

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Maria Letícia Vieira Nunes¹
Valquiria Melo Souza Correia²

RESUMO

A pesquisa aborda a atuação de pedagogos na educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Major Sales/RN, focando nos desafios e oportunidades enfrentados na formação docente para lidar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em sala de aula regulares. A principal questão investigada é: Quais são os principais desafios e oportunidades na formação de professores para a educação inclusiva em Major Sales/RN? O objetivo geral é identificar esses desafios e oportunidades. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa exploratória e inclui uma revisão bibliográfica para fundamentar as discussões. Um questionário foi aplicado a 13 professores licenciados em Pedagogia em uma escola da rede municipal, e os dados foram analisados à luz do referencial teórico. Os resultados indicam que os principais desafios enfrentados pelos professores incluem a formação insuficiente, a falta de recursos adequados, a necessidade de adaptar os planos de ensino e as dificuldades na avaliação de alunos com NEE. Por outro lado, as oportunidades surgem da crescente conscientização sobre a educação inclusiva e das possibilidades de aperfeiçoamento contínuo dos docentes, especialmente através de formações que incentivem a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências específicas para lidar com a diversidade. Conclui-se que, apesar das dificuldades, existe um caminho promissor para a formação docente que, se bem orientado por uma abordagem contínua e integrada, pode transformar os desafios em oportunidades de crescimento. Com políticas eficazes e um enfoque na inclusão ao longo de toda a formação, é possível superar barreiras e garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta em todas as escolas.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão escolar. Necessidades educacionais especiais. Obstáculos. Possibilidades.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, indivíduos que não se ajustavam aos padrões sociais estabelecidos eram frequentemente marginalizados devido a deficiências ou transtornos que os afastavam do que se considerava "normal" e "aceitável". No ambiente escolar, essa exclusão também era evidente, muitos alunos eram impedidos de acessar a educação e, quando conseguiam frequentar a escola, eram colocados em salas separadas, isolados das outras crianças, sem oportunidades reais de aprendizado e desenvolvimento.

O conceito de educação inclusiva, e a prática da inclusão, foram por muito tempo marginalizados e negados a esses indivíduos. Contudo, com o avanço de leis e políticas

¹ Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: leticianunesv6@gmail.com

² Profa. Orientadora - Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Doutora em Engenharia Civil (Recursos Hídricos) - Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: valquiria@ufersa.edu.br

educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), passou-se a garantir o direito a uma educação de qualidade, efetiva e acessível a todos.

Sob essa perspectiva, a educação inclusiva ganha destaque nas discussões educacionais atuais, refletindo um compromisso crescente com a diversidade e a equidade nas escolas. A inclusão, amplamente reconhecida e promovida em diversos documentos legais e diretrizes educacionais, é vista como um direito fundamental que deve ser assegurado a todos os alunos, independentemente de suas diferenças. No entanto, a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que se refere à formação dos professores, que são os principais responsáveis por implementar essas práticas no dia a dia escolar.

Nesse contexto, a formação de professores se torna crucial, especialmente diante da crescente presença de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em salas de aula regulares. É fundamental que os profissionais da educação adotem estratégias que atendam às particularidades desses alunos. Pois, tanto o professor quanto a instituição precisam se adaptar e criar estratégias eficazes para incluí-los, oferecendo recursos necessários para promover o seu pleno desenvolvimento.

No entanto, a falta de implementação adequada dessas políticas pode não só intensificar a exclusão, como também sobrecarregar os professores, especialmente se não estiverem devidamente preparados. Por esse motivo, investimentos em formação inicial, especializações, alinhamento entre teoria e prática pedagógica, e capacitações contínuas são fundamentais para garantir que esses alunos tenham acesso a um ambiente de aprendizado eficaz e acolhedor, que os reconheça em sua individualidade, mesmo diante de semelhanças nas deficiências.

Apesar dos avanços significativos no acesso e na inserção de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares, impulsionados por leis, políticas e formações voltadas para a educação inclusiva, ainda existem lacunas importantes, especialmente no que diz respeito aos desafios e oportunidades para a implementação efetiva do ensino inclusivo. Por isso, é fundamental que novos estudos e desenvolvimentos sejam promovidos nessa área, com o objetivo de garantir uma inclusão genuína desses alunos e assegurar que os professores estejam devidamente preparados para recebê-los e acompanhá-los ao longo de sua jornada educacional.

