet his advances and limitations, contributing to the discussions and the production of new knowledge. For this, we conducted a survey of theses and dissertations on the subject, defended from 2004 to 2014, directly in each of the 126 academic master and doctoral programs in the country's Education. We find that that both initial training as continued have aroused the interest of researchers. There is a tendency to generalize when it

comes to the public of Special Education. Also, the training of specialist teachers has been little investigated, possibly due to the "identity crisis" (KASSAR, 2014) that has developed from the dichotomy generality x specialty. Thus, we suggest further research on the training teachers required for Inclusive Education, including regular classroom ones, like those from multifunctional resource rooms as well. Additional research could help at the overcoming of the ideological conflicts for achieving an education that is for everyone but respecting the individuality of each one.

Keywords: *Teacher Education; Inclusive Education; Special Education.*

Resumen

La formación del profesorado es esencial para la realización de una educación de calidad para todos. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo analizar la producción científica nacional relacionada con la formación docente para la Educación Inclusiva con el fin de conocer sus avances y limitaciones, contribuyendo con las discusiones y la producción de nuevos conocimientos. Para esto, se realizó un estudio de tesis y trabajos de máster sobre el tema, defendidos entre 2004 y 2014, directamente en los 126 programas de máster académico y de doctorado en Educación del país. Los resultados muestran que tanto la formación inicial como la continuada han despertado el interés de los investigadores; hay una tendencia a la generalización en lo que se refiere al público de la Educación Especial; la formación de los profesores especialistas ha sido poco investigada, posiblemente debido a la "crisis de identidad" (KASSAR, 2014) que se ha desarrollado a partir de la dicotomía generalidad x especialidad. Por tanto, son necesarias nuevas investigaciones sobre la formación necesaria para la Educación Inclusiva, tanto para profesores de sala regular como para salas de recursos multifuncionales, dirigidos a la superación de los conflictos ideológicos en favor de la consecución de una educación para todos, pero con respeto a la individualidad de cada una de las personas.

Palabras clave: *Formación del profesorado. Educación Inclusiva. Educación Especial.*

1 Introdução

Atualmente, a escola brasileira tem discutido alternativas para garantir um ensino na e para diversidade, atendendo as necessidades de todos os alunos, de acordo com suas diferenças, construindo assim um espaço privilegiado onde as relações se estabelecem, considerando o respeito à diversidade. Nessa perspectiva, as diferenças são vistas como possibilidades de enriquecimento.

Para a efetivação desse ensino inclusivo, muitas medidas a longo e curto prazo estão sendo tomadas em relação à acessibilidade de todos— métodos condizentes com as necessidades dos alunos, recursos apropriados—, de modo que um grande desafio foi lançado: repensarmos a formação de professores, visto que para a melhoria do ensino é necessário rever a formação docente, considerando que “[...] a qualidade do professorado joga papel fundamental, embora não único, nesse processo de qualificação de ensino” (BUENO, 1999, p.14).

A formação docente poderá possibilitar um olhar holístico ao educadore, conseqüentemente, proporcionará um ensino intencional frente à diversidade presente em sala de aula, de maneira a estabelecer objetivos e estratégias educacionais que contemplem as especificidades de cada aluno, a partir de seu desenvolvimento real, para traçar expectativas claras de novos conhecimentos, de acordo com suas potencialidades. Nesse sentido, a diversidade é vista como possibilidade de desenvolvimento, pois o professor considera as diferenças ao criar estratégias, recursos e formas de mediar a aprendizagem do estudante.

De acordo com Glat e Pletsch (2004), o grande desafio das universidades é formar educadores com novas atitudes frente a diversidade humana. Atuar como professor na escola de hoje constitui-se, portanto, numa atividade complexa que requer que esse profissional esteja preparado para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos tanto para os alunos considerados especiais quanto para os demais integrantes de sua turma.

Padilha (2007) esclarece que a igualdade de condições na escola não pode se restringir apenas às leis e resoluções. O princípio da equidade requer a igualdade substancial de todos, reconhecendo-se a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para que o processo educacional abranja as dificuldades dos educandos em seus mais diversos níveis, sejam elas físicas, sociais ou culturais.

