

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Audiléia Pereira Moreira<sup>1</sup>, Cintia Ramos Lima<sup>1</sup>, Mariana Nascimento Adriano<sup>1</sup>

Lorena Nascimento Ferreira <sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar, nas pesquisas realizadas no Google Acadêmico, entre o ano de 2017 à 2021, as publicações sobre as influências da formação continuada na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no espaço escolar. Apesar de evidentes esforços para que a educação chegue a todos que a ela tem direito nos moldes da constituição, ainda se observam grandes lacunas, no que se refere àqueles que têm algum tipo de necessidade educacional especial. Na metodologia utilizamos uma pesquisa bibliográfica Gil (2002), no indexador Google Acadêmico, entre os anos de 2017 à 2021, explorando a temática da formação continuada e a importância dela na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Os estudos sobre a inclusão apontam as necessidades mais urgentes: alertam para melhores condições de formação, especialização e atualização dos professores. Portanto, conclui-se que o processo de desenvolvimento do aluno é motivado pelas interações e atividades, manifestadas na relação de troca entre conhecimentos, sendo fundamental uma relação dialógica da comunidade escolar para uma aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Formação do professor. Educação inclusiva no Brasil. Análise bibliográfica.

## INTRODUÇÃO

A inclusão tem sido tema frequente de debate nos fóruns mundiais. No Brasil, no final do século XX, começou a ganhar força, e nas duas últimas décadas tem se intensificado tanto o debate quanto as intervenções neste sentido. Contudo, ainda estamos longe do nível desejado, tendo as escolas, em nível nacional, muito que se fazer ainda “Apesar disso, sabemos que, na realidade, as instituições de ensino não estão preparadas para receber e incluir os alunos com deficiência,” (SILVA, 2017, p.18).

---

<sup>1</sup>Acadêmicas do curso de Pedagogia da Multivix-Serra.

<sup>2</sup> Professora do curso de Pedagogia da Multivix-Serra.

O processo de inclusão escolar tem como um dos pilares principais o professor. É dele a missão de em sala de aula fazer com que alunos com necessidades especiais de educação e sem, interajam, e mais, e o aluno com alguma deficiência tenha a mesma oportunidade de acesso aos conteúdos, em sua totalidade, fazendo com que a formação do professor um ponto essencial para sua atuação com alunos com necessidades especiais de educação em sala de aula, especializada e atualizada. (SAMPAIO E MAGALHÃES 2018).

Esta pesquisa traz a temática “A formação do professor na educação inclusiva no Brasil”, e o seu objeto de estudo é a entender como está acontecendo pelo país a inclusão educacional. Em concordância com a temática apresentada, propõe-se como problemática investigativa nesta pesquisa, a questão: como a atual situação da formação continuada para professores está abordando a inclusão educacional?

Com foco no questionamento levantado, tem esta pesquisa o objetivo geral de identificar, nas pesquisas realizadas no Google Acadêmico, entre o ano de 2017 a 2021, as publicações sobre as influências da formação continuada na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no espaço escolar. E para atingir o objetivo proposto, foram definidos os objetivos específicos a seguir: Conhecer as exigências legais e a prática sobre a inclusão escolar, identificar a situação atual da formação continuada, com ênfase na inclusão educacional e pesquisar balizadores Públicos para a educação inclusiva.

Diante do processo de educação inclusiva não é de se estranhar o sentimento de despreparo, mesmo para professores já há algum tempo no exercício da função. Amaral (2017, p.137). Asseverando, ele, que isso acontece “principalmente por uma frágil formação inicial e na sequência, por uma formação continuada insuficiente” e elenca alguns argumentos sobre esta precariedade, que em sua opinião seria, primeiro, a impossibilidade de se ter uma receita pronta capaz de produzir, nas escolas de todo o país, a qualidade que o ensino com uma verdadeira educação inclusiva necessita; segundo, necessidade de articulação entre educação e os diferentes setores da sociedade, como segurança, saúde, saneamento básico etc. Ainda segundo a

autora, “a culpa pelo despreparo com o processo de inclusão nas escolas brasileiras está para além de uma política efetiva de formação de professores” (AMARAL, 2017, p.137).

Assim, é mais que pertinente fazer uma análise bibliográfica sobre a temática: ***Formação do professor na educação inclusiva no Brasil***, dando sua contribuição para a sociedade incrementando o debate muito atual, cujos resultados demonstram um grande avanço nos últimos anos, todavia, ainda muito aquém do desejado. Contribui também para a comunidade científica que apesar da farta produção acadêmica neste sentido, ainda o tema não foi exaurido, o qual “demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar” (BRASIL, 2012, p.07).

