

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DE RESUMOS DE ARTIGOS NA BASE SciELO

Marcos Vinícius de Araújo; Robson Jesus Rusche; Rinaldo Molina; Luiz Renato Rodrigues Carreiro

RESUMO – Objetivo: Apresentar uma revisão bibliográfica de artigos que tratam da formação de professores para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, tendo como base os resumos de artigos publicados na SciELO até o primeiro semestre de 2010. **Método:** Foram utilizados descritores a partir da combinação de três palavras-chave e seus derivados: professores, inclusão escolar e formação e analisou-se: instituição dos autores, revistas que publicaram os artigos, ano de publicação, palavras-chave, temática ou problemática, objetivos, tipo de deficiência, referenciais teóricos, instrumentos, sujeitos, resultados e conclusões. **Resultados:** Com relação à formação dos profissionais da Educação, ainda parece prevalecer uma valorização da formação continuada, embora a preocupação com a formação inicial já esteja presente. A análise dos resumos aponta para a presença de ações formativas baseadas em processos de desenvolvimento e aprendizagem da docência, no entanto, a racionalidade técnica ainda se faz presente. Quanto ao processo de formação dos professores sobre a inserção dos deficientes no ambiente escolar, a discussão se mantém de forma generalista. Como continuidade dessa pesquisa os textos serão analisados na íntegra. Tal análise possibilitará compreender a relação entre a produção científica acadêmica e os documentos das diretrizes de políticas públicas de inclusão, além da relação entre o currículo e a organização dos espaços e tempos escolares.

UNITERMOS: Docentes. Inclusão escolar. Pessoas com deficiência.

Marcos Vinícius de Araújo – Psicólogo pelo Mackenzie, Mestre e Doutorando em Distúrbios do Desenvolvimento, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Professor Assistente II do Curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Robson Jesus Rusche – Psicólogo pela PUC-SP, Mestre e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professor Adjunto I do Curso de Psicologia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Rinaldo Molina – Psicólogo pela UNESP, Mestre (UFSCAR) e Doutor (FE-USP) em Educação. Professor Adjunto I do Curso de Psicologia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie.
Luiz Renato Rodrigues Carreiro – Psicólogo pela UFF, Mestre e Doutor em Fisiologia Humana pelo ICB-USP. Professor Adjunto I do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Correspondência
Prof. Dr. Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento
Rua da Consolação, 896, Prédio 38 / Térreo – Centro – São Paulo, SP, Brasil – CEP 01302-907
E-mail: luizrenato.carreiro@mackenzie.br

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão bibliográfica de artigos que tratam da formação de professores para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, tendo como referência os artigos publicados na base de dados da SciELO até o primeiro semestre de 2010.

As pesquisas de caráter bibliográfico têm como finalidade mapear a produção acadêmica nos diversos campos do conhecimento. Ferreira¹ aponta que, nos últimos quinze anos, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação estado da arte ou estado do conhecimento²⁻⁸. Tais pesquisas contribuem para o aprimoramento das reflexões a respeito das práticas educacionais no próprio campo de trabalho, além de auxiliarem os estudos e outras pesquisas na construção da práxis e do planejamento das políticas públicas em Educação.

A discussão teórica que permeia a análise dos resumos estudados neste trabalho está pautada nas concepções de formação permanente, desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, inclusão e educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tais concepções foram extraídas principalmente da legislação vigente em Educação e de autores da área educacional.

Para a discussão dos resumos foram tomados os seguintes pontos: instituição dos autores, revistas que publicaram os artigos, ano de publicação, palavras-chave, temática ou problemática, objetivos gerais, tipo de deficiência, referenciais teóricos, instrumentos, sujeitos, resultados e conclusões apresentados.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A constituição do paradigma da inclusão ocorreu a partir de compromissos históricos assumidos de forma coletiva pelos movimentos de luta internacional por direitos sociais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). Inclusão, nesse sentido, significa compartilhar o processo de humanização, numa experiência de construção coletiva que coloca todos na condição de sujeitos. Nesse processo, descoisificam-se as pessoas, possibilitando que se tornem sujeitos de suas próprias vidas⁹.

Foi na Declaração de Salamanca (1994) que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais se aproximou da educação inclusiva, ao defender que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, e estas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades.