Com base nesse princípio, decidiu-se investigar a relação entre a formação de professores e a educação inclusiva, e como essa relação impacta especificamente a atuação dos pedagogos em uma escola da rede municipal de Major Sales/RN. Com isso, a questão central que orienta esta pesquisa é: Quais são os principais desafios e oportunidades enfrentados na formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva no município de Major Sales/RN?

Com o intuito de responder a essa questão de pesquisa, traçou-se como objetivo geral: Identificar quais são os principais desafios e oportunidades enfrentados na formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva no município de Major Sales/RN, e como objetivos específicos: Analisar as diretrizes que orientam a formação de professores para a educação inclusiva; Identificar como tem sido desenvolvida a formação de professores para a educação inclusiva; Investigar os desafios enfrentados pelos professores na formação para a educação inclusiva; Refletir sobre as oportunidades oriundas da formação docente na prática do professor.

Com relação à organização textual, este artigo estrutura-se em três partes, além da introdução, da metodologia e das considerações finais. A primeira destaca a importância da capacitação docente para a construção de uma educação inclusiva; a segunda apresenta os estudos e diretrizes relacionados à formação de professores; e a terceira parte traz os resultados e discussão, analisando a formação e a prática inclusiva com base nas experiências vivenciadas por pedagogos no município de Major Sales/RN.

2 METODOLOGIA

A investigação sobre os desafios e oportunidades na formação de professores para a educação inclusiva no município de Major Sales/RN foi realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, que permitiu uma compreensão da realidade educacional e dos processos formativos dos docentes no contexto da inclusão. A pesquisa foi de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender as percepções, experiências e práticas dos professores em relação à educação inclusiva.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o estudo, revisando livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais relacionados à formação de professores e à educação inclusiva. Essa etapa permitiu a construção de um referencial teórico robusto e a identificação de lacunas na literatura existente.

Para a coleta de dados empíricos, foram aplicados questionários contendo 8 (oito) perguntas a professores licenciados em Pedagogia, com o intuito de explorar detalhadamente as suas experiências e perspectivas, abordando tanto os desafios quanto às oportunidades presentes em sua prática profissional, além de aspectos relacionados à sua formação.

Além disso, foram analisados documentos curriculares dos cursos de formação de professores, políticas educacionais e diretrizes oficiais relacionadas à educação inclusiva. Essa análise contribuiu para entender como a formação docente é estruturada e implementada em termos de legislação e orientações pedagógicas. Os dados qualitativos obtidos foram interpretados e cruzados com o referencial teórico estudado à luz do questionário.

A escolha pela abordagem qualitativa foi motivada pela necessidade de compreender as nuances e complexidades do processo de formação de professores nesse contexto. A pesquisa bibliográfica ofereceu uma base teórica sólida, enquanto as técnicas de coleta de dados empíricos permitiram uma análise aprofundada das práticas e percepções dos envolvidos.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 A importância da capacitação docente na construção de uma escola inclusiva

Segundo dos Santos, de Paula e Fascina (2020), a escola é um espaço diverso, composto por estudantes com diferentes condições econômicas, sociais, culturais, físicas e intelectuais. A educação inclusiva propõe-se a atender cada sujeito nesse ambiente em sua totalidade, considerando suas necessidades educacionais e subjetivas.

Ao contrário da educação especial, que se concentra em inserir e fornecer recursos para alunos com deficiência, a educação inclusiva busca criar um ambiente que reconheça e valorize os diversos marcadores sociais que influenciam os estudantes, como raça/etnia, gênero e sexualidade, classe social, faixa etária e deficiências. Esses marcadores são essenciais para perceber como o grupo em que os estudantes estão inseridos afeta diretamente seu aprendizado e desenvolvimento escolar. Conforme apontado por dos Santos, de Paula e Fascina (2020, p. 4), “[...] as culturas definem o processo da educação de um povo e estão intimamente associadas à educação”.

A história da educação inclusiva é permeada por exclusão, discriminação e marginalização daqueles que não se adequavam aos parâmetros sociais, sendo-lhes negada a educação formal. Difundiu-se no meio social a concepção de que essas pessoas, especialmente as pessoas com deficiência, deveriam ser cuidadas em instituições e segregadas da sociedade (SANTANA *et al.*, 2023). Nesse cenário, durante muito tempo o ambiente

escolar perdeu o seu verdadeiro significado, deixando de ser considerado como um espaço que permite o desenvolvimento, a socialização e a concretização do direito à aprendizagem efetiva e garantida.

