

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BUSCA PELA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Arlan Santos Menezes<sup>1</sup>  
Marinéia Moreira da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como fundamento primordial, trazer para o debate algumas discussões sobre práticas pedagógicas tendo como proposta, apresentar algumas considerações de caráter bibliográfico que objetiva analisar a formação de professores e suas práticas pedagógicas numa perspectiva reflexiva que busca e prima pela qualidade na educação, a qual vem sendo discutidas por educadores que referenciam e contemplam a educação especial e inclusiva. Como metodologia, procurou realizar uma revisão de literaturas sobre a temática evidenciada em artigos publicados em revistas especializadas, e algumas obras que priorizam a educação inclusiva, com ênfase na formação continuada para professores em todos os níveis da educação. De forma clara e objetiva, manifesta-se nesse contexto, discussões sobre a formação de professores reflexivos, autônomos e pesquisadores. É sabido dizer que a heterogeneidade dos que atuam na educação especial só se torna possível se todos os envolvidos focarem no mesmo objetivo. Desta forma a educação inclusiva é o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, inseridas desde a pré-escola ao ensino superior. Como considerações finais, observou-se que há uma grande necessidade de se pensar o futuro da educação inclusiva em nosso país, e isso só dependerá de um esforço comunitário, em que órgão responsáveis, desenvolvam políticas públicas quanto à postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar com uma única meta comum: a de garantir uma educação de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** Qualidade na Educação . Perspectivas . Educação inclusiva

## ABSTRACT

This article aims to foster discussions on pedagogical practices, focusing on analyzing teacher training and practices from a reflective perspective that prioritizes quality in education. It emphasizes considerations based on a bibliographical approach, addressing inclusive and special education. The methodology involves a literature review of articles from specialized journals and works prioritizing inclusive education, with a focus on continuous professional development for teachers at all education levels. The text highlights the importance of reflective, autonomous, and research-oriented teachers, emphasizing that achieving quality in special education requires a collective focus on shared objectives. Inclusive education is presented as the process of integrating students with special needs across all educational stages, from preschool to higher education. The conclusion underscores the urgent need to rethink the future of inclusive education in Brazil, emphasizing the importance of collaborative efforts involving policymakers, researchers, educators, families, and individuals with special educational needs to ensure quality education for all.

**Keywords:** Quality in Education, Perspectives, Inclusive Education.

---

<sup>1</sup> Acadêmico da Faculdade de Itapuranga - FAI; Itapuranga-GO; E-mail: [arlan.menezes@hotmail.com](mailto:arlan.menezes@hotmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora. Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – UEG, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) pelo Campus Ceres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Professora efetiva da Faculdade Itapuranga – FAI. e-mail: [marineiamoreiradasilva@gmail.com](mailto:marineiamoreiradasilva@gmail.com)

## 1 - INTRODUÇÃO

O processo educacional é proposto e concretizado por vários paradigmas, ou seja, modos diversificados de compreender a realidade a qual vivenciamos. Hoje nos deparamos com o mais novo paradigma educacional – a inclusão escolar, que tem por funcionalidade, defender a escola regular como espaço educacional onde todos os alunos possam usufruir dos mesmos direitos.

Assim, percebe-se que a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar tem se tornado um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humanas e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar.

Tal paradigma surgiu para contraditar ao paradigma da exclusão escolar, pois alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das que eram esperadas pela instituição escolar. Portanto, toda e qualquer instituição educacional deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar, pois ela se torna o espaço educativo/interacional e que por sua vez, deve ser usufruído por todos.

No discurso que se prega hoje, é discutido que as escolas que possuem propostas inclusivas, devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades.

Sassaki (1997), afirma que:

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: “representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes começem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado”.

Mediante o exposto, percebe-se que o processo inclusivo exige da escola posicionamentos e implicações num esforço a se atualizar e reestruturar, principalmente suas condições atuais. Tais posicionamentos exigem que o ensino se modernize e que os professores se aperfeiçoem, tornando-os pesquisadores, reflexivos e críticos adequando as ações pedagógicas à diversidade dos principiantes no processo educacional.

Ao pensarmos em discutir inclusão é importante antes de tudo, refletir acerca do que realmente é incluir, já que se trata de um tema bastante polêmico do ponto de vista da prática educacional. De acordo com Sassaki (2006), por um lado a integração preconiza a inserção

parcial do sujeito, enquanto por outro, a inclusão objetiva a inserção total. Para que isso aconteça de fato, é preciso que a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, rompa com a perspectiva homogeneizada e adote estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos.