Nesse sentido, as pesquisas na área da formação docente são essenciais para o avanço na melhoria do ensino na e para diversidade; dessa forma, visando contribuir com os estudos da área, a presente investigação tem por objetivo analisar a produção de teses e dissertações nacionais relacionadas à formação docente para a Educação Inclusiva.

2 Método

Este estudo consiste em um levantamento de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, acerca da Formação de Professores em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Foi estabelecido um recorte cronológico que abrange o período de dez anos, indo de 2004 a 2014.

Inicialmente, estabeleceu-se como fontes de dados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas realizadas em tais bases se deram pelo cruzamento dos descritores *formação docente*, *formação de educadores* e *formação de professores* com: *educação especial*, *inclusão*, *deficiência*, *autismo*, *transtornos globais de desenvolvimento*, *superdotação*, *dotação*, *altas habilidades/superdotação*.

Contudo, foram localizados apenas 41 trabalhos, quantidade claramente não representativa da produção nacional sobre a temática investigada. Em parte, esse desacordo está relacionado ao fato de que no momento da pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontrava-se em processo de atualização, de modo que, só apresentava os trabalhos concluídos em 2011 e 2012.

Dessa maneira, sentimos a necessidade de fazer o levantamento diretamente junto a todos os programas de pós-graduação em Educação do país.

Para a localização desses programas, consultamos, por meio da *Internet*, a relação de cursos recomendados e reconhecidos pela CAPES, onde encontramos um total de 159 programas de pós-graduação em Educação, dos quais foram excluídos os de Mestrado Profissional, resultando em 126 de programas de Mestrado e/ou Doutorado Acadêmicos, que dividimos em: “Programas de Educação” (106) e “Programas de Especificidades da Educação” (20), sendo os últimos compostos por: Educação (currículo); Educação (psicologia da Educação); Educação (processos formativos e desigualdades sociais); Educação Agrícola;

Educação Ambiental; Educação Contemporânea; Educação e Contemporaneidade; Educação e Cultura; Educação e Ensino; Educação Escolar; Educação Especial; Educação nas Ciências; Educação Profissional; Educação Tecnológica; Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; Educação, Cultura e Comunicação; Educação, Culturas e Identidades; Educação: História, Política, Sociedade; Processos Socioeducativos e Práticas Escolares.

A partir de então, passamos a visitar os *sites* de cada um dos 126 programas, procurando pelos bancos de teses e dissertações e analisando através dos títulos a existência de trabalhos relacionados à Formação de Professores em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, produzidos no período de 2004 a 2014.

Essa fase da pesquisa teve como obstáculo a não disponibilização dos trabalhos nas páginas de determinados programas, bem como páginas fora do ar. Nesses casos, procurávamos encontrar os bancos de teses e dissertações dessas universidades através de *sites* de busca da *Internet*. Quando não obtínhamos sucesso em localizá-los, entrávamos em contato com as instituições, solicitando o endereço eletrônico no qual poderíamos consultar as produções acadêmicas. Porém, mesmo assim, não tivemos acesso às produções de 11 programas.

Vale destacar que acessamos a base de dados Cathedra – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), onde encontramos 12 trabalhos referentes ao tema pesquisado, porém, ao acessarmos cada programa de pós-graduação da Unesp individualmente, chegamos a um total de 16 produções, o que sugere que não constam todos os trabalhos no banco de dados consultado, ou que o *site* se apresenta em processo de atualização posterior aos dos programas.

Os dados foram analisados quanti-qualitativamente, por meio da contextualização da produção, considerando-se a dependência administrativa dos programas em que se realizaram, a região do país, o período e o nível de pós-graduação, assim como pela leitura dos resumos, resultando na categorização temática dos trabalhos.

3 Resultados e Discussões

Ao analisarmos as produções dos programas de Pós-graduação em Educação, no período de 2004 a 2014, encontramos 122 trabalhos versando sobre Formação de professores em relação à Educação Inclusiva.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos a quantidade de teses e dissertações de acordo com o ano de publicação, onde podemos observar o aumento contínuo no período de 2004 a 2008.

Tabela 1: Distribuição das teses e dissertações segundo o ano de publicação

Ano	Número de trabalhos	Porcentagem (%)
2004	5	4%
2005	8	7%
2006	9	7%
2007	11	9%
2008	14	12%
2009	10	8%
2010	9	7%
2011	12	10%
2012	17	14%
2013	16	13%
2014	11	9%
TOTAL	122	100%

Fonte: Elaboração própria.