Um dos primeiros avanços em direção à inclusão ocorreu com a publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu Art. 2º, a lei afirma que "a educação, dever da família e do Estado, [...], tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Além disso, a lei estabelece em seu Art. 3º que a educação deve ser administrada com base em alguns princípios, dentre os quais destacamos os que de fato podem favorecer a inclusão

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

A sanção desta lei garantiu a crianças, jovens e adultos brasileiros o acesso à educação de qualidade, assegurando seus direitos, ampliando o ensino e valorizando os profissionais do sistema educacional, além de tornar obrigatórias as Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, ainda surgia a questão de como essas pessoas marginalizadas, inseridas à margem da sociedade, conseguiriam, de fato, acessar esse espaço.

Foi em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que houve uma mudança significativa nas escolas. Esta política objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando o sistema de ensino a fim de garantir

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 8).

Em vista disso, como enfatizam Fornel e Rosa (2020), pensar a inclusão educacional consiste em oferecer a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de estudo, de interação e, sobretudo, de igualdade. Precisa-se repensar atitudes, ações, paradigmas e

valores, e oferecer a esses indivíduos um ambiente que não reproduza ainda mais desigualdades.

Infelizmente, esse movimento, como tantos outros, tem sido lento, dificultando sua implementação no ambiente escolar. No entanto, é essencial ir além das leis e políticas, compreendendo os diversos fatores que contribuem para uma prática adequada de inclusão de alunos com NEE pelas escolas e suas equipes. Isso inclui conhecimentos básicos sobre deficiência, reconhecimento dos direitos desses alunos, e respeito às suas diferenças, promovendo um processo educativo permeado pelo diálogo e acolhimento.

É fundamental proporcionar um ambiente pensado para fortalecer e desenvolver os talentos e competências desses alunos, respeitando seus modos de ser, agir e viver, de acordo com seus interesses e necessidades (DOS SANTOS; DE PAULA; FASCINA, 2020). Em consonância com isso, Fornel e Rosa (2020) destacam a importância da capacitação desses docentes para prepará-los adequadamente para atuar tanto em escolas regulares quanto especializadas, visando promover práticas pedagógicas diversas que possibilitem ao aluno ser protagonista em seu desenvolvimento educacional. De certo modo, também é necessário que os docentes reflitam sobre o que se espera ser realizado e o que está realmente sendo alcançado.

A partir dos princípios da educação inclusiva, onde a educação é entendida como obrigatória e universal, deve-se transcender uma visão patológica dos alunos com NEE, abrangendo todos aqueles que têm necessidades e dificuldades que intervêm no seu processo de desenvolvimento. Este processo deve ser entendido como uma troca contínua entre aluno e professor, com ambas as partes em constante aprendizagem.

Desse modo, torna-se pertinente citar a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu Capítulo IV, no art. 28º, inciso X, a lei aborda o direito à educação, mencionando a "adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência" (BRASIL, 2015).

O entendimento dos professores sobre os processos de exclusão existentes nos ambientes sociais e a discussão desses temas tornam-se cruciais. Por isso, o aumento do investimento na formação de professores e na oferta de educação de qualidade é vital. Os professores devem ser vistos como agentes de mudança que reavaliam, renovam e expandem coletiva e individualmente o seu compromisso com o propósito ético do ensino (DAY, 2001).

A partir da oferta de formação continuada para esses profissionais, são viabilizadas oportunidades em sala de aula para garantir a melhoria e o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes autonomia e senso crítico. Ao possibilitar aos professores uma formação contínua e de qualidade, estes, podem atuar de forma crítica e consciente para valorizar, considerar e respeitar a diversidade. Isto também aumenta a consciência de que as escolas devem adaptar-se a estes alunos e não o contrário, como tem acontecido até agora, permitindo à equipe escolar perceber e compreender a pluralidade que existe dentro destas instituições (SANTANA *et al.*, 2023).

Quanto a isso, Fornel e Rosa (2020) alegam que a formação de professores independente de ser um dos maiores desafios da educação brasileira, possui grande relevância para a concretização de uma educação de qualidade e inclusiva. Eles ressaltam a necessidade de adequações físicas, pedagógicas e curriculares nas escolas, destacando a importância de profissionais preparados para trabalhar com a educação inclusiva. Tendo em vista que não se pode exigir competência de um profissional que não foi preparado para essa realidade, por esse motivo, a importância do investimento contínuo na capacitação docente para novas propostas educativas, garantindo que essa formação seja permanente e não apenas para atender a uma demanda específica.