A proposta primordial deste estudo, tem por objetivo apresentar algumas considerações de caráter bibliográfico, afim de enfatizar a atual formação de professores e sua prática pedagógica numa perspectiva reflexiva na busca pela qualidade na educação, visando propostas de mudanças e perspectivas no contexto da educação inclusiva que por sua vez, são discutidos por educadores como: Garcia (1999), Nóvoa (1997), Sasaki (2006), Freire (1996) e Pimenta (2002).

Mediante a amplitude e diversidade da temática ora evidenciada, pretende-se aqui apresentar uma síntese geral dessa pesquisa, evidenciando alguns autores de renome. Primeiramente, abre-se a discussão para falarmos sobre o conceito de formação no campo educacional, tomando por base autores como: Garcia (1999), Nóvoa (1997) e Freire (1996). Em seguida produz-se uma articulação entre teoria e prática e por fim, faz-se uma abordagem do panorama a respeito da formação de professores contexto da educação inclusiva.

Desta forma, é perceptível a amplitude e complexidade das discussões realizadas a respeito da formação de professores. Isso pressupõe caminhar em duas direções diferenciadas e complementares ao mesmo tempo; uma que diz respeito ao professor como aluno, e outra que diz respeito do professor como docente.

Assim, é importante evidenciar que a formação de professores deve estar alicerçada principalmente em mudanças no sistema de ensino e contar com apoio das famílias dos alunos. Em seus argumentos, Mendes (2004) ressalta que:

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, a fim de trabalhar uma meta comum: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Portanto, para que isso efetivamente se concretize, faz-se necessário evidenciar métodos e procedimentos que dependam das particularidades de cada pessoa, da prática e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e perspicácia, além de uma formação inicial e continuada que os encaminhe para isso.

## 2 - O QUE SE ENTENDE POR FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar das grandes mudanças e transformações que vivenciamos, nos deparamos com um cenário de incertezas. O que observamos nada mais é que um cenário em que a disputa e a competitividade é assistida a uma valorização, principalmente no campo da educação inclusiva. Inclui-se neste contexto o papel do professor evidenciando os saberes calcado e alicerçados em sua prática educativa.

Ao pensarmos no processo educacional, faz-nos remetermos ao pensamento sobre como é tida a formação docente e sua prática pedagógica com qualidade. Por isso é necessário entender sua formação, exigindo de certa forma, qualificação, valorização profissional e políticas públicas que garantam uma adequação a seu local de trabalho, ou seja, a escola.

Mas o que entendemos por formação? Que conceitos podemos construir e reconstruir a respeito deste tema, a fim de evitarmos destoar do seu contexto?

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem sentido de formar, construir, que se relaciona com o processo de interagir e transformar os conhecimentos, cujo o agente primordial é o próprio sujeito com procedimentos de ações que dão forma.

O educador Freire (1996) enfatizava a formação como uma prática que se refaz constantemente na ação. Sendo assim, formação não acontece por simples acúmulo de conhecimentos, mas de certa forma, estabelece conquistas realizada com ajuda de livros, professores, das aulas, da própria interatividade entre aluno/professor, da internet, dentre outros. Além de tudo isso, depende ainda de um trabalho que possua padrão pessoal. Parafraseando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo.

Garcia (1999), colabora para essa reflexão no sentido de destacar que a formação pode assumir vários aspectos, de acordo com o que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para ele a formação pode ser compreendida a partir de três particularidades: como função social de difundir saberes, aos procedimentos e às atitudes. Tal classificação corresponde às seguintes perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Com o propósito de alcançar as capacidades recomendadas nas metas educacionais de um sistema que envolva fatores sociais, econômicos e culturais dominantes.

Frente a essa discussão, é possível compreendermos que o conceito de formação é passível de várias concepções, porém tem sido comum fazer associação deste termo ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Nóvoa (1997), menciona algumas abordagens sobre a formação de professores, que perpassa uma perspectiva centralizada sobre a dimensão acadêmica para uma concepção no meio profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, além disso, que a formação de professores tem desconsiderado o avanço pessoal, confundindo “formar e formar-se” (Nóvoa, 1997, p. 26). A respeito do componente pessoal Zabalza também se refere ao elucidar que:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar os conteúdos, experiências a assumir, às interações sujeito-mundo, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA e GONZÁLEZ apud GARCIA, 1999, p. 19)

E perceptível a existência de um componente pessoal marcante na formação, que se vincula a um discurso que não se adere somente ao seu aspecto técnico-instrumental. Para compreender essa concepção de formação, Garcia (1999) faz distinção entre três tradições de concepções: autoformação, heteroformação e interformação.