O aumento da produção no referido período pode ter ocorrido devido ao momento histórico que o Brasil estava atravessando. Com o avanço significativo nas políticas públicas de Educação Inclusiva (BRASIL, 2001; 2008), a escola passa a ser vista como espaço privilegiado para estabelecer relações de aprendizagem para todos, a mola propulsora do desenvolvimento, que deve sempre considerar a diversidade. Nesse processo, a formação docente ganha destaque nas pesquisas e discursos, haja vista a importância do papel do educador.

Outro aspecto analisado refere-se à distribuição destes trabalhos de acordo com a região país, o que expomos na tabela a seguir:

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações de acordo com a região do país

Região	Número de trabalhos	Porcentagem (%)
Sul	25	20%
Sudeste	61	50%
Centro-oeste	10	8%
Norte	7	6%
Nordeste	19	16%
Total	122	100%

Fonte: Elaboração própria.

Podemos verificar que 50% das publicações encontram-se na região Sudeste; isso se justifica devido ao maior número de universidades nesta região, em contrapartida, no Norte localiza-se o menor número de instituições. Conseqüentemente, a quantidade de programas e cursos de pós-graduação reconhecidos pela CAPES é maior na região Sudeste e menor na região Norte (BRASIL, 2015), o que pode estar relacionado à desigualdade no desenvolvimento econômico regional que assola o nosso país.

Em relação às publicações por tipo de dependência administrativa, verificamos na Tabela 3 que o maior número de publicações está nas Universidades Federais, seguidas das Universidades Estaduais que também têm expressiva produção.

Tabela 3: Distribuição das teses e dissertações por dependência administrativa

Tipo de dependência administrativa	Mestrado	Doutorado	Total	Porcentagem (%)
Federal	43	13	56	46%
Particular	27	02	29	24%
Estadual	30	07	37	30%
Total	100	22	122	100%

Fonte: Elaboração própria.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2013), existem 2.391 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 106 federais, 119 estaduais, 76 municipais e 2.090 privadas. Nota-se que a distribuição de produções entre as instituições de ensino não é proporcional ao número de instituições apontadas no censo, visto que enquanto a maioria é composta por instituições, respectivamente, privadas, estaduais, federais e municipais, nossos achados provêm, principalmente, de instituições federais, seguidas das estaduais e, por último, as privadas, não havendo trabalhos provenientes de instituições mantidas por municípios, o que evidencia a relevância das universidades públicas na produção do conhecimento científico nacional.

A maioria dos trabalhos se refere a pesquisas em nível de mestrado. Vale lembrar que o mestrado tem duração menor que o doutorado, o que pode ter ocasionado essa diferença. Ademais, o número de cursos de pós-graduação em nível de mestrado é consideravelmente superior ao número de cursos em nível de doutorado, estando disponíveis, respectivamente, 126 e 64 cursos.

Com relação à categorização temática dos trabalhos, foram identificadas nove categorias, como mostra a Tabela 4:

Tabela 4: Distribuição das pesquisas em Formação de Professores conforme as categorias temáticas.

Categorias	Número de trabalhos	Porcentagem (%)
Formação continuada	24	20%
Formação inicial	22	18%
Formação em áreas/conteúdos específicos	17	14%
Formação para a inclusão de públicos específicos	14	11%
Formação nas Políticas Públicas e/ou documentos oficiais	14	11%
Aspectos subjetivos	10	8%
Formação para a inclusão	8	7%
Formação de professores especializados	7	6%
Experiências de modelos internacionais	3	2%
Formação colaborativa	2	2%
Formação para prevenção	1	1%
TOTAL	122	100

Fonte: Elaboração própria.

A categoria com maior incidência foi *Formação continuada*, totalizando 24 trabalhos. Entre eles, 17 analisaram a formação docente continuada para a inclusão em geral, ao passo que seis abordaram a inclusão de públicos específicos: um, alunos com deficiência intelectual; um, autismo; um, deficiência visual; um, deficiência física; e, dois, alunos com deficiência (sem maiores especificações). Há, ainda, um estudo voltado para a formação continuada visando o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Destaca-se que, entre as pesquisas desta categoria, duas investigam a formação continuada no Ensino Fundamental;

quatro, na Educação Infantil; duas, na modalidade de educação à distância (EAD); e, duas, em determinados programas de formação, um de abrangência estadual e outro, federal.

