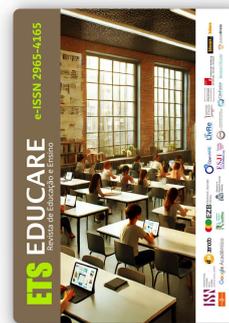


Artigo:

Educação inclusiva: os desafios na formação de professores

Inclusive education: the challenges in teacher training

Educación inclusiva: desafíos en la formación docente



HORA, J. F. L.; SANTOS, R. B.

Jaime Ferreira Linhares Hora

Licenciado em Educação Física pela FEFISA, Mestrando na UNESP Bauru- SP. Professor da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo

Rodolfo Batista dos Santos

Licenciado em Educação Física pela Universidade Metodista de São Paulo, Mestrando na UNESP Bauru- SP. Professor da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo

Resumo

O presente estudo teve por objetivo problematizar acerca dos desafios encontrados na efetivação da proposta de Educação Inclusiva, no que se refere à formação de professores, e aos subsídios estruturais, profissionais e tecnológicos na teoria e prática docentes. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o contexto histórico de desenvolvimento do paradigma e das políticas de inclusão, e a consequentes dificuldades encontradas pelos professores, diante da realidade dos alunos com necessidades especiais inseridos nas salas de aula regulares, e a insuficiência na formação dos professores para lidar com tal realidade, bem como, a falta de subsídios profissional e tecnológico. De modo geral, pensar a inclusão exige-se pensar a Educação como um todo, e a formação adequada dos professores configura-se como um desses desafios.

Palavras-chaves: Educação inclusiva. Formação de professores. Formação Continuada.

Ets Educare

Revista de Educação e Ensino

Educare et Sabere

e-ISSN: 2965-4165

Periodicidade: Fluxo Contínuo

n.3, v.2, 2024

URL: <https://esabere.com/index.php/educare>



Esta obra está sob Licença Internacional Creative Commons 4.0.
Copyright (c) do(s) Autor(es)

HORA, J. F. L.; SANTOS, R. B. Educação inclusiva: os desafios na formação de professores. Ets Educare - Revista de Educação e Ensino, Curitiba, n.3, v.2, p.42-56, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13857161>

Abstract

This study aimed to discuss the challenges encountered in implementing the Inclusive Education proposal, with regard to teacher training and structural, professional and technological support in teaching theory and practice. To this end, a bibliographical survey was conducted on the historical context of the development of the paradigm and inclusion policies, and the resulting difficulties encountered by teachers, given the reality of students with special needs inserted in regular classrooms, and the insufficiency of teacher training to deal with such reality, as well as the lack of professional and technological support. In general, thinking about inclusion requires thinking about Education as a whole, and adequate teacher training is one of these challenges.

Keywords: Emancipatory education. Educational policies. Social movements. Social representations.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo problematizar los desafíos encontrados en la implementación de la propuesta de Educación Inclusiva, en lo que respecta a la formación docente y a los subsidios estructurales, profesionales y tecnológicos en la teoría y la práctica de la enseñanza. Para ello, se realizó un levantamiento bibliográfico sobre el contexto histórico del desarrollo del paradigma y las políticas de inclusión, y las consecuentes dificultades encontradas por los docentes, ante la realidad de los estudiantes con necesidades especiales insertados en las aulas regulares, y la insuficiencia en la formación docente para enfrentar esta realidad, así como la falta de apoyo profesional y tecnológico. En general, pensar en inclusión requiere pensar en la Educación en su conjunto, y la formación adecuada de docentes es uno de estos desafíos.

Palabras clave: Educación emancipadora. Políticas educativas. Movimientos sociales. Representaciones sociales.

INTRODUÇÃO

A proposta de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular de ensino, enquanto um processo iniciado a partir de consensos de educadores e governantes a nível mundial, propiciou diversas transformações o âmbito da educação nas escolas, configurando os mais variados desafios aos educadores, uma vez que tal prática se deu antes de se pensar, efetivamente, na formação e qualificação dos professores para poder receber esses alunos.