Na autoformação o indivíduo, participa de modo independente, obtendo sob sua responsabilidade, sua própria formação. Na heteroformação, o indivíduo sofre interferência de especialistas e teorias diversas, sem muito envolvimento. Já na interformação, esse procedimento é compreendido como ação educativa entre futuros professores ou entre professores que se encontram em processo de aprimoramento de seus conhecimentos.

Portanto, é de extrema relevância destacar que, ao abordarmos a formação de professores, podemos estar abraçando posicionamentos ideológicos e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo essa formação deve favorecer situações que proporcionem reflexões e tomada de pensamento das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como cenário, um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

Seria ilógico de nossa parte não resgatar a pergunta sobre o conceito de formação de professores. Ao abordar a temática, evocamos um conjunto amplo de virtualidades, concepções e perspectivas. Por mais paradoxal que seja, é possível, na visão de Garcia, encontrar uma definição para o tema, senão vejamos: A formação apresenta-nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise.

Em primeiro lugar a formação como realidade conceitual, não se desfaz dentro de outros conceitos que se usam, como por exemplo, educação e ensino. Em segundo lugar, o conceito formação abrange uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano que se faz necessário outros princípios acima de tudo técnicos. Em terceiro lugar, tal conceito tem a ver com a capacidade de formação do professor (GARCIA, 1999, p. 21- 22).

Nesse sentido, reforçamos o que Freire (1996) já dizia sobre o exercício da docência. O mesmo retrata em uma de suas falas que a experiência enquanto aluno é substancial para o exercício da docência, que se tem ou que se terá simultaneamente. Em decorrência a tudo isso, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação.

Conforme já evidenciado, isto não quer dizer que a formação seja impreterivelmente autônoma, mas é através da autoformação e interformação (GARCIA, 1999), que os professores podem corporalizar sua aprendizagem de modo a complementar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o aprender contínuo é intrínseco na profissão docente, pois o professor deve acima de tudo, respaldar em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente.

### **3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Os problemas inerentes à relação teoria e prática, se manifestam como contradições na sociedade a qual fazemos parte. Uma sociedade capitalista, excludente que privilegia a separação do trabalho intelectual/manual e, de modo consequente a separação entre teoria e prática (CANDAU & LELIS, 1999). Os termos ora evidenciados, derivam do grego, onde a palavra “teoria”, traz a nós um sentido de observar, contemplar, refletir, etc. Enquanto a palavra “prática”, oriunda de “práxis”, relaciona-se ao agir e ao fato de agir e, principalmente à interação (CANDAU & LELIS, 1999).

Ainda segundo CANDAU & LELIS (1999), essa relação entre teoria e prática pode ser definida em dois esquemas: um sendo vinculado à visão dicotômica e outro sobre a visão de unidade. A primeira está fundamentada na separação entre teoria e prática, com destaque na total autonomia de uma em relação a outra. Sobre esta abordagem, existe uma visão mais extremista, em que as autoras denominam dissociativa, na qual a teoria e a prática são componentes isolados.

Assim, caberia aos teóricos o ato de pensar, elaborar, refletir e planejar. Já aos práticos, fica a incumbência de executar, agir, tendo cada um desses extremos, sua lógica própria. Já em uma visão associativa, estes extremos não são opostos, visto que a prática deve ser uma aplicação da teoria e só alcançará relevância na medida em que for confiável aos parâmetros desta, uma vez que a inovação vem sempre, da parte teórica.

A visão de unidade expressa o resumo que supera a dicotomia entre teoria e prática, sendo condição fundamental para a busca de alternativas na formação do educador. Neste mesmo direcionamento, Saviani (1996) afirma que a teoria exprime interesses, objetivos e finalidades e ainda se posiciona a respeito de qual rumo a educação deve tomar.

Desta forma, a teoria não é apenas o que retrata ou constata o que já existe, é também a orientação para as ações que permite mudanças da/na realidade. Portanto, a prática educacional

é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada. É desta forma que todos os componentes curriculares deveriam trabalhar a unidade teoria-prática, dando ênfase sob diferentes olhares e configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminação de seus extremos.

Na verdade o que se evidencia na maioria dos cursos de formação de professores, é que se dá maior valor à visão dissociativa (SANTOS, 1992). Segundo Schön, (1982) o processo de formação de professores, sofre grande influência do “modelo da lógica técnica”, em que a atividade profissional é sobretudo, dirigida para a solução de problemas, através de aplicação com bastante rigor em teorias e técnicas científicas fornecidas pelos pesquisadores. Tal modelo, pode estar vinculado nas relações entre pesquisa e prática e também nos currículos da educação profissional.