Na sequência, temos a categoria *Formação inicial* com 22 pesquisas, 17 referentes à inclusão como um todo e, cinco, a alunos com deficiências, uma delas tendo como foco, especificamente, a deficiência intelectual. Quanto aos cursos investigados, sete estudos tiveram como tema a formação para a Educação Inclusiva na Pedagogia; um teve como foco cursos de Educação Física; um, os cursos de Pedagogia e Educação Física; e, outro, a Pedagogia e o Curso Normal Superior. Um estudo analisou a licenciatura em Educação Especial; um, a formação em nível médio oferecida pelo Proinfantil; e, sete, todos os cursos de licenciaturas de determinadas universidades. Três dos trabalhos não especificaram a quais cursos de formação de professores se referiam. Desse montante, dois dos cursos abordados davam-se na modalidade de EAD.

Na categoria *Formação em áreas/conteúdos específicos*, do total de 17 estudos, sete abordavam a formação de professores para a inclusão na disciplina de Educação Física; um, nas disciplinas de Línguas (Português/Espanhol); um, em Biologia; um, em Geografia; um, em Matemática; um, em Música; e, um, na Educação de Jovens e Adultos. Em adição, quatro pesquisas estavam voltadas para a formação de professores para o uso da informática na Educação Inclusiva. Desse total, nove pautavam-se na formação inicial, cinco, na continuada e, três, em ambos os tipos. Quanto aos públicos-alvo da Educação Especial, 14 dos estudos não faziam especificações. Um se referia a alunos com deficiência, enquanto dois tiveram como prioridade a deficiência física, um deles, mais especificamente, a paralisia cerebral.

Algumas pesquisas dirigiam-se a determinados públicos-alvo da Educação Especial e, dentre os 14 trabalhos pertencentes à *Formação para a inclusão de públicos específicos*, duas investigaram a formação de professores para a inclusão do aluno com deficiência intelectual; duas, a alunos com altas habilidades/superdotação; uma, com autismo; cinco, com deficiência visual; e, quatro, com surdez, uma delas focalizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No que tange ao tipo de formação, sete destinaram-se à investigação da formação inicial; três, à formação continuada; duas, a ambas as formações, inicial e continuada; e, duas, não especificaram.

Também com 14 estudos, *Formação nas Políticas Públicas e/ou documentos oficiais* envolveu a análise de leis, decretos, documentos orientadores, planos e matrizes curriculares

de cursos de formação de professores. Seis trabalhos se ocuparam de políticas municipais de formação continuada de professores para a inclusão, enquanto quatro voltaram-se para a aplicabilidade da legislação nacional a cursos de Pedagogia e/ou licenciaturas, ou seja, na formação inicial; porém, um deles incluiu, ainda, o currículo de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Um único estudo se preocupou com a política de formação de professores para o atendimento educacional especializado, tanto inicial quanto continuada e, três, propuseram discutir as políticas de formação de professores sem discriminar o tipo (inicial, continuada ou especializada), um deles detendo-se à legislação federal, um englobando as esferas federal e estadual e outro envolvendo documentos internacionais, federais e municipais.

Na categoria *Aspectos subjetivos* encontram-se as pesquisas que se dedicaram a conhecer as concepções, sentimentos e preocupações de educadores acerca da formação para a Educação Especial/Inclusiva (seis), assim como as influências de suas trajetórias de vida nessa formação (dois), ou ainda, os efeitos da formação sobre as concepções de inclusão (dois). Do total de 10 trabalhos, seis abordavam a formação para a inclusão sem se dirigir a públicos específicos, diferentemente dos outros quatro: dois voltados à deficiência de um modo geral; um, à Síndrome de Down; e, outro, à surdez. Três dos estudos focalizavam a formação continuada; um, a formação inicial; um, ambas as modalidades; ao passo que os demais não apresentavam tal especificação.