Esta pesquisa partiu da necessidade de alinhamento com a posição atual sobre o processo de educação inclusiva no Brasil, e como os professores estão sendo preparados para tal desafio. Segundo Amaral (2017) trata-se de “uma frágil formação inicial e na sequência, por uma formação continuada insuficiente”, pelo que esta pesquisa se propõe, a saber, como está acontecendo a formação do professor neste contexto (AMARAL, 2017, p.137).

Para isso, estruturamos a pesquisa da seguinte forma: no Referencial teórico demarcamos os aspectos históricos, as exigências legais e os balizadores públicos para a educação inclusiva. No tópico resultados e discussão os estudos sobre a inclusão apontam as necessidades mais urgentes: alertam para melhores condições de formação, especialização e atualização dos professores. Portanto, conclui-se que o processo de desenvolvimento do aluno é motivado pelas interações e atividades, manifestadas na relação de troca entre conhecimentos, sendo fundamental uma relação dialógica da comunidade escolar para uma aprendizagem significativa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### **As exigências legais e a prática da inclusão escolar**

Nos tempos atuais tem-se pensado muito a divergência e a necessidade de inclusão. Principalmente no espaço escolar. Contudo o caminho trilhado ainda é pequeno se comparado com o muito que se tem que fazer ainda. Tem-se que aprofundar a discussão sobre a implantação da educação inclusiva no Brasil; os desafios e as dificuldades encontrados. Há muitas escolas sem dar o primeiro passo neste sentido, embora seja um direito garantido por lei ao aluno com necessidades especiais de educação. Silva (2017) relata que o primeiro passo dado é matriculá-los na escola regular enquanto se repensa e implantam-se novas práticas.

O princípio da educação para todos é colocado em prática quando as instituições de ensino se estruturam e se organizam em todas as suas instâncias para acolher e oferecer uma educação de qualidade aos alunos com necessidades especiais, atingindo progressos educacionais significativos com esses estudantes. No caso da educação inclusiva, a adaptação da escola na sua totalidade (espaço físico, currículo, metodologias, material didático, etc.) para receber os alunos com deficiência é garantida por lei. Apesar disso, sabemos que, na realidade, as instituições de ensino não estão preparadas para receber e incluir os alunos com deficiência, mas é preciso, mesmo assim, que se dê o primeiro passo no sentido de matriculá-los na escola regular enquanto se repensa e implanta novas práticas (SILVA, 2017, p.18).

Segundo Nicolau (2011), foi um choque para ela o deparar-se com alunos com necessidades especiais de educação em sua sala de aula. Ela afirma que em sua formação e especialização não foi preparada para o que encontrou, mais tarde, em seu ambiente de trabalho. Em sua sala de aula. Foi aprendendo na prática, e apesar de seu aluno apresentar grande progresso, não teve ele respeitadas as suas individualidades, ele teve que se adaptar ao sistema pensado para alunos tidos como dentro do conceito normal. (NICOLAU, 2011, p.12-14).

Ainda segundo a autora, as políticas públicas já avançavam em seu município, mas faltou à escola a iniciativa de se envolver em debates sobre necessidades especiais de educação. Acusa a instituição em qual trabalhava de manter-se isolada e inflexível, deixando para o professor a tarefa de ajuste entre aluno e sistema. Um sistema pensado para todos, apesar de aceitar e

incentivar a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula. (NICOLAU, 2011, p.12-17).

No entender da autora, toda a comunidade escolar deve se mobilizar para que um aluno com necessidades especiais tenha oportunidades iguais de se desenvolver.

A inclusão não pode recair sobre os ombros do professor, considerando-se que é uma tarefa de todos os envolvidos na escola, é uma tarefa de equipe, de todos os profissionais que constituem a escola. A comunidade escolar tem responsabilidade sobre cada um dos alunos e se os alunos apresentam necessidades educacionais especiais tem que se mobilizar para oferecer uma educação de qualidade para estes alunos, pois inclusão não é apenas garantir a matrícula, mas garantir o acesso físico, o acesso à aprendizagem, prover os recursos necessários dentro da escola e buscar quando necessário auxílio fora da escola (NICOLAU, 2011, p.17).

Entende a autora que no Brasil o processo de inclusão escolar começou de forma invertida, primeiro chegando os alunos com necessidades especiais de educação para depois se começar a pensar nas mudanças estruturais para recebê-los. Bem como a formação do professor ficou postergada. E embora na época em que publicou sua dissertação de mestrado, 2011, as políticas públicas já haviam promovido mudanças na formação e práticas dos professores, uma educação de qualidade para todos ainda permanecia como desafio para o nosso país (NICOLAU, 2011).