Considerando-se os princípios inclusivistas contidos na Declaração de Salamanca (1994) e na Constituição da República Federativa do Brasil¹⁰, entende-se por educação inclusiva a construção de uma escola para todos com oportunidades iguais e respeito à diversidade. Esta proposta está inserida nos movimentos sociais que lutam por uma escola democrática, que se concretize como espaço de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e que é construção de todos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) foi realizada com a intenção de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade.

A Constituição da República Federativa do Brasil¹⁰ introduziu as ideias inclusivistas em nosso país, entretanto, foi em 1996 com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹ que se efetivaram concretamente essas políticas sociais de inclusão na

educação escolar. Nela o atendimento às pessoas com deficiência tratar-se-ia de uma modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis, desde a educação básica até a educação superior, incluindo as demais modalidades: educação de jovens e adultos e educação profissional.

Todas essas mudanças trouxeram por consequência a necessidade de transformação na qualidade do trabalho educacional. Nesse sentido, o professor como aquele que teria diretamente contato em sala de aula com o aluno foi considerado um elemento chave para o sucesso dos processos de mudança propostos. Essa constatação trouxe uma grande preocupação com a formação dos professores.

Na LDB¹¹, tivemos a regulamentação da formação dos professores com indicações para a sua formação inicial (Art. 62) e continuada (Arts. 1, 67, 80, 87) e, especificamente ao atendimento às pessoas com deficiência, ao indicar para a necessidade de *"professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns"* (Art. 59).

Dois anos depois, foram apresentados os "Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais"¹², que indicaram como meta principal, para se viabilizar um modelo de escola inclusiva, a criação de programas de formação e capacitação dos professores das classes regulares para transformar sua prática educativa.

No ano de 2001, foram instituídas as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica"¹³, que, juntamente com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal"¹⁴, as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena"¹⁵ e as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura"¹⁶, orientaram as instituições formadoras dos professores em torno de uma preocupação de que essas prevejam e contemplem em sua organi-

zação curricular conteúdos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

No ano de 2008, se define uma "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva"¹⁷ que tem como pressuposto que a educação inclusiva seria uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. E, propôs-se uma série de ações escolares que objetivaram orientar as instituições sobre as condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico, tais como formação permanente dos educadores, rede de apoio para as pessoas com deficiência na escola e na comunidade, adequação curricular, entre outras ações.

Por fim, no ano de 2009, foram instituídas as "Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação"¹⁸. Seu Art. 12 pontuou que, para atuar na educação especial, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, discriminando, no Art. 13, as atribuições do professor no atendimento educacional às pessoas com deficiência. Apesar da importância de tais processos na inserção da pessoa com deficiência na escola, o direcionamento dado à formação dos professores empreendido pelas políticas públicas sofreu várias críticas.

Historicamente, o gerenciamento dos órgãos públicos sobre a Educação e, consequentemente sobre a formação docente, se deu a partir de uma tutela político-estatal que centralizou as decisões sobre a profissão docente, desconfigurando e afastando o poder decisório e a liberdade do professorado. Sempre à procura de mecanismos cada vez mais sutis de controle na regularização da profissão docente, prolongou-se a constituição de uma tutela científico-curricular¹⁹, que afirmou e expandiu a concepção de que o trabalho docente teria características meramente técnicas, e poderia ser substituído, por exemplo, pelo livro didático e pelas novas tecnologias.

Silva e Castro²⁰ afirmaram que, no que se referiu às atuais tendências para a formação

dos profissionais da educação, existiu um descompromisso com a formação inicial e uma valorização da formação continuada em serviço que ocorreria, na maioria das vezes, à distância.

Para Brzezinski²¹, houve uma contraposição entre o projeto da sociedade política que colocou em prática os princípios da qualidade total e a sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, que lutam por princípios da qualidade social. Tal autora²¹ se refere ao sentido procedimental implícito nas políticas públicas voltadas à "reciclagem" e ao "treinamento em serviço", termos tão usados nos anos de 1970. *"Treinamento foi uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a reciclagem de professores"* (p. 1146), só que agora com foco na educação à distância (EaD). Além disso, indicou para o fato desses procedimentos serem utilizados *"não para complementar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial"* (p. 1146).

Há consenso também que esses termos apóiam o processo de formação no modelo da racionalidade técnica, que, além de separar a formação inicial da continuada, vê a atividade do profissional como instrumental, dirigida apenas para a solução de problemas mediante a aplicação rígida de técnicas pedagógicas^{20,22-23}.