Percebe-se que a formação de professores é vista como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação, mesmo que tenha acontecido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação tem deixado muito a desejar. Há ainda um grande

entrave em se querer colocar em prática, perspectivas e modelos que possam se tornar inovadores. Dessa forma, de um lado as escolas se fecham às suas experiências e ao seu contexto e por outro lado, convivesse com um academicismo excessivo que não retrata a escola real.

Frente aos problemas que surgem atualmente a respeito da formação de professores, Tardif (2002), sustenta que a tendência dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, devem ser colocadas no centro das pesquisas que se referem ao ensino e à escola. Mediante a estes aspectos, nota-se outras modalidades de formação de professores. Instâncias oficiais, por exemplo, afirmam que “o modelo de formação proposto, baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (MEC apud GARCIA, 1999, p.53).

Podemos perceber sobre este viés, que o arranjo da formação se destaca, fazendo com que o valor da prática como componente de análise e reflexão do professor se sobreponha. Sendo assim, entendemos que a teoria e prática devem caminhar sempre juntas, separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas. Para isso acontecer, é preciso que integramos teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se a todo momento sobre a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

A este respeito colocamos em discussão: se teoria e prática devem caminhar de mãos dadas, uma nutrindo a outra num processo dinâmico, se faz necessário uma discussão, por meio de uma reflexão teórica, de forma a progredir na aproximação entre teoria e prática.

No entanto a atividade desenvolvida pelo profissional docente, deve favorecer a ele condições de refletir na, e sobre sua prática, no intuito de que essa formação ocorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar. Como já exposto por Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se baliza a aplicar precipitadamente uma teoria, nem se satisfaz com apenas um modelo, sobretudo, implica na resposta de problemas, na tomada de decisões, no agir diante de situações indeterminadas e muitas vezes emergentes.

#### **4 - PRÁTICA PEDAGÓGICA: A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DO SABER E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação de práticas pedagógicas que atendem as necessidades da educação Especial e Inclusiva de todos que dela participam, está respaldada e definida na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 que por sua vez, traz em seu artigo 206,

inciso I onde menciona sobre “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, garantindo no artigo 208 a oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado), preferencialmente na rede regular de ensino, no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) – ECA/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

A prática pedagógica reflexiva tem sido apresentada como sendo de suma relevância na constituição do ser professor oriundo de todo o processo formativo onde o saber é primordial, necessário e inevitável, frente aos novos desafios educacionais. O professor por sua vez, desempenha um importantíssimo papel, o de exercer no sistema de ensino a exigência e o reconhecimento de que ele necessita de uma formação continuada através de capacitação, qualificação, aperfeiçoamento e antes de tudo, ter o propósito da reflexão inovadora, para que o mesmo consiga reelaborar continuamente suas práticas docentes.

Para Garcia (1994), as práticas de ensino, devem estar fundamentado em ações mais compreensivo e democrático, e se opor às práticas aplicadas em conceitos e ações exclusivas, com modelos educacionais competitivos. Por um lado o professor da educação inclusiva, necessita de adquirir formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares. Já de outro, faz-se necessário que este mesmo professor, amplie suas perspectivas, tradicionalmente, centradas nessas características (BUENO, 1999).

A ação reflexiva no processo ensino/aprendizagem nos faz identificar a importância sobre os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que afloram no dia-a-dia, criando um conjunto de soluções às situações complexas no cotidiano escolar. Além disso, este profissional enfrenta grande desafio de se consolidar como profissional reflexivo frente às dificuldades e aos obstáculos de seu cotidiano escolar, onde a base de sua prática é a sala de aula.

Na concepção de Nóvoa, são relevantes duas competências para a prática do professor “a competência de organização, isto é, o professor não é [...] um mero transmissor de conhecimento [...] é um organizador de aprendizagens”, em segundo “a competência da compreensão do conhecimento”, em que Nóvoa cita Bernard Shaw referindo-se a ação docente, “quem sabe faz quem não sabe ensina” (NÓVOA, 2001, p.02).

Assim, ele ressalta que para assimilar o conhecimento “não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizar, ser capaz de reelaborá-lo e de transformá-lo...” (NÓVOA, 2001, p.2).

Neste viés de raciocínio, a concepção da qualificação docente “precisa ser cada vez mais ampla: o docente não precisa simplesmente de ‘didática’ e ‘metodologia’, antes de tudo, ele necessita de uma conceituada formação que o faça construir como intelectual público [...] por meio de invariáveis processos de aprendizagem em formação continuada” (PIMENTA, 2005. p. 40).