O questionamento sobre quais são os caminhos percorridos, até então, pelos governantes, escolas, professores, pais e alunos diante da atual realidade, exige uma compreensão sobre as insuficiências e práticas excludentes que sempre existiram na realidade educacional. Portanto, cabe compreender como tem se configurado esse caminho para articular teoria e prática, e se, de fato, as escolas estão tornando-se espaços privilegiados para a implementação da política inclusiva, proposta nas esferas administrativas que irão produzir alterações na formação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Pensar a inserção do professor das escolas públicas, diante do estabelecimento do novo paradigma, no contexto de inclusão na educação revela a necessidade de uma reflexão sobre as condições de formação desses profissionais, e sobre os pressupostos teóricos que fundamentam os saberes veiculados nos cursos que formam os professores para atuar na Educação Inclusiva. Também exige-se refletir acerca das condições efetivas oferecidas aos professores, que subsidiam a prática docente no sentido da promoção da inclusão.

Pode-se considerar que deu-se, inicialmente na década de 60, nas instituições privadas APAE e Pestalozze, a formação pessoal e profissional dos professores para o atendimento às crianças com necessidades especiais. Estes professores estavam comprometidos e mantinham constante intercâmbio com outras instituições semelhantes no Brasil e no mundo. No entanto, essa formação ocorreu de maneira compartimentada e também não optativa, pois suas disciplinas, destacando-se a Psicologia dos

Excepcionais, eram inseridas em cursos adicionais nos antigos cursos de formação de professores. E essas, por sua vez, não atendiam a uma formação a contento, dada as vastas particularidades de propostas pedagógicas específicas de acordo com cada característica dos alunos ditos “excepcionais”. Portanto, o quadro que se delineava demonstrava uma formação de baixa qualidade dos professores, que, por sua vez, ofereciam um atendimento precário a esses alunos. (ROSA *et al*, 2010).

Observava-se que os professores trabalhavam considerando a média de compreensão da maioria dos alunos, pautando-se nessa como base para nortear as atividades propostas. A avaliação que se fazia evidenciava que os alunos excepcionais estavam aquém da média pretendida. Diante da dificuldade desses alunos em acompanhar os currículos propostos, mediante uma abordagem tecnicista, passou-se a denominar a educação, que pretendia ser oferecida aos alunos excepcionais, de Educação Especial. Neste contexto, um grupo de professores, os quais eram diretamente envolvidos com alunos com necessidades especiais, ou idealistas, foi precursor na busca de pós-graduações em instituições norte-americanas, de forma a atender às crianças matriculadas nas Escolas Especiais. Isto também possibilitou a disseminação, por parte de especialistas americanos, de novas práticas pedagógicas, como também novas filosofias pertinentes. (ROSA *et al*, 2010).

Os professores brasileiros apropriaram-se dos conhecimentos produzidos nos Estados Unidos e Europa acerca do tema no qual eram participantes ativos nos Congressos e Seminários; dessa maneira, constituiu-se o primeiro grupo de mestrandos em Educação Especial, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Isto possibilitou a criação de uma Política Nacional de Educação Especial na década de 70. Fato este, que favoreceu a criação da habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia e a licenciatura em Educação Especial. Essas novas habilitações permitiram que os novos professores pudessem capacitar-se de modo a atender, com maior eficácia, as particularidades dos alunos das Classes Especiais. Na Constituição Brasileira de 1988 ficou estabelecido que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino. (ROSA *et al*, 2010).

No entanto, segundo Rosa *et al* (2010), foi somente após a promulgação da Lei 9.394/96, que as instituições que já atendiam essas crianças deram início à adequação à nova legislação. Já na rede regular de ensino, onde a inserção das crianças com necessidades especiais passou a ser obrigatória, emergiram, então, as dificuldades dos professores em atendê-las, revelando-se, dessa maneira, a baixa formação dos mesmos. Paralelamente, pôde-se observar a relutância de grande parcela da população docente em aceitar essa nova mudança de paradigma e a necessidade, de fato, de se apropriarem da nova concepção de inclusão. (ROSA *et al*, 2010).