Nóvoa¹⁹ definiu dois formatos para a formação: os estruturantes, *"organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica"*, que seguem a lógica apresentada acima, e os construtivistas, que caminham no fortalecimento do profissional professor, a partir da defesa de que a produção de processos formativos definidos como formação permanente^{9,27} e desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência²⁸ indicariam para a educação ao longo da vida e para os compromissos institucionais educacionais dos professores.

A partir dessa perspectiva, a formação inicial basear-se-ia em experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as experiências precoces incluídas nos cursos acadêmicos e as práticas de ensino e os programas de inicia-

ção²⁹. A formação continuada seria um processo de compreensão pelo professor das concepções implícitas às suas práticas docentes, bem como o comprometimento explícito com a mudança e com a construção contínua de sua formação, buscando dar significado ao seu trabalho²⁴.

MÉTODO

A pesquisa bibliográfica representa uma metodologia valiosa para estudar os retrocessos, as rupturas, os saltos e avanços dos fundamentos e concepções de um determinado campo do conhecimento. A partir deste tipo de estudo é possível detectar o debate de ideias, o conjunto de perspectivas do conhecimento e as tensões e conflitos no processo de produção dos saberes de uma determinada área.

A história do conhecimento apresenta continuidades e descontinuidades que podem ser evidenciadas no decorrer de uma pesquisa bibliográfica. Esta implica em uma sistematização dos saberes do campo em estudo, que permite apreender o movimento existente na elaboração dos paradigmas que norteiam as políticas nas diversas áreas do saber e campos de atuação.

A produção histórica dos saberes acumulados pela humanidade está em constante transformação, portanto a sistematização deste movimento necessita ser documentada, a fim de contribuir para o aprimoramento das teorias, métodos e práticas sociais, contribuindo assim para evitar a cristalização do conhecimento. Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas do tipo estado da arte ou estado do conhecimento¹. Tais pesquisas representam formas de tratamento da pesquisa bibliográfica.

Procedimentos

Foram feitas buscas sistemáticas na base de dados SciELO (www.scielo.br), utilizando-se descritores a partir da combinação de três palavras-chave de acordo com a Tabela 1. Esse

conjunto de palavras-chave foi selecionado visando encontrar artigos que versassem a respeito da formação docente para a inclusão do deficiente. Não foi determinado o ano inicial para data de publicação dos artigos inseridos na pesquisa, porque se buscou avaliar todos os artigos incluídos no banco de dados até junho de 2010.

Para cumprir as finalidades desta pesquisa, foram definidos três tipos de descritores, a fim de permitir a busca dos artigos na base de dados escolhida, denominados de Sujeito, Verbo e Predicado, aludindo-se a uma sintaxe dos sentidos e à relação entre tais descritores. Estes últimos são formados por palavras-chave extraídas do campo da inclusão e da formação de professores. Tais palavras foram organizadas por meio de uma perspectiva histórica de sua utilização nas políticas educacionais.

Por fim, decidiu-se separá-las em três grupos que se inter-relacionam para dar conta das possíveis qualidades da ação de formar. Foi nesse raciocínio que foram constituídas as categorias de Sujeito, como aquele que realiza a ação de formar; Verbo, como as várias modalidades desta ação e; Predicado, como a característica

ou qualidade de cada modalidade da ação, ou melhor, a que se dirige a ação. A Tabela 1 demonstra como se concretizou tal organização.

Todas as combinações das 3 colunas de palavras foram pesquisadas em todas as partes do texto. Assim, houve um total de 702 (6 x 13 x 9) combinações possíveis. Desse total, foram excluídos os artigos repetidos, restando 114, dos quais foram selecionados 24 em função do título e das palavras-chave que deveriam ter relação direta com os objetivos desta pesquisa.

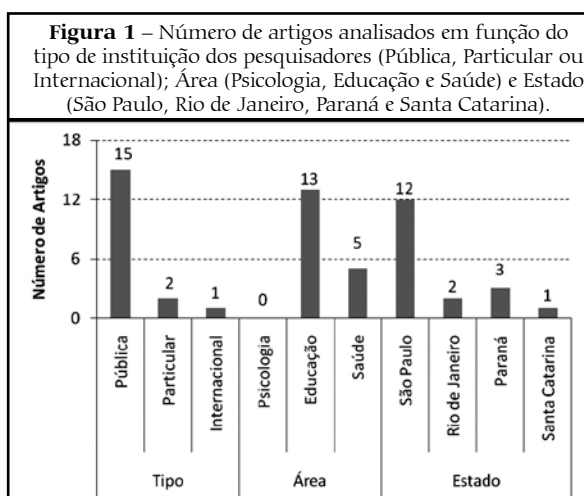
Esses 24 artigos tiveram seu resumo detalhadamente avaliado de acordo com uma ficha para categorização temática que analisou: (1) Instituição dos autores; (2) Nome do Periódico e ano de publicação; (3) Palavras-chave; (4) Tema/problema; (5) Objetivo geral; (6) Referencial teórico; (7) Método/ Amostra; (8) Resultados/conclusões.