Por conseguinte, além da necessidade de preparar esses professores para que possam acolher e dar suporte adequado a esses alunos, há a necessidade de aprender, pesquisar e refletir sobre a sua prática. No intuito de buscar novas formas de trabalhar em conjunto para esse fim, as instituições escolares também precisam de infraestrutura acessível e, mais importante ainda, de políticas consistentes que proporcionem oportunidades iguais e qualificadas a todos os que entram neste ambiente. Deve ser constantemente assegurado e reafirmado que todos, independentemente das suas condições físicas, mentais e sociais, têm direito à igualdade de oportunidades para adquirir conhecimentos, desenvolver competências e exercer a cidadania (SANTANA *et al.*, 2023).

3.2 Análise de estudos e diretrizes para a formação de professores

Formar professores para responder às exigências urgentes da sociedade atual e dos novos paradigmas educativos é um desafio multifacetado, que requer não apenas a implementação de políticas eficazes, mas a garantia de uma educação que ofereça as mesmas oportunidades e qualidade para todos, inclusive aqueles com NEE. Por isso, neste subtópico aborda-se os fundamentos legais que norteiam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase na inclusão de alunos com NEE.

Muitos estudos mostram que o maior entrave para que aconteça a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, é a insuficiente formação de professores para lidar com as suas demandas específicas (MAZZOTTA, 1994; GLAT, 1995, 2000; GLAT, NOGUEIRA, 2002; GLAT, PLETSCH, 2010; REPOLHO, PEREIRA, PALHETA, 2018). Considerando que os cursos de formação inicial, muitas vezes, não oferecem ao professor, uma formação abrangente e prática sobre a educação inclusiva, assume-se a posição de Nozi e Vitalliano (2015), quando defendem a necessidade urgente de reorganizar os cursos de formação de professores para que eles possam atender adequadamente às necessidades deste público, que vão além da simples integração física.

Em concordância com isso, Glat (2000), aponta que os cursos de formação devem ser revistos (SANT'ANA, 2005), com o objetivo de formar profissionais aptos a atingir o ideal democrático de oferecer a educação básica a todos, rompendo barreiras de toda ordem, que reproduzem discriminações. Assim, o autor destaca a importância de reavaliar os cursos de formação de professores, no intuito de formar profissionais comprometidos com a transformação social e a promoção de um ambiente educacional mais justo e acessível a todos.

Para que isso de fato aconteça, “[...] a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (VITALIANO, 2007, p. 401). No entanto, para Glat e Pletsch (2010), pensar em uma formação com esses ideais, ainda é um grande desafio para as universidades que comumente formam educadores como instrumentos de transmissão de conhecimento, e não de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana.

Diante do exposto, pondera-se que

[...] os cursos de formação de professores trabalham a teoria, a didática, mas não compatibilizam estes conhecimentos com o exercício da teoria, ou seja, a prática. Em outras palavras, os currículos são, via de regra, distanciados da prática pedagógica, e não enfatizam a preparação do profissional da educação no sentido de capacitá-lo para trabalhar com a diversidade encontrada no universo dos educandos (GLAT, 2000, p. 5).

Apesar das mudanças no sistema educacional e da implementação de leis e políticas destinadas a fornecer recursos e acolher a diversidade no ambiente escolar, ainda há uma lacuna na formação dos profissionais que trabalham com alunos com NEE. Na maioria dos casos, as Instituições de Ensino Superior (IES) não oferecem disciplinas específicas voltadas ao respeito à pluralidade, nem estágios que atendam às necessidades desses indivíduos, sendo os programas geralmente direcionados às crianças ditas “normais”. Essa

falha na preparação dos educadores pode resultar em um atendimento inadequado e na perpetuação de desigualdades nesse ambiente.

Sem uma conscientização da inexistência do aluno “normal” imaginário, sem o preparo técnico necessário, e sem o suporte teórico adequado, o professor tem se tornado presa fácil de métodos ultrapassados, assumindo frente aos alunos com necessidades especiais, uma postura assistencialista, que, longe de servir de apoio ao seu desenvolvimento, acaba por isolá-los cada vez mais do contexto social e escolar em que vivem, prejudicando e até impedindo definitivamente sua integração (GLAT, 2000, p. 5).

Nesse sentido, é crucial investir na formação inicial e continuada dos professores, proporcionando-lhes conhecimento e habilidades para lidar com a diversidade na sala de aula. Essa formação deve promover uma visão inclusiva da educação, que reconheça e valorize as diferenças individuais. Apenas desse modo, será possível criar um ambiente que favoreça a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com NEE, oferecendo a estes, oportunidades reais de participação e aprendizado, uma vez que “[...] não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, [...] sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001).