A efetiva e incessante construção deste processo de formação implica, não somente num ato mecânico de adquirir conhecimento e/ou saberes; daí surge o grande desafio que é o de compreender este conhecimento como produto histórico e humanístico, onde construímos formas diversificadas de dialogar e debater com o mundo. Em consequência a esta reflexão, o processo de formação, se configura muito além do que simples meio de efetivação de saberes. Para Gómez, refletir a prática implica:

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (GÓMEZ, 1997, p.103).

Nesse sentido, o professor reflexivo que preocupa com o processo educacional, tem como base, pensamentos conscientes de sua práxis, que de certa forma, faz com que o caracterize como ser humano criativo, capaz de construir e reconstruir sua prática, atuando de forma inteligente e flexível. Para Schön (1998), uma atuação dessa forma é a mistura de ciência, técnica e arte evidenciando uma capacidade semelhante ao do artista para perceber o que está sendo revelado e o que está subentendido nesse processo.

Ao refletirmos sobre a definição de educação inclusiva, nos deparamos com diversas respostas sobre o conceito, portanto quando frisamos ou partimos do princípio que a educação é um direito de todos é essencial que se firme o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais, em ambiente escolar comum ou em grupos especializados, que estão assegurados na Constituição Brasileira.

Podemos verificar diante deste contexto, que a educação inclusiva não se caracteriza por definições fechadas e obscuras, ela acontece simplesmente de forma gradativa, coletiva e colaborativa atendendo alunos de forma que os mesmos se tornem beneficiados da aprendizagem. A inclusão social, é entendida aqui, como um processo que colabora para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, sendo elas pequenas ou grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, principalmente da pessoa

com necessidades especiais (SASSAKI, 1998, p. 42).

Todavia, não basta incluir o aluno com algum tipo de necessidade educacional especial e leis que garantem seu direito escolar de aprendizado em escolas regulares. O que se faz necessário é criar estratégias organizadas para que o possibilite a construir conhecimentos a partir de adaptações e adequações possíveis dentro da escola para esse aluno inclusivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após um processo de reflexão no decorrer deste estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógico constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar, mesmo com muitas dúvidas e incertezas que possam ser esclarecidas futuramente.

Através deste contexto, acredita-se que uma prática reflexiva é fecunda na construção de saberes. Portanto, uma prática reflexiva apoia em vários elementos sendo caracterizados no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

Por estes e outros sentidos, não há como fazer uma dissociação entre teoria e prática. Estas não são consideradas rivais, porém são caracterizadas como dois lados integrantes e constituintes de um todo onde ciência e prática se articulam no desenvolvimento formativo do professor, num momento de constante mudança que ora vem caracterizando a profissão docente.

O professor neste caso, se torna o principal protagonista do processo educativo, fazendo com que ele mesmo seja cada vez mais solicitado a responder questões que lhes são colocadas e para os quais não receberam uma formação adequada. Somente através da ação sobre aquilo que se conhece é que se consegue analisar e transformar, como revela Freire (1996, p.109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

A partir do momento em que o professor se torna capaz de refletir, pesquisar e criticar de forma coesa sobre sua prática profissional, o mesmo se torna capaz de buscar novas formas que o faz cada vez mais aperfeiçoar seu trabalho enquanto docente, de modo que participe efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Assim que esse professor utiliza as ferramentas que o possibilita realizar uma leitura crítica da prática docente é que se sentirá menos dependente do poder político e econômico e de certa forma, mais livre para tomada de decisões.

Deste modo, a formação de professores não pode ser pensada e vista a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e estabelecer valores e práticas coesas com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Atendendo ao apelo da autora, os cursos de formação de professores precisam implementar práticas formativas que preparem os docentes para atuar nessa realidade em constante movimento, de modo a propiciar uma educação de qualidade para as crianças e os jovens que frequentam a escola.

Portanto, o futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço geral, que de certa forma, obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, com o propósito a fim de trabalhar uma única meta: a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (MENDES, 2004, p.228).

Contudo, a formação de professores com foco direcionado para uma perspectiva inclusiva, implica não somente no acréscimo de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino, desde as séries iniciais até o ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto Editora. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.
- \_\_\_\_\_; e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- BUENO, J. G. S. A educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. São Paulo: Editora UNESP. 1999
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMIÃO, C. R. Educação Especial: visão de professores e psicólogos. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000.
- DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.
- GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M.D. S. **Refletindo com**
- GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.
- GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.
- ZEICHNER, K. M. **Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos**: possibilidades e limites. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores:desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.
- Zeichner**: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). GERALDI, M. C. G.;

MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras. 1998.