Com a Declaração de Salamanca, ocorrida em junho de 1994, através de uma Assembleia representativa, a Educação Para Todos foi assumida por vários países e organizações internacionais, e criou-se a expressão *Educação Inclusiva* (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009). É importante considerar que:

A preparação adequada de todos os professores da educação é também um dos fatores chave para proporcionar a mudança (...) cada vez mais reconhece-se a importância da contratação de professores que sirvam de modelo para crianças com deficiência. (OREAL/UNESCO, 1994, Art.40 *apud* NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

Segundo Mittler (2008), essa foi uma decisão pertinente que oportunizou atribuir aos governantes a responsabilidade de incluir as crianças com dificuldades e com deficiência em planos nacionais a fim de ampliar o número de crianças que tem acesso à aprendizagem escolar (MITTLER, 2008, p.230)

Se por um lado a nova legislação determina a obrigatoriedade dos professores da rede regular de ensino em atender os alunos com necessidades especiais, também fica garantido no art. 58 § 1º da LDB e na Resolução CNE/CEB 2/2001, Parágrafo único do art. 8º, IV, V e art. 13, o serviço de apoio especializado. Como também o artigo 59 da LDB cita a responsabilidade dos governos, nas esferas federais, estaduais e municipais, em propiciar capacitações de professores para atender esses alunos, isto, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Também ficou estabelecido, no art. 18 da Resolução CNE/CEB 2/2001, a formação de dois tipos de professores para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, em Educação Especial, na Educação Básica. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

§1º Professores capacitados são os que atuam em classe comum e comprovam sua formação em nível médio ou superior, pela inclusão de 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 do conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

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

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial;

§2º Professores especializados em Educação especial são os 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 atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipes, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§3º os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura e Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

§4º Cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios oferecerem oportunidades de formação continuada para os professores que já estão no exercício do magistério, inclusive em nível de especialização. (Resolução CNE/CEB 2/2001, Art. 18, §§1º, 2º, 3º e 4º).

Nesse sentido, é possível observar que iniciou-se, a partir desses eventos mundiais e promulgações de leis, um processo de mudança de paradigma na inclusão de pessoas com deficiência, mais especificamente no âmbito da educação escolar. Dessa maneira, as legislações no país tenderam a acompanhar essa tendência, e algumas políticas públicas foram desenvolvidas a fim de subsidiar a prática escolar e docente no atendimento às crianças com deficiência. No entanto, apesar das determinações previstas nas leis para que, de fato, ocorra a inclusão, diversos são os obstáculos encontrados pelos profissionais da educação na implementação de tais políticas, e dizem respeito tanto à formação dos mesmos, quanto à maneira como se dá, efetivamente, o apoio institucional, tecnológico e profissional necessário à prática da inclusão.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Primeiramente, para que haja inclusão é necessária a formação docente propriamente dita, e que nesta formação o profissional de educação tenha uma sólida base teórica, pois o aprofundamento teórico é necessário, uma vez que muitos professores inseridos no sistema regular de ensino não reconhecem suas potencialidades, os progressos e as reais possibilidades. Torna-se imprescindível também que se tenha a didática e a prática de ensino. Enfim, é fundamental todo instrumental necessário para o exercício, com qualidade, da função. No entanto, a experiência e efetivação da prática se constroem na formação contínua, na formação em serviço que vai se construindo no dia-a-dia, pois a formação docente atual ainda é de modelo tradicional. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009; ROSA *et al*, 2010).

HORA, J. F. L.; SANTOS, R. B. Educação inclusiva: os desafios na formação de professores. *Ets Educare - Revista de Educação e Ensino*, Curitiba, n.3, v.2, p.42-56, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13857161>

Nóvoa (2002) faz considerações acerca das capacitações que devem ser oferecidas pra os professores da rede regular de ensino.

Eles devem criar condições básicas, como, infraestrutura e incentivos à carreira. No entanto, só o profissional, pode ser responsável pela sua formação. Não acredito nos grandes planos das estruturas oficiais. Esse é um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizadores. É no espaço concreto de cada escola, em torno dos problemas pedagógicos, ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. (NÓVOA, 2002, p. 47).

A preparação dos professores para trabalhar com a diversidade deve começar pela sua graduação, porém, que esta formação se dê no sentido de construir-se como professor, e que não seja permitido que, neste processo, “o treino” seja o enfoque de formação desse profissional. *”Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo.”* (MITTLER, 2008, p.189), de forma que, desde que comecem sua formação básica, aceitem e mostrem com suas atitudes que reconhecem a necessidade e a utilidade de que a maioria dos estudantes com N.E.E. estejam incluídos em sala de aula de ensino regular.