Composta por oito pesquisas, a categoria *Formação para a inclusão* abarca estudos diversificados a respeito da formação docente para a inclusão, envolvendo revisões e novas propostas. Um abrange a formação inicial; dois, a continuada; dois, ambos os tipos; e, três, tratam a formação de forma genérica, independentemente do tipo. Quanto aos temas, dois deles tratam das contribuições da EAD para essa formação; um, do papel da leitura nesse processo; outro, da ludicidade. Há uma pesquisa sobre a formação através de grupos cooperativos de reflexão permanente; uma, sobre formação para o uso de TICs, tanto em sala de aula regular como no AEE; e, uma, sobre a revisão dos estudos realizados acerca desta formação na Educação Básica, no Ensino Superior e no AEE. Por fim, um estudo aborda os desafios da formação (inicial e continuada) do pedagogo nesta perspectiva.

Sete trabalhos tiveram como foco a *Formação de professores especializados*, cinco deles a respeito do professor do AEE e, dois, sobre a formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Um dos estudos voltava-se especificamente à surdocegueira; um, à deficiência intelectual; e, outro, à comunicação alternativa e complementar. O restante não apresentava

restrições quanto aos públicos. Do total de trabalhos dessa categoria, seis se detinham à formação continuada, na medida em que um abrangia tanto esta quanto a inicial.

A categoria *Experiências de modelos internacionais* é composta por três estudos; dois estabelecendo um paralelo entre a formação no Brasil e em Portugal e o outro analisando o processo formativo para a inclusão em Moçambique. Este último restrito aos alunos com deficiência. Com relação ao tipo de formação, dois estavam delimitados à formação inicial e, um, à formação continuada, na modalidade EAD.

Os dois estudos categorizados como *Formação colaborativa* correspondem a investigações em que os pesquisadores, imersos no contexto investigado, agiram ativamente sobre ele, propiciando ações formativas. Um estudo voltava-se para a formação continuada do professor de AEE acerca da surdocegueira e o outro, à formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil com vistas à inclusão da criança com deficiência.

A categoria *Formação para a prevenção* apresenta uma pesquisa que se distingue consideravelmente de todas as anteriores, pois trata-se de uma proposta de formação continuada de professores indígenas em um programa de prevenção de deficiências.

A análise da produção científica nacional é essencial para que possamos revisar os caminhos da pesquisa acerca da formação do educador, pois no que tange à Educação Inclusiva, é necessário pensar numa formação que possibilite um pensamento crítico, que considere a diferença como possibilidade de desenvolvimento e não como um aspecto negativo. Sendo assim, enquanto há uma expressiva publicação de trabalhos voltados à formação continuada de professores, à formação inicial, às políticas públicas e públicos/áreas específicos, pouco se tem investigado sobre formação para a inclusão e formação de professores especializados, o que dificulta a compreensão de quais são os conhecimentos e a atuação esperados do educador de sala regular e do professor especialista quanto aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também existem poucos estudos comparativos entre a realidade formativa brasileira e a de outros países, bem como a formação colaborativa tem sido pouco explorada pelos pesquisadores, da mesma maneira em que a prevenção de deficiências não costuma ser um aspecto presente na formação docente.

A concretização da Educação Inclusiva não pode desvincular-se da formação dos educadores, sob o risco de se perder. Fontes (2007, p. 167) contribui para essa reflexão ao

afirmar que “[...] O ensino numa perspectiva inclusiva exige dos professores novas demandas, novas formas de atuação, enfim, novos saberes em face das mudanças desencadeadas pelo princípio de uma educação para todos”. Nesse sentido, pode-se verificar que a inclusão pressupõe muito mais do que o direito à matrícula no ensino regular. Pletsch (2011, p.52) elucida que “[...] talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de Educação Inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências à aprendizagem escolar”.

Nota-se que, entre as pesquisas analisadas, a maioria aborda a inclusão de maneira geral, sem se restringir a determinados públicos. Entre as que fazem delimitações, a maior parte se refere às deficiências genericamente. Já outras são bastante pontuais e, entre essas, destacam-se as deficiências intelectual e visual, como mostra a tabela 5:

Tabela 5: Distribuição das pesquisas segundo o público da Educação Especial a que se destina

Público	Número de trabalhos	Porcentagem (%)
Não discriminado	85	70%
Deficiências em geral	11	9%
Deficiência Intelectual	6	5%
Deficiência auditiva/surdez	2	1%
Deficiência visual	6	5%
Deficiência física	3	2%
Altas habilidades/superdotação	2	2%
Surdocegueira	2	2%
Autismo	2	2%
Usuários de certos recursos/tecnologias	3	2%
TOTAL	122	100%

Fonte: Elaboração própria.