A análise detalhada dos resumos acabou por excluir mais seis artigos por tratarem a questão da formação como conclusão do trabalho e não como objetivo central da pesquisa. Para a análise final desse trabalho foram selecionados então 18 resumos de artigos³⁰⁻⁴⁷.

Tabela 1 – Descritores utilizados para a pesquisa. Em cada busca foi utilizada uma combinação de três palavras, uma de cada coluna.		
Sujeito	Verbo (Ação)	Predicado
1. Docentes	1. Formação	1. Inclusão
2. Docente	2. Capacitação	2. Necessidades especiais
3. Professor	3. Reciclagem	3. Integração
4. Professores	4. Desenvolvimento profissional	4. Diversidade
5. Educador	5. Educação continuada	5. Diferença
6. Educadores	6. Requalificação	6. Educação especial
	7. Especialização	7. Classe especial
	8. Aprimoramento	8. Aluno especial
	9. Aperfeiçoamento	9. Necessidades educativas especiais
		10. Escola especial
		11. Deficiência
		12. Educador especial
		13. Educação inclusiva

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de artigos analisados, verificou-se que, com relação à instituição dos autores (Figura 1), a maior parte (n=15) foi produzida por autores de instituições públicas, da área da Educação (n=13) das regiões Sudeste (n=14) e Sul (n=4). Historicamente, há uma concentração de produção de conhecimento em instituições públicas, o que se retrata também na temática deste artigo. Além disso, é possível pensar que a preocupação com a formação de professores está centrada nos departamentos de Educação.



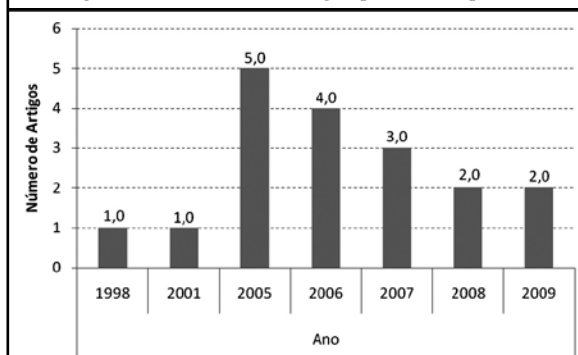
Não foram observados em nossa pesquisa autores ligados a departamentos de Psicologia, isso pode indicar que tais departamentos estão inseridos de forma incipiente em tal discussão. A base de dados estudada representa, dentro do contexto nacional de divulgação do conhecimento científico, uma das mais relevantes, com revistas que apresentam expressiva aderência ao tema estudado e impacto dentro da comunidade científica nacional.

O fato das regiões sul e sudeste possuírem a maior concentração de programas de pós-graduação pode justificar a presença significativa de artigos oriundos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraná.

Com relação às revistas que publicaram os artigos (Tabela 2), observa-se maior concentração deles na Revista Brasileira de Educação Especial, com 8 artigos, seguido pela Paidéia, com 2. Observou-se, também, que os artigos foram publicados entre 1998 e 2009, com uma concentração maior a partir de 2005 (Figura 2), sendo que antes de 2005 foram encontrados apenas 2 artigos. Historicamente, há uma distância entre a constituição dos princípios das declarações universais e a consolidação destes nas diretrizes das políticas públicas nacionais, o que pode ex-

Tabela 2 – Número de artigos publicados por Área e por Revista.

Revista	Área da revista	Numero de artigos
Revista Brasileira de Educação Especial	Educação	8
Paidéia	Interdisciplinar	2
Revista Brasileira Educação	Educação	1
Revista Brasileira Ensino de Física	Educação	1
Interface Comunicação Saúde Educação	Interdisciplinar	1
Arquivos Brasileiros de Oftalmologia	Saúde	1
Revista CEFAC	Interdisciplinar	1
Cadernos CEDES	Educação	1
Educação em Revista	Educação	1
Psicologia: Teoria e Pesquisa	Psicologia	1
Total		18

Figura 2 – Número de artigos publicados por ano.

plicar a data de início das publicações em 1998 e a maior concentração dessas publicações a partir de 2005, o que aponta para uma ampliação das discussões nas práticas escolares.