Para Lopes e colaboradores (2018) as práticas educacionais voltadas para a inclusão devem contemplar a elaboração de propostas pedagógicas que se baseiem na interação com os alunos; reconhecimento de todos os tipos de capacidades existentes na escola; ter conteúdos adequados aos diferentes ritmos de aprendizagem; trabalhar com diversas metodologias e que sejam motivadoras, e especial atenção à avaliação dos alunos em relação ao seu progresso e do que possam vir a conquistar.

Ainda segundo o autor, o projeto pedagógico que vise à inclusão necessita estar aberto à diversificação e flexibilização do processo de aprendizagem, contemplando as diferenças individuais dos educandos; ter identificadas as necessidades educacionais especiais possibilitando disponibilizar recursos e meios mais favoráveis ao estudante; ter currículos abertos e diversificação nas propostas curriculares; flexibilizar o funcionamento

da escola e sua organização ter professores especializados, em seu quadro, além de possuir serviços de apoio e demais meios não convencionais que favoreçam o processo educacional (LOPES et al, 2018).

Marques e colaboradores (2020) relatam sobre o atendimento educacional dos alunos público-alvo da educação especial, que o movimento inclusivo defende que seja em ambientes não segregados e aponta, segundo ela, para a necessidade de reestruturação da escola regular, uma vez que, nas palavras da autora, “na sua história, não tem se organizado para acolher a diversidade de indivíduos, segregando e excluindo aqueles que fogem à padronização estabelecida” (MARQUES et al, 2020, p.180).

### **Formação continuada na perspectiva da inclusão**

Estudos sobre o tema: formação continuada de professores; apontam duas modalidades de formação, cujos especialistas, segundo Amaral (2017), bem conhecem:

uma centrada no/a professor/a: com ênfase no desenvolvimento profissional ou nos ciclos de vida do/a professor/a. E outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, onde é responsabilizada na função do/a coordenador/a pedagógico/a, a missão de articular esta formação no lócus de atuação do/a docente (AMARAL, 2017, p.128).

O autor discorre sobre as duas modalidades. Na primeira, em que o professor é o centro e tem sua abordagem no desenvolvimento profissional, entende, ele, ser uma abordagem de atribuir valor, tanto ao caráter contextual, como organizacional e multidimensional, cuja orientação está voltada para a mudança. Neste aspecto a proposta é resolver os problemas escolares de acordo com uma perspectiva que supere o caráter tradicional e individualizado das atividades formativas. Considerando os ciclos de vida do professor o autor alinha-se com Huberman (2007) para descrevê-la:

Michael Huberman (2007) expõe numa perspectiva clássica, a da carreira, a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores e que esta estruturação/formação de professores é um processo e pressupõe sete fases: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/ativismo; a fase do questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo (HUBERMANN, 2007 apud AMARAL, 2017, p.128).

Na segunda modalidade a abordagem está centrada nas equipes escolares, estando a ênfase no coordenador pedagógico e no seu papel de articulador no processo formativo, cujo espaço físico de formação é a escola. Segundo Amaral (2017, p.129), esta percepção é fitar além do que ele chama de “pacotes prontos de formação continuada pensada/projetada pelos sistemas de ensino”. E apoiado em Domingues (2009), esclarece:

Para Domingues, (2009), o papel de liderança do coordenador na condução da formação centrada na escola é primordial para articular teoria e prática educativa a partir da elaboração coletiva do projeto de formação continuada na escola, ou seja, o coordenador pedagógico, ao articular-se no trabalho coletivo com sua equipe docente, e neste trabalho, mobilizar trocas de experiências, saberes silenciados advindos dos professores, possibilitará uma prática “em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores” (DOMINGUES, 2009 apud AMARAL, 2017, p. 129).

Ainda é de Amaral (2017, p.129) o entendimento que se deve perceber a dimensão educativa para além do que ele classifica como “produtores acadêmicos advindos das instituições de ensino superior”. E acentua que se tem que pôr o valor no papel formador do coordenador pedagógico no ambiente escolar, assim como em sua função de intermediador entre os docentes e as diretrizes públicas.

Em 2007, como nos alerta Souza (2017), o Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (Seesp) lança edital de Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, objetivando a formação de professores dos sistemas de ensino estaduais e municipais para o atendimento educacional especializado. Para isso disponibilizou-se uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, nos relata a autora, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertando cursos de:

formação continuada, na modalidade à distância, para professores interessados no ensino de Libras, Braille, Ajudas Técnicas/Tecnologia Assistiva, Atividades de Vida Diária, Orientação e mobilidade, Soroban, Desenvolvimento de Altas Habilidades, Desenvolvimento Cognitivo, Estimulação Precoce, entre outras, contemplando a educação inclusiva (SOUZA, 2017, p.8).