A tendência a estudar a inclusão sem a restrição de públicos está de acordo com os preceitos deste novo paradigma, pois que proclama uma educação que seja para todos, independentemente das características ou necessidades de cada um. A Declaração de Salamanca, que significou um importante marco na modificação do quadro de segregação das diferenças, deixou claro que nenhuma condição física, intelectual, social, emocional, entre outras, pode impedir que o aluno frequente a escola regular, o que significa,

incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Desse modo, embora tenham aqueles que associem inclusão escolar à deficiência, o conceito é muito mais amplo e abrangente, dizendo respeito a uma instituição capaz de atender educacionalmente a todos os seus alunos, conforme a medida da necessidade de cada estudante (SASSAKI, 2005), tendo como finalidade o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas à inclusão social. Esse ideário traz implicações à formação docente, uma vez que os professores precisam estar cientes que a educação que receberam, a qual tentava fazer com que seus alunos progredissem a partir da utilização de um mesmo método, num mesmo tempo, dentro de um modelo vertical e único de ensino, não pode mais ser considerada válida. É necessário que os educadores encontrem estratégias condizentes com as condições e possibilidades específicas de aprendizagem de cada indivíduo, o que não permite padronizações, sejam elas metodológicas, atitudinais ou temporais. Segundo Hoffmann (2014, p. 36):

Não é suficiente oferecer-se escolas para todos, é essencial que o ‘todos’ não perca a dimensão da individualidade, e que, uma vez na escola, esta ofereça a cada criança e jovem a oportunidade máxima possível de alcançar sua cidadania plena pelo respeito e pela aprendizagem.

Em nome de uma educação que seja para todos, rejeita-se o trabalho com especificidades durante a formação inicial. Nesse sentido, corre-se o risco da perda da dimensão da individualidade, referida por Hoffmann, na medida em que as diferenças e peculiaridades não são reconhecidas, pois, de acordo com Chacon (2015), é preciso discriminar para incluir.

Parece ser consensual a inexistência de fórmulas ou receitas que possam ser aplicadas em sala de aula para sanar qualquer dificuldade apresentada por determinada modalidade de aluno, como por exemplo, estudantes com autismo, da mesma maneira que não se pode esperar que um professor de ensino regular domine todos os conhecimentos que possuem os especialistas em Educação Especial quanto às diferentes necessidades educacionais especiais. Entretanto, não seria aconselhável que, além dos dispositivos legais que instituem a inclusão educacional e os referenciais teóricos que a justifiquem, os educadores tivessem uma base mínima de conhecimentos sobre as peculiaridades dos públicos com as necessidades mais

presentes em sala de aula, bem como sobre estratégias de ensino que possam servir como um ponto de partida na procura por novas práticas?

Kassar (2014) considera que a área da Educação Especial está passando por uma “crise de identidade” na qual se dividem os estudiosos que atuam com as especificidades e os que acreditam que essas não podem mais ser consideradas. Diante desse quadro, a autora salienta a possibilidade de que o discurso inclusivo faça com que se desconsidere a “necessidade de conhecimentos específicos na formação de professores, reforçando a ideia de que bastariam algumas adaptações e os problemas de escolaridade dos alunos com deficiência estariam resolvidos” (p. 221).

Almeida *et al.* (2007), afirmam que os professores têm buscado novos rumos para a prática pedagógica a partir do ensaio de erros e acertos. De fato, a experiência é uma relevante fonte de saberes docentes (TARDIF, 2004), porém, não pode ser a única, pois, na ausência de determinados conhecimentos em sua formação, o professor se vê “obrigado a guiar-se unicamente por sua experiência prática, o que pode levá-lo a agir com base no senso comum ou simplesmente, deixar de tomar qualquer atitude por falta de parâmetros ou conhecimentos prévios” (MARTINS; CHACON, 2015).