As palavras-chave de cada artigo foram organizadas de acordo com as categorias: Deficiências (n=6), sendo que maior parte (n=5) delas se referia à deficiência visual; Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência (n=24), sendo que uma parte expressiva refere-se à educação especial ou necessidades especiais (n=13) e ao paradigma da inclusão (n=9). Houve um artigo que utilizou a palavra-chave *baixo rendimento escolar*, o que indica a presença ainda de termos ou expressões utilizadas que são anteriores ao paradigma da educação inclusiva.

Observa-se uma dispersão muito grande na categoria Formação de Professores (n=16), no entanto, a palavra *formação* aparece várias vezes (n=11), o que indicaria a consolidação do termo. Outros termos, tais como *capacitação*, *consultoria* e *programa de aperfeiçoamento* (n=4), ainda continuam a aparecer, apesar de toda discussão teórica sobre o significado na prática dos mesmos. *Pós-graduação* e *educação à distância*, diferente do que apontam os documentos oficiais, aparecem apenas uma vez cada, indicando pouca preocupação com o estudo da temática desta pesquisa no campo da formação inicial.

A categoria Prática Docente (n=9) pode ser somada com Prática de Ensino do Professor (n=6), dois pontos são relativos à intervenção nessa prática (Intervenção precoce e Intervenção reflexiva) e apenas um (Interação entre professor-aluno)

evidencia a relação professor-aluno. Isso aponta para a preeminência da racionalidade técnica nesta área, mesmo que a visão interacionista já esteja sinalizada nessa discussão, mas ainda de forma sutil.

A Saúde (n=6) aparece como preocupação significativa, sendo que dois pontos tratam da saúde do escolar, dois são relativos a disciplinas específicas (educação física e fisioterapia) e dois relativos ao diagnóstico. Em Educação escolar (n=5), há dispersão entre os itens, todavia destacamos a presença dos termos: gestão, organização escolar e currículo, que podem indicar uma preocupação com a transformação dos tempos e espaços escolares no paradigma da inclusão.

Frente à escolha dos temas e das problemáticas de estudo, a visão da racionalidade técnica ainda permanece principalmente no que diz respeito às categorias Formação Técnica (n=2) e Instrumentalização do professor (n=3). As novas perspectivas de formação estão expressas nas preocupações a respeito da verificação do Conhecimento do Professor (n=3) e da Reflexão prática/crítica (n=3). Outras temáticas, tais como Política Pública (n=3) e Discussão Curricular (n=3), aparecem indicando uma crescente relevância para esses temas e evidenciado o que pode denotar uma preocupação com a compreensão de como o fenômeno da formação de professores na área de inclusão vem se colocando na prática social, o que, por sua vez, indica uma visão reflexiva em contraponto à instrumental. Os artigos na categoria Discussão Curricular denotam o início dessa discussão na preparação dos cursos de Formação Inicial. É importante ressaltar que foi localizada apenas uma pesquisa de Revisão Bibliográfica (n=1), o que, como já dissemos, aponta para a juventude do tema.

Com relação aos objetivos gerais dos artigos estudados, centram-se na discussão do nível de formação, sendo 7 artigos referentes à formação inicial, 3 referentes a cursos de Pedagogia, 1 de Licenciatura em Física, 2 relacionados à Licenciatura em Pedagogia e 1 do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Além desses, 11 artigos tinham seus objetivos relacionados à formação continuada, sendo apenas um deles relacionado a cursos de especialização.

Quanto ao nível de formação, há predomínio da Formação Continuada (n=11) sobre a Formação Inicial (n=7). Tal característica também é descrita por Silva e Castro²⁰, ao afirmarem que existe um descompromisso com a segunda e uma valorização da primeira. Tal discussão corrobora com a literatura da área de formação de professores, que aponta para uma cisão entre teoria e prática e, talvez, para uma necessidade premente nas práticas escolares de instrumentação e reflexão crítica que está chegando aos poucos à formação inicial²². A proposta de inclusão parece ter surgido primeiramente nas leis e nas práticas da escola pública e, posteriormente, passou a ser preocupação dos espaços acadêmicos.