Outro curso que merece ser citado é o de parceria entre MEC, Seesp e Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP), através da plataforma Teleduc: “Projeto e Acessibilidade: promovendo a inclusão”, dentro do curso de Tecnologias Assistivas. Também objetivando qualificar professores

para melhorarem a qualidade de suas aulas, nos relata a autora, e também de “atender às necessidades dos alunos no mundo contemporâneo, uma vez que a tecnologia já faz parte da vida da maioria dos educandos brasileiros, por pertencerem à geração da era tecnológica” (SOUZA, 2017, p.9).

Entendemos ser pertinente a observação de Souza (2017), sobre a evasão comum a estes cursos de formação continuada, a seu entender, ocorrida devido aos vários afazeres dos professores formandos do curso.

Cabe salientar que apesar da importância e riqueza destes cursos, muitos professores cursistas, acabam desistindo, por não conseguirem conciliá-los com suas outras tantas atividades, ou por falta de familiaridade, com o computador, por não conseguirem fazer uma relação do uso da ferramenta com a sua prática pedagógica, são os argumentos apresentados ato da desistência. (SOUZA, 2017, p.9)

Sabendo que os procedimentos pertinentes à Educação Inclusiva devem ser praticados em todas as escolas do país, é evidente pensar na formação dos profissionais que estarão à frente da tarefa. Segundo Bueno (2009) ao ser citado por Sampaio e Magalhães (2018):

se o professor não tem uma orientação adequada ele não contribuirá para a inclusão, a teoria precisa ser colocada em prática, deve haver professores realmente preparados para o trabalho docente ou com uma formação continuada atualizada, buscando ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas específicas voltadas pra o ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais (SAMPAIO E MAGALHAES, 2018, não paginado).

Fato este que faz da formação do professor um ponto essencial, devendo ser, para sua atuação com alunos com necessidades especiais de educação em sala de aula, especializada e atualizada:

Daí a importância da educação continuada, que se constitui em cursos de extensão e de formação pedagógica que colaboraram de forma positiva, com os conhecimentos necessários às demandas inclusivas (SAMPAIO E MAGALHAES, 2018, não paginado).

No entanto, queremos salientar que da expressão “atualizada” que adjetiva à educação inclusiva, não deve denotar existência de um profissional desatualizado, defasado, que demande investimento em formação continuada como forma de superar-se, por questões de competitividade e empregabilidade, mas sim como Castro (2017, p. 146) disserta:

Assim, conceitos e modos de apresentar certos fenômenos são alterados no decorrer do tempo e o domínio da linguagem da área, expresso nos seus jargões ou nas suas expressões da ordem do dia,



revela inevitavelmente um indício de maior ou menor atualização em relação ao debate produzido na área.

Neste sentido, esta atualização traz consigo resultados de debates sobre conceitos avaliados pelo seu poder explicativo ou “necessidade histórica de apresentar um fenômeno em contrapartida a conceitos considerados mais reducionistas”, nas palavras da autora. Assim, estar atualizado é acompanhar os debates, também em suas palavras: “no sentido de entendimento das condições sociais e históricas que favoreceram as reflexões conceituais e metodológicas que acompanham o novo termo” (CASTRO, 2017, p.147).

### **Balizadores Públicos para a educação inclusiva**

O primeiro balizador consultado foi a Constituição Federal (CF). Neste documento não se obteve sucesso nas buscas pelas expressões: “formação continuada”, “educação especial” “Inclusão escolar” e “inclusão educacional”.

O segundo balizador consultado foi a Lei de diretrizes e Bases (LDB). Ela considera as determinações da Constituição Federal (CF), a qual garante o direito público, inalienável e subjetivo à educação. Buscando a expressão “formação continuada” na LDB/1996, em formato de arquivo digital, encontraram-se duas ocorrências, que segue a transcrição:

Art. 62º, § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 62º - A, Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996, não paginado).

Feito uma busca com a expressão “educação especial” encontrou-se bem mais conteúdo, cujas redações transcrevem-se abaixo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL, 1996, não paginado).

O terceiro balizador a ser consultado foi A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela uma pesquisa pela expressão “educação especial” produziu como resultado duas referências, que são citações e não diretrizes para a educação especial. Citadas na organização dos currículos, e dentro do contexto dos anos iniciais da educação fundamental da qual se pretende que desenvolvam respeito, entre outras coisas, em relação à inclusão dos alunos da educação especial (BRASIL, 2018, p.19 e 327).