Shiroma (2003) chama a atenção para a *desintelectualização* do professor e, ao discutir o conceito de *profissionalização* docente, esclarece que esse modelo de formação, ao supervalorizar a experiência prática, tratando a formação universitária e o estudo teórico como dispensáveis, objetiva favorecer a adaptação dos professores às exigências dos organismos internacionais, além de responsabilizá-los por sua própria formação e despolitizá-los, tendo em vista: “modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (p. 79). Há, pois, a necessidade de uma maior integração entre pesquisa, extensão e ensino nas universidades, a fim de que os achados das investigações científicas integrem os cursos de formação docente e adentrem as escolas, auxiliando os educadores na superação dos obstáculos e desafios, pois, segundo Silva e Gamboa (2011), a finalidade da pesquisa científica é dar respostas a problemas ainda não resolvidos, em favor das demandas da sociedade. Dessa maneira, destaca-se a relevância da pesquisa colaborativa, em especial, as de caráter formativo em que a formação dos educadores na perspectiva da Educação Inclusiva ocorre a partir da parceria entre escola e a universidade.

Quanto aos tipos de formação docente, percebe-se que há um equilíbrio na valorização das modalidades inicial e continuada, como apresentado na Tabela 6:

Tabela 6: Distribuição das pesquisas segundo o tipo de formação docente abordado:

Tipo de formação	Número de trabalhos	Porcentagem (%)
Inicial	46	38%
Continuada	52	42%
Inicial e continuada	11	9%
Não especificado	13	11%
TOTAL	122	100%

Fonte: Elaboração própria.

Embora a maior incidência recaia sobre a formação continuada, nota-se que ambas as modalidades têm sua importância reconhecida pelos pesquisadores, visto que a diferença no número de estudos a respeito de uma ou outra é pequena, além de existirem pesquisas que se propõem analisar os tipos de formação conjuntamente.

Contudo, de acordo com Garcia (2013), é a formação continuada que recebe maior destaque na política de Educação Inclusiva do país, e talvez seja essa a justificativa para que tal tipo de formação tenha representado o foco da maioria das pesquisas, segundo a Tabela 6. A autora explica que essa modalidade se fortifica no ano de 2003, a partir da disseminação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, oferecido primeiramente a gestores e professores de ensino regular, passando a destinar-se à formação de professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais a partir de 2007, na modalidade de curso de extensão, com carga horária de 180 horas, sendo 156 delas à distância. Para Kassar (2014, p. 218), a formação em serviço, seja para professores de sala regular ou AEE, tende a “ocorrer em instituições privadas ou é oferecida por instituições públicas, mas de modo não presencial ou por multiplicadores”.

Nessa perspectiva, Garcia (2013) percebe que há um esvaziamento da formação docente, que se dá em acordo com as reformas sociais articuladas aos interesses capitalistas,

iniciadas nos anos de 1990. Com relação à formação em Educação Especial especificamente, afirma que ao definir como especializado o professor do AEE, formado em serviço para atender todos os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial, elimina-se o caráter aprofundado de seus estudos e atribui a multifuncionalidade da sala de recursos ao profissional. Contraditoriamente, os “especialistas” estão, de certo modo, perdendo a especialidade em decorrência da exigência de generalidade, e essa é uma situação que parece não estar despertando grandes interesses por parte dos pesquisadores ao considerarmos que dos 122 estudos, apenas sete tiveram como foco principal a formação de professores especializados.

4 Considerações Finais

Com o objetivo de analisar a produção de teses e dissertações nacionais relacionadas à formação docente para a Educação Inclusiva, levantamos junto a 126 programas de Pós-graduação em Educação as publicações realizadas no período de 2004 a 2014.

Diante do que fora exposto anteriormente, constata-se que nos anos de 2004 a 2008 houve um aumento significativo nas publicações, o qual se mantém no período subsequente, pois com a nova perspectiva de Educação Inclusiva, as escolas tiveram que se reorganizar na tentativa de efetivar o direito de todos os alunos a um ensino de qualidade, o qual requer um ambiente que não segregue e garanta o desenvolvimento pleno das habilidades dos estudantes, independentemente de suas particularidades. Neste campo fértil, muitas pesquisas surgiram a fim de compreender esse processo no qual ganha destaque a formação docente.