Com relação ao tipo de deficiência, observou-se apenas 1 artigo associado à deficiência física, 4 à deficiência visual, 1 à deficiência auditiva/surdez e 1 ao déficit de linguagem. Os outros 11 artigos não explicitaram o tipo de deficiência estudada. Muito provavelmente, em função da juventude da temática estudada, encontramos problemáticas expressas de forma genérica, talvez em decorrência da necessidade de se compreender o paradigma da inclusão a partir de temas mais gerais, tais como a diferença, o preconceito, antes de poder lidar com as especificidades da deficiência no ambiente escolar.

Apenas 4 dos 18 artigos apresentam nos resumos seus referenciais teóricos, tais como menção a autores ou linhas teóricas. São eles: Psicologia sócio-histórica; Ayala Manolson; Hannah Arendt e Abordagem ecológica. Os outros 14 artigos não apresentam autores ou linhas teóricas na descrição do resumo.

A categorização dos métodos utilizados foi feita com base na nomenclatura dada pelos autores dos artigos presentes nos respectivos resumos. Verificou-se a presença da preocupação com os princípios e documentos teóricos da inclusão, evidenciado pelo número de artigos na categoria Teórico (n=5). As demais categorias indicam a necessidade do registro da prática: Descritiva (n=1), Audiogravação (n=1), Filmagem (n=3). Entrevista (n=1), Questionário (n=3) apontam para a captura do ponto de vista dos sujeitos das pesquisas. O aspecto quantitativo e de medição aparece de forma modesta na categoria Escala (n=1). Uma maior aproximação e preocupação

com a intervenção sobre a prática expressou-se nas categorias Encontros Reflexivos (n=2) e Planejamento e Execução de aula (n=1). O método não foi explicitado em seis estudos analisados.

Quanto à amostra de sujeitos de cada uma das pesquisas analisadas, foram encontrados professores da educação básica regular (n=6), alunos com necessidades especiais (n=3), professores do ensino superior (n=1), alunos do ensino médio CEFAM (n=1), professores itinerantes (n=1), pais de alunos (n=1), alunos de licenciatura em Física (n=1), documento (n=1) e não explicitado (n=6), demonstrando maior preocupação com a educação básica e depois com o aluno com deficiência. O restante expressa uma diversidade de sujeitos, o que denota um início do contato da temática com outros aspectos relevantes ou, talvez, o diálogo com outros sujeitos e outras preocupações não menos importantes, tais como a relação com os pais, a questão das licenciaturas, do ensino superior, entre outras.

Analisando a categoria resultados, estes foram organizados pelo nível de formação, ou seja, inicial e continuada. Em relação àqueles organizados em torno da formação inicial (n=7), encontramos 3 que não explicitaram os resultados e 1 que explicita de forma genérica. Nos demais artigos (n=3), encontramos 2 que abordaram o impacto da formação no aluno e 1 relativo à análise curricular. Destes, o primeiro concluiu que houve mudança de atitude social do aluno com relação à inclusão, mas que ainda há necessidade de inserir atividades capazes de modificar atitudes sociais dos alunos no currículo escolar; o segundo apontou para dificuldades dos futuros professores em romper com o modelo pedagógico tradicional, embora demonstrem criatividade em superar a especificidade da deficiência apresentada pelos alunos; o terceiro partiu da análise do currículo de um curso de formação e concluiu que a compreensão do fenômeno educacional relacionada ao aluno com diagnóstico de deficiência baseia-se no modelo médico-psicológico.

Na categoria formação continuada, foram encontrados 11 estudos, sendo que 3 deles apontaram para a falta de conhecimento dos professores para a inclusão de alunos com deficiência. Destes três, apenas 1 estudo indicou a necessidade de capacitação dos professores como fator facilitador

da inclusão e 2 deles apontaram para o interesse dos professores em participar de programas de formação. A efetividade do processo de formação continuada dos professores foi apresentada em 8 artigos. O primeiro se refere a fatores facilitadores da inclusão, ao apoio do governo por meio de cursos de formação, de auxílio técnico pedagógico especializado, de adaptação do espaço físico e do material didático; formação reflexiva do professor (n=3); mudança na prática em sala de aula (n=1); demonstração da possibilidade do uso da informática na educação especial (n=1); indicação de que a participação dos alunos com deficiência nas aulas auxilia na inclusão da comunidade escolar (n=1) e; a consultoria especializada contribui para a capacitação dos professores (n=1).