O Quarto e último balizador consultado nesta pesquisa foi o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Seu ano de lançamento foi 2012. De 2013 a 2016, segundo ele, foram capacitados 1.176.491 professores alfabetizadores em Linguagem e Matemática; Gestão Escolar; Currículo; e a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; além de 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

Ainda conforme o PNAIC (2017) entende-se como fundamental ter uma estratégia descentralizada e a política nacional articulada para atender os diversos arranjos federativos (escolas, municípios e estados). E ressalta-se que, em um apanhado nacional, mesmo os estados com os melhores indicadores encontram-se muito aquém dos resultados esperados. Em alguns estados identificou o erro de se deslocar apenas para o terceiro ano o processo de alfabetização, sendo esta prática muito nociva às crianças (BRASIL, 2017, não paginado).

Na versão do PNAIC consultada, (2017), foram feitas melhorias com base na experiência acima, das quais se relata que:

o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. (BRASIL, 2017, não paginado).

Os cadernos do PNAIC estão organizados, segundo Barreto e Shimazaki (2019), por tema e ano de formação, e abordam de forma transversal os conteúdos específicos do triênio dedicado à alfabetização. Igualmente os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa e cadernos de Alfabetização Matemática. Segundo as autoras, em 2015 os cadernos deram prioridade à interdisciplinaridade relacionando a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. A educação inclusiva, foco de nossa discussão, está apresentada em dois cadernos específicos: “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” e “Educação matemática inclusiva”, ambos também têm uma abordagem transversal nos demais, objetivando promover a reflexão sobre a importância das adaptações do currículo em todas as áreas do conhecimento para promover a inclusão escolar.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, havendo necessidade de formação para o professor em todos os níveis igualmente. O PNAIC entende que a escola é o local de preferência da formação continuada, que deve oferecer um ambiente pacífico, “contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente” (BRASIL, 2017, p.06).

Sobre o PNAIC, encontramos em seu teor, três indicadores principais que permitem avaliar seu sucesso:

O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2017, não paginado).

Há uma sugestão de ser considerado um quarto indicador: as Instituições de Ensino superior, participantes do programa, reverem seus projetos pedagógicos de formação inicial e continuada (extensão), “neles inserindo tanto conteúdos relacionados à alfabetização quanto uma prática que traduza o seu compromisso com a qualidade das escolas públicas de sua localidade” (BRASIL, 2017, p.5).

O PNAIC no seu caderno dedicado à educação especial, edição 2012, afirma que a educação inclusiva demanda estratégias variadas, tanto quanto são variadas as necessidades dos alunos com necessidades especiais educacionais, devendo a mesma desenvolver estratégias que assegurem os direitos de todos à aprendizagem. Contudo:

tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso (BRASIL, 2012, p.7).

Defende que a escola precisa propiciar uma mesma educação para todos os alunos e suas demandas. Neste sentido a inclusão apresenta seu eixo norteador, o qual legitima a diferença em uma mesma sala de aula, com o propósito de que o estudante com deficiência também possa ter acesso a tudo através de outros meios capazes de eliminar as barreiras existentes. Alternativas estas, que exigem do professor sensibilidade e criatividade para trazer para a classe outros meios que tratem dos conhecimentos pertinentes ao tema em estudo, além, obviamente, da formação necessária. (BRASIL, 2012, p.8).

Não sendo o objeto desta pesquisa elencar as características individuais de cada necessidade especial, não nos deteremos nos pormenores, no entanto, recomendamos interessados em alfabetização, a leitura detalhada do Caderno de educação especial, Brasil (2012), para conhecimento na íntegra da abordagem de forma individual de cada grupo de necessidade educacional especial, onde há uma tratativa pormenorizada sobre meios alternativos para a alfabetização de pessoas com deficiências.

Em resumo generalista cada capítulo fala das características daquela deficiência; da característica principal que faz daquela deficiência a representante do seu grupo; da definição da deficiência abordada; dos recursos

da Tecnologia Assistiva disponíveis para aquela deficiência; das intervenções possíveis ao professor como substituição a recursos de tecnologia assistiva; e da chamada à reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento sob a perspectiva da deficiência em questão.

Na página 42 deste caderno, há os “Relatos de experiências”, uma leitura enriquecedora. Com o primeiro relato sendo sobre a experiência com a inclusão de um aluno com paralisia cerebral, com impedimentos na escrita, na fala e locomoção, vivida pela professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, Escola Municipal Nova Santana de Camaragibe-PE; e o segundo e último relato, vivido pela professora Katia Barros, da rede regular de ensino do município do Recife, da experiência com a inclusão de uma aluna com síndrome de Down.