No entanto, o que se percebe é uma dissonância entre o que está proposto em lei e o que de fato tem ocorrido, uma vez que os cursos de formação docente não aliam a teoria à realidade existente. Mesmo sendo instituída uma base comum nacional, definida como diretriz norteadora das respectivas grades curriculares, o que se evidencia, em grande parte dos cursos de formação de professores, é uma formação fragmentada, desarticulada do trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar. Isso favorece uma formação de profissionais incompletos, pois demonstrarão na sua futura prática a não associação entre teoria e prática. Estas, que atualmente são revistas rotineiramente, devido à diversidade de pessoas que estão sendo incluídas nas escolas. (ROSA *et al*, 2010).

Acerca do tema, Oliveira (2003) faz a seguinte consideração:

Realizar a formação de professores, seja inicial ou a contínua, é uma questão crucial que a universidade por perplexidade, ingenuidade, ou falta de recursos vem se negando a enfrentar de maneira efetiva e propositiva. Esta formação não consistirá certamente em apenas aulas de conteúdos pedagógicos, não será bastante por outro lado, treinamento e simulações do “fazer” docente nas práticas. Torna-se necessário, paralelamente a isto, o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem ao professor, dar continuidade à formação; o “aprender a aprender” é o que lhe permite desenvolver uma identidade profissional sólida, incluindo a função de pesquisador ou investigador do cotidiano escolar. (OLIVEIRA, 2003, p. 18).

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto e todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ensina, mas também, onde aprende. Trabalhar de maneira articulada a teoria e a prática. Segundo Nóvoa e Perrenoud (2002), “(...) a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas, que nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos, evitando, no entanto, recair sobre meras afirmações teóricas”. (NÓVOA e PERRENOUD, 2002, p. 45).

As novas práticas de ensino só nascem com o trabalho coletivo, sendo que este fator ainda é muito recente em nossas escolas. Portanto, a formação não se encerra na graduação, na verdade, este pode ser considerado o primeiro encontro, a formação de fato ocorrerá no dia-a-dia, a chamada capacitação em serviço, nas trocas que se fizerem necessárias com todas as pessoas envolvidas da unidade escolar. Pois o trabalho em equipe possibilita abarcar com maior abrangência as novas especificidades que estão adentrando nas escolas. Permite rever ações que foram eficazes, as que necessitaram serem revistas, enfim, replanejar juntos, no sentido de conquistar uma prática mais competente. (NÓVOA, PERRENOUD, 2002).

Com relação a este tema Nóvoa e Perrenoud (2002) afirmam:

São as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de ação coletiva. Não se trata de adesões ou ações individuais, mas da construção de cultura de cooperação. O esforço de pensar a profissão em grupo, implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares. Neste século, devido à complexidade dos fenômenos educativos, a diversidade das crianças que estudam e os dilemas morais e culturais que vivenciaremos, teremos que repensar o

horizonte ético da profissão. A atitude ética não depende só de cada um de nós, mas da possibilidade de uma partilha efetiva com os colegas. (NÓVOA, PERRENOUD, 2002, p. 47)

Neste momento é necessário que o professor articule a teoria e a prática, permeadas pela constante reflexão, esta, que em seguida promoverá uma nova ação. Neste sentido, Donald Schön (1983, *apud* (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009) destaca quatro momentos neste processo:

- conhecimento na ação – espontaneidade com que uma ação é desempenhada. -
- reflexão na ação – desenvolvida ao longo da prática, à medida que ela é executada.
- reflexão sobre a ação – há a reconstrução mental na ação, para que ela seja analisada.
- reflexão sobre a reflexão na ação – leva o profissional a progredir, a desenvolver-se, a construir a sua forma própria de aprender. (SHÖN,1983 *apud* NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

Torna-se importante ressaltar que o professor, neste processo de construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas, sinta-se parte integrante do mesmo, que sinta respeitado, o que já tenha vivido e conseguido no seu caminhar até então. E que este novo paradigma que se estabeleceu possibilite uma educação de qualidade para todos os alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de novas habilidades e construção de novas competências, considerando que os alunos com necessidades educacionais especiais, possam avançar além das habilidades concretas, mas sim, com capacidade real de abstração. Auxiliando no sentido de que esses alunos possam compreender o conhecimento produzido pelo homem no mundo. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

Sobre essa nova competência que pretende-se obter na formação de professores pra atender à nova demanda de alunos que por muitos anos estavam excluídos do processo; Perrenoud (1993 *apud* (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009) destaca as 10 competências que os professores precisa habilitar-se.