É importante ressaltar ainda que, dentre os resumos estudados, evidenciou-se a possibilidade da organização de programas de formação pedagógica. Outro, ao avaliar monografias de especialização em deficiência mental e educação especial, concluiu que a maior parte foi desenvolvida na escola, com alunos especiais e pesquisas de intervenção, cuja maior incidência de temas foi a de investigações relacionadas a procedimentos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foram observados autores ligados a departamentos de Psicologia, o que merece destaque, pois os profissionais desta área estão ligados, historicamente, à temática da inclusão e do desenvolvimento e da aprendizagem, o que seria de se esperar que estivessem pesquisando também a formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares.

A maior concentração de artigos a partir de 2005 pode indicar uma distância entre a realização dos compromissos internacionais, sua consolidação nas diretrizes das políticas públicas nacionais, as práticas escolares e, por fim, a pesquisa em torno dessas práticas. O que implicaria na necessidade de uma relação mais estreita da academia com as lutas dos movimentos sociais e a consequente promulgação dos princípios e diretrizes internacionais.

Ainda há presença de termos utilizados para se referir à formação de educadores que são anteriores à construção do paradigma da

educação inclusiva. Neste sentido, constata-se a dificuldade histórica de se consolidar princípios nas práticas escolares, sendo que a academia não poderia estar isolada desse processo.

Nos resumos estudados, a relevância para a educação básica é maior, mas já aparecem estudos a respeito da necessidade de se aprimorar os cursos de formação inicial. Há a necessidade de instrumentalização dos educadores, contudo a visão interacional já está sinalizada, mesmo que de forma sutil, apontando para uma visão mais reflexiva e, portanto, para a construção progressiva de uma práxis escolar na formação de educadores.

Um terço dos resumos relaciona a formação com questões de saúde, mas poucos especificam o tipo de deficiência em foco. A maior parte (n=5) se refere à deficiência visual. Talvez o modelo médico-psicológico não seja tão evidente nestas pesquisas. É emergente que se compreenda o paradigma da inclusão a partir de temas mais gerais, tais como a diferença, o preconceito, antes de poder lidar com as especificidades da deficiência, ou seja, da educação escolar da pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.

Com relação aos resumos estudados, apenas 4 explicitam o referencial e 5 deles definem o método como teórico. Qual a razão dessa pequena preocupação com aspectos tão importantes da pesquisa? O método não foi explicitado em seis estudos analisados. Por que os resumos não expressam elementos tão relevantes?

Quanto ao processo de formação dos professores sobre a inserção dos deficientes no ambiente escolar, a discussão ainda se mantém de forma generalista, preparando-os para as questões gerais relacionadas à inclusão, não aprofundando as diferenças específicas para inclusão das várias deficiências.

O conteúdo dos resumos não fornece elementos suficientes para uma análise aprofundada, porém a continuidade natural dessa pesquisa é a análise do texto na íntegra. Tal análise possibilitará compreender a relação entre a expressão da produção científica acadêmica e a produção de documentos que configuram as diretrizes das políticas públicas de inclusão e o problema da relação entre o currículo e a organização dos espaços e tempos escolares.

SUMMARY

Teacher education and school inclusion of deficient people: analysis of SciELO articles' abstracts

Objective: The objective of this paper is to present a bibliographic review of articles that deal with the theme of teacher education for the inclusion of deficient people in schools, using abstracts of articles published in SciELO website up to the first semester of 2010. **Methods:** We used the descriptors combining three keywords and their derivatives: teachers, inclusion in school and formation. Then it was analyzed the following: institution of the authors, periodicals that published the article, year of publishing, keywords, theme or problem the article deals with, objective, types of deficiency, theoretical references, instruments, subjects, results, and conclusions. **Results:** Concerning the formation of educational professionals it seems to prevail a valorization of continuous formation, although a preoccupation with initial formation starts to come about. The abstracts' analyses indicate the presence of formative actions based in processes of development and learning of educators meantime the technical rationality could still be found. About the process of teacher formation concerning the insertion of deficient people in the school environment, the discussion remains generalist. As a follow-up of this research we intend to analyze the entirety of the articles. Such an analysis will enable us to understand the relation between the expression of the scientific academic production and the documents of public policies parameters for inclusion as well as the relation between the curriculum and the organization of space and time at school.

KEY WORDS: Faculty. Inclusion in school. Disabled persons.