Entre outras coisas ela também dispõe sobre a formação continuada para o professor e sobre a educação especial para àqueles que têm algum tipo de necessidade especial para a conquista deste direito garantido a todos pela Constituição. A BNCC, cuja missão é normatizar o ensino estabelecendo a proposta de um modelo comum de educação em todo território nacional, não aborda nenhum dos termos pesquisados. Já o PNAIC, iniciado em 2012, abordou-se tanto a formação continuada quanto à educação inclusiva. Foram seis anos de progresso neste sentido, tendo sido publicados cadernos específicos sobre educação especial, nos quais continham, entre outras coisas, relatos de experiências de professoras atuando nesta área. Foi descontinuado em 2018.

A metodologia aplicada nesta pesquisa, à luz do rigor científico, não é suficiente para afirmar que a pouca presença destes termos nos documentos pesquisados seja o reflexo direto e proporcional do envolvimento das políticas públicas com a formação dos professores e a educação inclusiva no Brasil.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa desenvolve sua problemática investigativa a partir de uma abordagem qualitativa. Sua busca contempla artigos de periódicos; livros; teses; dissertações; monografias; Constituição Federal (CF); Lei de Diretrizes e

Bases (LDB); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); disponibilizadas em suporte virtual, sobre a temática proposta, “A formação do professor na educação inclusiva no Brasil”, com a finalidade de dar subsídio teórico ao estudo.

Para atingir os objetivos propostos neste artigo, se optou por um estudo exploratório, que segundo Lakatos e Marconi (2001), possibilita desenvolver familiaridade entre pesquisador e fato pesquisado. Para aos procedimentos técnicos utilizados em seu desenvolvimento optou-se pela pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002), é a mais adequada quando se precisam consultar dados que se encontram dispersos pelo espaço, revisando-se publicações que abordaram o tema da educação infantil; educação especial; educação inclusiva; formação continuada; inclusão escolar / inclusão e prática docente. A busca foi realizada no indexador Google Acadêmico, com os temas acima citados, considerando as publicações de 2017 a 2021.

Explorou-se também, a pesquisa documental, pois, ainda segundo Gil (2002), os documentos são fontes estáveis e ricas em dados, pelo que esta pesquisa fez uma busca pelos documentos oficiais: CF, LDB e BNCC vigentes, além do PNAIC, que vigorou entre 2012 e 2018. Nestes documentos os termos pesquisados foram: “Formação continuada”, “Educação especial”, “Inclusão escolar” e “Inclusão educacional”. Os termos foram digitados na ferramenta de busca acionada pelos comandos “Ctrl+F”, nos corpos dos documentos pesquisados. Para o PNAIC, optou-se pela leitura sistemática, uma vez que é abundante seu conteúdo sobre o tema pesquisado.

Nesse sentido, após serem eleitas as obras que foram utilizadas para o desenvolvimento do estudo, procurou-se localizar nestas as informações úteis por meio de leitura crítica/analítica levando em conta a inteligência do texto e a apreensão de seu teor que foi, posteriormente, submetida à interpretação.

Entre os trabalhos lidos para a seleção dos autores que comporiam o referencial teórico deste estudo, não foram encontradas pesquisas empíricas que elencassem de forma descritiva métodos ou práticas adotados que foram eficientes e eficazes para a educação inclusiva.

## CRITÉRIO PARA LEITURA- OCORRÊNCIAS DE EXPRESSÕES BUSCADAS

Autores pesquisados	OBRA	Educação infantil	Educação especial	Educação inclusiva	Formação continuada	Inclusão escolar /inclusão e prática docente
Araujo (2017) Google Acadêmico	<b>Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?</b>	5	32	0	44	9
Castro E.V. (2017) – B. V. Multivix	<b>Formação continuada de docentes da educação básica: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica</b>	14	1	1	16	38
Lopes Et al (2018) – B. V. Multivix	<b>Educação inclusiva</b>	2	13	2	5	10
MARQUES, et al (2020) Google Acadêmico	<b>Práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento</b>	40	15	0	11	23
Nicolau (2011) Google Acadêmico	<b>Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores</b>	0	17	0	0	15
Sampaio e Magalhães (2018) Google Acadêmico	<b>Formação do professor na educação inclusiva e tea</b>	2	2	1	8	1
Silva (2017) – B. V. Multivix	<b>Educação inclusiva</b>	13	36	11	4	12
Souza (2017) Google Acadêmico	<b>Um jeito de incluir: minimizar a violência simbólica através da tecnologia assistiva</b>	0	18	0	4	5

FONTE: Elaborado pelas autoras

## DISCUSSÃO E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste tópico iremos apresentar e discutir os dados encontrados na revisão bibliográfica feita entre 2017 e 2021, no Google Acadêmico.

Sampaio e Magalhaes (2018) observam que nem todas as escolas estão preparadas para propiciar mudanças na vida de seus alunos quando o assunto é inclusão escolar. O que contrasta com os apontamentos observados nos documentos CF/88 e LDB/96, que denunciam, por suas datas de publicação, haver quase três décadas que foram regulamentados os direitos da educação inclusiva. Evidenciando, então, uma lentidão, uma morosidade no avanço da política educacional brasileira de modo a subtrair no fato, o direito de já conquistado e garantido por lei a clientela da educação especial.