- 1ª Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- 2ª Administrar a progressão das aprendizagens.

- 3ª Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- 4ª Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- 5ª Trabalhar em equipe.
- 6ª Participar da administração escolar.
- 7ª Informar e envolver os pais.
- 8ª Utilizar novas tecnologias.
- 9ª Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

10ª Administrar a própria formação. (PERRENOUD, 1993 *apud* (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

Refletindo sobre o aspecto da formação de professores, é importante considerar o que Nóvoa (1992) afirma:

A formação continuada se dá através de duas categorias: sistemas formais e sistemas informais. Os sistemas formais são aqueles efetuados por órgãos governamentais; sendo geralmente estruturados em cursos específicos, com técnicas específicas e voltadas para professores de diferentes instituições. Os sistemas informais caracterizam-se pela aprendizagem contextualizada, através do saber fazer e por saberes comportamental. Essa abordagem busca captar como, no cotidiano da escola, no dia-a-dia de sua atividade, o professor vai adequando um saber sua profissão. (NÓVOA, 1992, p. 45).

Portanto, quando pensa-se em formar professores para a Prática Inclusiva deve-se considerar, além da formação propriamente dita, a amplitude desta formação, não de forma que só atenda aos alunos com necessidades educativas especiais, mas sim que se construa a formação, calcada em uma perspectiva que considere a diversidade de alunos que estão adentrando nas escolas. Deve-se partir do pressuposto de quão diferentes são as pessoas, cada qual com sua singularidade, suas características próprias, estabelecer novos eixos de relações, buscando novas práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Deve-se considerar, nesse caminhar, que cada ser é único, e, portanto, cada qual com o seu tempo para apropriar-se do conhecimento. Torna-se necessário que haja uma reflexão sobre como lidamos com as diferenças, com

a moralidade instalada e com o comportamento social. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009; NÓVOA,

1992; ROSA *et al*, 2010).

A partir dessa reflexão, o professor poderá promover a mudança; onde haja constante questionamento acerca dos novos valores, crenças, enfim, mudanças diante do que estava enraizado na conduta dos professores. E este é o primeiro momento, pois incluir além de considerar a diferença, é também abandonar estereótipos, é aprender junto. Ao considerar as diferenças, flexibiliza-se, pois não se tem padrões radicais estabelecidos, e então cria-se novas alternativas de relações interpessoais. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009; NÓVOA, 1992; ROSA *et al*, 2010). Nesse sentido, Mittler afirma que “Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana”. (MITTLER, 2008, p. 184).

É importante também destacar que a formação do professor atualmente, passa necessariamente pela apropriação das novas tecnologias. O computador é, especificamente, sem sombra de dúvida, a ferramenta que, de fato, vai favorecer a autonomia do professor na sua capacitação, proporcionando maiores possibilidades na busca de novas informações. Segundo os autores Moran, Masetto e Behrens (2000):

(...) o professor que trabalha na educação com a informática há que desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros. (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000, p. 171).

Isto também, porque o professor necessita de atualização permanente, buscar sempre informações, saber o que está acontecendo, estar consciente da relação entre os diferentes saberes. Saber somente sobre a sua área de atuação não é mais suficiente para atender as necessidades dos alunos. Isto não quer dizer que o professor precise saber tudo, mas sim, saber o que o aluno quer conhecer. O processo educativo precisa estar

vinculado ao contexto social, em que o sujeito - aluno - está inserido. Isso irá implicar em conhecer e usar instrumentação eletrônica, bem como outros recursos pedagógicos. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

Ainda, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000),

Pensando no aluno, o professor estrutura uma proposta tecnologicamente avançada, pois a "... construção da autonomia da aprendizagem do aluno também se faz nessa nova relação, quando o aluno aprende sobre o seu aprender". (Setzer, V., 2000). "(...) o professor que trabalha na educação com a informática há que desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros". (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000, p. 171).