REFERÊNCIAS

1. Ferreira NS. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Rev Educ Soc.* 2002;79:257-72.
2. Morosini MC. Educação superior em periódicos nacionais (1968-1995). *Série Estado do Conhecimento*, nº 3. Brasília: MEC/INEP/Comped; 2001.
3. Haddad S. Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). *Série Estado do Conhecimento*, n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped; 2002.
4. Castro MLS, Werle FOC. Estado do conhecimento em Administração da Educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *Ensaio: Aval Pol Públ Educ.* 2004;12(45):1045-64.
5. Morosini MC. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar.* 2006;28:107-24.
6. Pérez SGPB, Freitas SN. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: Caxambu:32a reunião anual da ANPED;2009.
7. André MED. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Form Doc.* 2009; 1 (1). Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1> Acesso em: 10/9/2010
8. Brzezinski I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped:

- travessia histórica. Form Doc. 2009;1(1). Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1> Acesso em: 10/9/2010
9. Freire P. Pedagogia da autonomia. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra;2009.
10. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: República Federativa do Brasil;1988.
11. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC;1996.
12. Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP; 1998.
13. Brasil. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; 2001.
14. Brasil. Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC; 1999.
15. Brasil. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC; 2001. (Instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).
16. Brasil. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC; 2006.
17. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC; 2008.
18. Brasil. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. Brasília: MEC;2009.
19. Nóvoa A. Formação de professores e profissão docente In: Nóvoa A, org. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote; 1997. p.15-34.
20. Silva AR, Castro AMDA. Formação continuada de professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. Quaestio. 2008;10(1/2):185-208.
21. Brzezinski I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Educ Soc. 2008;29(105):1139-66.
22. Zeichner KM. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa-Portugal: Educa;1993.
23. Schön DA. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000. 256p.
24. Meneses CMA. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. Revista da FAEEBA, Educação e contemporaneidade 2003;12(20):311-20.
25. Marin AJ. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: Collares CAL, Moysès MAA, eds. Educação continuada. São Paulo:CEDES;1995.
26. Candau VM. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Candau VM, ed. Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes;2003.
27. Freire, P. Política e educação. São Paulo: Cortez;1997.
28. Molina R, Lima SML. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: novos conceitos, outros caminhos. Rev Educ. 2008;1:89-108.
29. García CM. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Rev Bras Educ. 1998;9:51-75.
30. Aguiar JS, Duarte E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Rev Bras Educ Spec. 2005;11(2):223-40.
31. Camargo EP, Nardi R. Dificuldades e alternativas encontradas por licenciandos para o planejamento de atividades de ensino de óptica para alunos com deficiência visual. Rev Bras Ensino Fís. 2007;29(1):115-26.
32. Cartolano MTP. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. Cad CEDES. 1998;19(46):29-40.
33. Dall'aqua MF, Takiuchi N, Zorzi JL. Efeetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanen e V.O.E.: veja, ouça e espere. Rev CEFAC. 2008;10(4):433-42.
34. Dall'acqua MJC. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças

- com baixa visão na educação infantil. *Paidéia*. 2007;17(36):115-22.
35. Franco M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Rev Bras Educ Espec*. 2009;15(1):15-30.
 36. Gasparetto MERF, Temporini ER, Carvalho KMM, Kara-José N. O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? *Arq Bras Oftalmol*. 2001;64(1):45-51.
 37. Leite LP, Aranha MSF. Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psic Teor Pesq*. 2005;21(2):207-15.
 38. Marquezine MC, Tramontina VM. Produção científica dos alunos egressos do curso de especialização da Universidade Estadual de Londrina. *Rev Bras Educ Espec*. 2006;12(1):101-22.
 39. Michels MH. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Rev Bras Educ*. 2006;11(33):406-23.
 40. Michels MH. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Rev Bras Educ Espec*. 2005;11(2):255-72.
 41. Omote S, Oliveira AAS, Baleotti LR, Martins SESO. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*. 2005;15(32):387-96.
 42. Pena FF, Rosolém FC, Alpino AMS. Contribuição da Fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com distrofia muscular de Duchenne no ensino regular. *Rev Bras Educ Espec*. 2008;14(3):447-62.
 43. Peterson PJ. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Rev Bras Educ Espec*. 2006;12(1):3-10.
 44. Pletsch MD. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educ Ver*. 2009;33:143-56.
 45. Silva SC, Aranha MSF. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev Bras Educ Espec*. 2005;11(3):373-94.
 46. Vitaliano CR. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev Bras Educ Espec*. 2007;13(3):399-414.
 47. Wataya RS. O uso de leitores de tela no TeIEduc. *Interface*. 2006;10(19): 227-42.

Trabalho realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, SP, Brasil.
Apoio Financeiro: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.

Artigo recebido: 31/8/2010
Aprovado: 3/11/2010