Amaral (2017) traz à tona a proteção legal ao direito do aluno com necessidades especiais de educação, invocando a Constituição federal em vigência, além da Lei Federal 7583/89 regulamentada pelo Decreto Presidencial 3298/99, em que se garante a matrícula desta pessoa no sistema regular de ensino, sem qualquer tipo de embaraço, sob pena a quem impor obstrução, de reclusão de 4 anos mais multa pelo crime. Todavia, segundo Sampaio e Magalhaes (2018), só matriculá-lo sem que a gestão escolar esteja preparada para recebê-lo fará com que a escola esteja promovendo, na verdade, uma exclusão, por não existirem as condições imprescindíveis para que tal aluno seja incluído na vida escolar dentro do conceito de respeito às diferenças.

Defendem, Sampaio e Magalhaes (2018), a importância da formação continuada para os professores, uma questão bem discutida também, pelo PNAIC, por entender estar o sucesso da educação inclusiva vinculado ao adequado preparo do professor para promovê-lo em sala de aula, e regulamentada pela LDB, que em seus Artigos 62 e 62-A, que dispões da formação continuada para professores, para cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Amaral (2017) e Sampaio e Magalhães (2018) concordam em que a formação inicial é deficitária. Sendo difícil para uma formação inicial de quatro



créditos contemplar todas as particularidades de cada tipo de deficiência, transtorno ou síndrome, no entender de Sampaio e Magalhães (2018). Já Amaral (2017) entende que além da formação inicial, a qual ele adjetiva de frágil, a formação continuada do professor também é insuficiente para fazer frente ao processo inclusivo escolar e necessita, esta, adquirir novo significado para que consiga enfrentar o processo de inclusão, que em si mesmo é lento e depende de suporte físico, financeiro e pedagógico, do sistema de ensino para as equipes escolares. Pensamento compartilhado também por Marques et al (2020), que acreditam que dar um novo significado à formação continuada, assim como à ação pedagógica, é o maior desafio dentro do processo de inclusão escolar.

Tem-se pautado a educação inclusiva para os alunos com alguma necessidade especial educacional, como regido pela LDB, que tem seu capítulo V dedicado à educação especial, e discutido no PNAIC, que destinou um caderno específico para o tema. Porém, Amaral (2017) traz para o bojo da discussão um movimento que vem ganhando força desde a década de 1990, que pretende que se seja mais bem interpretada o direito de todos à educação, estendendo-se a todo ser possuidor de direito seja portador de alguma deficiência ou não o que levaria à prática de adaptações cuja finalidade fosse romper com barreiras pedagógicas também, de forma a ajudar todos os alunos que, por inúmeras causas, extrínsecas ou intrínsecas, temporárias ou permanentes, apresentassem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Este movimento, conforme Amaral (2017), entende que a escola deve pautar-se em um modelo de educação inclusiva se apresentando como instituição que zela pela forma coletiva de construção do processo ensino-aprendizagem de toda a comunidade estudantil. Sem preconceitos, e valorizando as relações sociais em seu bojo, sem discriminação nem rotulações negativas, na qual o valor dialético das diferenças é percebido, uma vez que acredita na interação entre diferenças, e que o aluno (apresentando ou não deficiência) aprende de forma significativa, se constituindo como sujeito crítico e autônomo. Uma educação inclusiva pensada sob o viés da inclusão

social e impregnada pelo conceito de cidadania em que os direitos civis, políticos e sociais são iguais para todos, tendo em suas práticas a promoção do convívio dos indivíduos em sua heterogeneidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se, portanto, que após o término das pesquisas foi feita uma reflexão do que foi alcançado nessa fase de compreensão e aprendizagem a partir das buscas concluídas sobre as falas e debates feitos por vários estudiosos em relação ao tema estudado. Pesquisar e se inteirar do tema formação de professor no Brasil e educação inclusiva, onde é demonstrado por meio de artigos, textos, falas e estudos destacando a importância da formação dos professores no Brasil e de trabalhar a educação inclusiva em sala de aula e para a formação e o desenvolvimento do ensino e do trabalho para o âmbito escolar abrindo um leque de oportunidades e conhecimentos em relação ao assunto a ser apresentado e discutido. Destacando a educação inclusiva e como a formação dos professores podem auxiliar para melhorias do ensino e aprendizagem nos alunos e do funcionamento da escola em relação a cada necessidade e cada indivíduo.