A formação continuada do profissional de educação, na questão da apropriação das novas tecnologias, o favorecerá no sentido de torná-lo um pesquisador contínuo, independente e capaz de promover intervenções alternativas no processo ensino-aprendizagem. Cabe ao educador que está no processo de formação compreender que este recurso é mais uma ferramenta, tanto para sua própria formação, quanto para oferecer mais uma alternativa, mais uma via de aprendizagem aos seus alunos. Caminhar respeitando seu tempo, como também o uso das tecnologias na formação do educador, tem sido um aspecto muito considerável na busca de uma educação de qualidade, visto que, esta é uma exigência dos novos tempos. Um outro aspecto que deve ser considerado, é que a formação propriamente dita pode ser promovida em qualquer espaço, e não só em sala de aula em qualquer instituição de ensino, pois esta é uma nova prática utilizada nos últimos tempos; a formação à distância. E sem a apropriação das novas tecnologias, torna-se inviável mais esse recurso, essa possibilidade. (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000; NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

Cabe também ressaltar que, esta nova aquisição de conhecimento deve estar atrelada a questão da formação geral do professor, para que não sejam meros

reprodutores de técnicas operatórias, no que se refere ao manuseio das máquinas, e sim que contemple novas habilidades cognitivas que possam ocorrer no processo de aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, formando-os para a competência informática, usado o computador de maneira interativa com outros subsídios e instrumentos de informação. (MORAN, MASETTO, BEHRENS, 2000; NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

A falta de familiaridade dos professores com as novas tecnologias de informação e comunicação os fazem sentirem que não estão prontos para a utilização dos recursos de informática. Mas também é oportuno destacar que muitas vezes isto ocorre pelo fato dos professores estarem presos aos antigos moldes de educação, ou também pela falta de disponibilidade de tempo para formar-se, e ainda por não possuírem a ferramenta propriamente dita. Portanto, cabe salientar que, para se atender os alunos com necessidades educacionais especiais, urge que o novo professor pesquisador se aproprie dessa nova perspectiva, visto que esta ferramenta tem se mostrado um excelente recurso de promoção de inclusão educacional, diante dos variados software produzidos com intuito de favorecer um melhor suporte a esses alunos. (NOGUEIRA, OLIVEIRA, SÁ, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a efetivação da proposta da inclusão na educação revela diversos desafios, os quais se traduzem tanto nas insuficiências da formação de professores, a formação básica e a especializada, quanto nas dificuldades do estabelecimento de um novo paradigma de inclusão, as quais estão presentes no contexto social como um todo. Da mesma maneira, a disponibilização, capacitação e apropriação das tecnologias pertinentes ao efetivo trabalho, devem ser ações constantemente realizadas no processo de promoção da inclusão. De modo geral, todas essas questões salientam déficits e insuficiências que, há muito, se fazem presentes na realidade e cotidiano da formação e realização do trabalho dos professores da educação pública.

Além das problemáticas e questões já apresentadas, é importante, também, considerar que este novo paradigma perpassa pela valorização do profissional da

educação, e a necessidade de que esse seja contemplado com planos de carreira a contento e salários condizentes, de maneira que tais profissionais não se vejam obrigados a cumprir cargas horárias de trabalho extenuantes, que, por sua vez, acabam impossibilitando momento de estudos para aperfeiçoamento profissional. Há a necessidade, também, de que sejam oferecidos concursos públicos que abarquem a necessidade funcional. Portanto, pensar a Educação Inclusiva exige-se trabalhar na melhoria e desenvolvimento da Educação como um todo, e esse, talvez seja o maior dos desafios.

REFERÊNCIAS

- MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. *Legislação e políticas públicas em educação inclusiva*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Porto, 1992.
- NÓVOA, Antônio; PERRENOUD, Phillippe. *Bem vindos à vanguarda da educação*. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 154, a. XVII, ago., 2002, p. 42-49.
- OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de. *Reflexões sobre a Educação continuada de professores: missão a ser definida pela Universidade*. Interagir (UERJ), Rio de Janeiro, v. 3, p. 15-22, 2003.
- ROSA, Suely Pereira da Silva *et al.* *Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.