Outro fato que constatamos, refere-se à distribuição das publicações entre as regiões geográficas do Brasil. A região Sudeste concentra o maior número de publicações, possivelmente, em decorrência do grande número de universidades que há nesta região, bem como de programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES, acompanhando a disparidade na distribuição de renda, população e desenvolvimento do país.

Com relação à dependência administrativa das instituições, o valor da universidade pública para a produção de conhecimentos científicos é inquestionável, visto que a maior quantidade de publicações está concentrada nas Universidades Federais, de modo que as Universidades Estaduais também apresentam expressiva produção, em sua maioria, em nível de mestrado. É provável que essa diferença referente ao nível se deva à duração do curso de

mestrado em comparação ao de doutorado, uma vez que tendo aquele um tempo menor, é natural que o número de publicações seja maior, além de haver mais programas de pós-graduação com curso de mestrado que de doutorado.

Quanto ao tipo de formação abordado pelas pesquisas analisadas, foi possível perceber que há um equilíbrio entre as que se ocupam da formação inicial e da continuada, havendo uma ligeira predominância desta sobre aquela, possivelmente ocasionada pelo destaque que as políticas nacionais lhe atribuem. A formação continuada é necessária na medida em que os avanços científicos e as mudanças sociais são constantes, porém, é preciso cuidar para que a formação inicial não seja esvaziada por meio da supervalorização dos conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos, prejudicando a constituição do fazer pedagógico crítico e reflexivo.

A ideia de que o professor também deve ser um pesquisador, procurando construir novos conhecimentos constantemente é relevante; contudo, ainda está distante de se tornar realidade, especialmente, em decorrência das condições de trabalho que costumam envolver duplas ou até triplas jornadas. Além disso, há autores que acreditam que a estratégia de responsabilizar o educador por sua própria formação é uma maneira de reduzir custos e, ainda, *desintelectualizar* os docentes com o objetivo de torná-los úteis aos interesses políticos (SHIROMA, 2003; GARCIA, 2013).

Analisando os públicos da Educação Especial abordados pelas pesquisas, nota-se uma tendência de generalização, sendo poucos os estudos que tratam da formação para o trabalho com públicos específicos, principalmente, alunos com deficiência auditiva/surdez, altas habilidades/superdotação, surdocegueira e autismo, bem como da formação dos professores especializados. Essa tendência está relacionada ao princípio de que a educação deve ser para todos. No entanto, só pode ser para todos ao considerar a individualidade de cada um, caso contrário, pode sucumbir à padronização e à homogeneização, uma vez que, para incluir é preciso respeitar e valorizar a diferença, ou seja, é preciso diferenciar (CHACON, 2015) e tal diferenciação requer conhecimento. Sendo assim, cabe às novas pesquisas rever os modelos de formação existentes e descobrir quais são os conteúdos mínimos necessários a todos os professores e quais devem ser destinados aos especializados.

Por fim, destaca-se o baixo número de investigações a respeito da formação de professores especializados, a qual é indispensável para o oferecimento de atenção educacional

condizente com as necessidades e peculiaridades dos estudantes que integram o público-alvo da Educação Especial.

Referências

ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação: Revista do Centro de Educação UFSM**, vol. 32, n. 1, 2007.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relação dos cursos recomendados**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisaRRegiao>>. Acesso em 30 mai. 2015.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CHACON, M. C. M. **Altas habilidades ou Superdotação: Identificação, Avaliação e Intervenção**. Marília: UNESP, 07 mai. 2015. Aula ministrada aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação.

FONTES, R. S. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula**. 2007. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p.101-119, mar. 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

INEP. **Censo da Educação Superior**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Ilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L.F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 93-120.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, vol. 34, n. 93, p.207-224, mai. 2014.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Precocidade e altas habilidades/superdotação: formação e suporte a educadores. In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. **Educação Especial: suportes para o desenvolvimento infantil e os processos educativos**. Editora Apprehendere, 2015, p. 6-18.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**. v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr., 2011.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, nº 1, p. 19 - 23, out. 2005.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. **Atos de pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

Recebido em: 30/06/2015

Revisado em: 14/08/2016

Aprovado para publicação em: 27/09/2016

Publicado em: 20/12/2016