Dessa forma, acredita-se que as atividades e ações sociais são meios educativos, já que possibilita aos seres humanos processos de desenvolvimento afetivos, construindo valores e novas culturas. Fundamentados nas discussões dos autores, conclui-se que o processo de desenvolvimento do aluno é motivado pelas interações e atividades, manifestadas na relação de troca entre conhecimentos em relação ao tema entre educador e educando constituindo elemento primordial na participação das atividades, tornando uma aprendizagem significativa com a participação de todos, uma vez que a interação pedagógica vai proporcionar conhecimento, cultura e socialização. Portanto, esse trabalho conseguiu alcançar os objetivos traçados, mostrando de forma clara que a formação dos professores no Brasil e o trabalho envolvendo a educação inclusiva é de suma importância na sala de aula.

Atualmente devido ao momento delicado de pandemia que estamos vivenciamos, o artigo foi embasado por meio de pesquisa bibliográfica, exploratória, entretanto para um futuro próximo sugerimos que para abrir um leque de conhecimentos em relação ao tema abordado que seja feito uma pesquisa de campo para obter experiências vivenciadas no âmbito escolar, com depoimentos dos professores e de outros profissionais da instituição para enriquecimento dos conteúdos e experiências na área da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M.M, **Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje?** - Educação artes e inclusão – Universidade Federal do Paraná – 2017: DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017120>  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/9841/pdf/36491> acesso 25/05/2021

BARRETO, L.C.D, SHIMAZAKI, E.M., **A formação de professores alfabetizadores para a educação inclusiva: um destaque ao Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**, RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 157-168, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/rieee.v.14i1.11067  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11067> acesso 25/05/2021

BRASIL. **Constituição Federal**, República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)** Brasília, MEC/, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) acesso 26/05/2021

\_\_\_\_\_/MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Caderno de educação especial - A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva: concepções e princípios. Brasília: 2012  
<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/109.pdf> acesso em 26/05/2021

\_\_\_\_\_/MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – documento orientador. Brasília: 2017  
<https://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-divulga-o-pnaic-2017/> acesso 26/05/2021

\_\_\_\_\_**Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso 25/05/2021

CASTRO, E.V; **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica (LASEB)**, 1. ed.- Autêntica Editora -Belo Horizonte: 2017 - ISBN 978-85-513-0281-1

Gil, A. C; **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

LAKATOS, E. M., MARCONI, M.A., **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Atlas, 2001.

LOPES, J.B.C. [et al.], **Educação inclusiva** [recurso eletrônico] /...; [revisão técnica: Carolina Bastos Capaverde]. – Porto Alegre: SAGAH, 2018. ISBN 978-85-9502-866-1

MARQUES, E.S.A, et al, **Práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento**, Parnaíba, Acadêmica Editorial, 2020. E-book. – (Coletânea digital Educação.com; v.4). ISBN: 978-65-88307-35-9 [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Eduarda-Luiz/publication/347211336\\_MEIO\\_AMBIENTE\\_POR\\_INTEIRO\\_COMPARTILHANDO\\_CONHECIMENTOS SOBRE UM PROJETO DE ENSINO SOCIOAMBIENTAL/links/6055100792851cd8ce529a14/MEIO-AMBIENTE-POR-INTEIRO-COMPARTILHANDO-CONHECIMENTOS-SOBRE-UM-PROJETO-DE-ENSINO-SOCIOAMBIENTAL.pdf#page=178](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Eduarda-Luiz/publication/347211336_MEIO_AMBIENTE_POR_INTEIRO_COMPARTILHANDO_CONHECIMENTOS SOBRE UM PROJETO DE ENSINO SOCIOAMBIENTAL/links/6055100792851cd8ce529a14/MEIO-AMBIENTE-POR-INTEIRO-COMPARTILHANDO-CONHECIMENTOS-SOBRE-UM-PROJETO-DE-ENSINO-SOCIOAMBIENTAL.pdf#page=178) acesso 25/05/2021

NICOLAU, M. R; **Os impactos das políticas de inclusão escolar na formação e na prática de professores**. 2011. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011 <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1193> acesso 17/09/2021

SAMPAIO, L.M.T, MAGALHÃES, C.J.S, **Formação do professor na educação inclusiva e tea**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize, 2018. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47475> Acesso em: 27/05/2021

SILVA, M.C; **Educação inclusiva** [recurso eletrônico] – Porto Alegre: SAGAH, 2017: ISBN 978-85-9502-035-1

SOUZA, R.C.S, BARBOSA, J.S. L; **Um jeito de incluir: minimizar a violência simbólica através da tecnologia assistiva**, IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657 [http://educonse.com.br/2010/eixo\\_11/e11-19b.pdf](http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-19b.pdf) acesso 20/09/2021