A Constituição Federal em seu Art. 208, inciso III, reforça esse compromisso com a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular como um direito a ser cumprido. Essa determinação contempla essencialmente dois aspectos: a) a universalização da educação como um direito de todos, e b) o direito de acesso a essa educação em conjunto com os demais alunos na rede regular de ensino, visando a plena integração desses indivíduos em todas as áreas da sociedade.

Entretanto, para que o atendimento às necessidades educacionais desses alunos de fato aconteça nas escolas regulares, é imprescindível a oferta de formação e capacitação aos professores conforme disposto na LDB/96, no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001). O Plano Nacional de Educação prioriza a formação docente e busca “[...] Incluir em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social” (BRASIL, 2001).

Os dispositivos demonstram um empenho explícito e consistente com a inclusão de alunos com NEE no sistema educacional, sob a perspectiva de uma abordagem integrada que combina formação profissional e desenvolvimento teórico referente à educação inclusiva, garantindo que as necessidades dos alunos possam ser atendidas substancialmente.

Considerando que a formação docente tem papel determinante na inclusão de alunos com NEE no contexto do ensino regular, optou-se por analisar as diretrizes curriculares

dos cursos de licenciatura, com um foco especial nas diretrizes do curso de Pedagogia. Essa escolha se justifica, não apenas pelos profissionais formados no curso de Pedagogia serem objeto central das nossas análises, mas por ser um curso que capacita os professores a atuarem em diversos níveis e modalidades de ensino, levando-se a pensar que essa formação os prepara para enfrentar os desafios da educação inclusiva de maneira mais eficaz.

Recentemente em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), “[...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019, p. 2).

O documento em seu capítulo II, trata dos fundamentos e da política da formação docente, apresentando fundamentos e princípios inerentes a essa formação e ao exercício de suas atividades (BRASIL, 2019). Percebe-se que no Art. 6º, alguns desses princípios fazem referência a uma educação inclusiva,

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (Brasil, 2015, p. 3).

Na disposição, fica evidente que a formação docente deve ser firmada em princípios que garantam a todos os alunos uma educação de qualidade e oportunidades iguais, e que além disso, respeite e considere no processo educativo, a necessidade e dificuldade de cada um de forma subjetiva. O Art. 7º que consta no capítulo III do documento complementa o exposto, ao destacar o compromisso com a igualdade e a equidade educacional como um dos princípios norteadores para a organização curricular dos cursos de formação docente (BRASIL, 2019), realçando a importância de formar professores conscientes da necessidade de promover uma educação justa e inclusiva.

Além disso, o referido Art. também aponta a necessidade de integrar a prática ao longo de toda a formação acadêmica, uma vez que isso facilita a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos nas disciplinas pedagógicas e específicas de sua área de atuação. Esse entrelaçamento entre teoria e prática, desde o início do curso, é essencial para que os futuros professores saibam lidar com os desafios cotidianos da profissão e sobretudo, para promover um ensino que respeite a diversidade e as necessidades individuais dos alunos.

Segundo Vitaliano e Dall’Acqua (2012), a organização de atividades práticas em todas as disciplinas do curso de formação de professores é uma estratégia essencial para aproximar os futuros professores da realidade das escolas e desenvolver competências

importantes para a prática docente, sendo ainda mais relevante quando considera-se a necessidade de inclusão de alunos com NEE.

O capítulo IV, que aborda a carga horária dos cursos de licenciatura, é primordial ao especificar as temáticas que devem ser incluídas no grupo I. A menção de "[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais" (BRASIL, 2019, p. 7), destaca a necessidade de formar professores preparados para lidar com a diversidade nas salas de aula. Ao abranger essas temáticas nos cursos de formação, a determinação pressupõe que os professores serão capazes de criar ambientes de aprendizagem inclusivos, nos quais todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e necessidades especiais, consigam participar e ganhar apoio adequado.

Além das determinações mencionadas, existem outros fragmentos no documento que reforçam princípios fundamentais para a formação inicial de professores no sentido de incluir alunos com NEE no ambiente escolar, bem como a importância da formação continuada no processo de profissionalização docente.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas em 2006, pela Resolução CNE/CP nº 1, entende-se que estas

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Sendo assim, o curso de formação inicial em Pedagogia prepara professores para atuar em diversas etapas e modalidades da educação, exigindo um sólido entendimento das práticas pedagógicas para atender a contextos variados e a diferentes públicos. Dada essa multifuncionalidade, buscou-se verificar se as diretrizes curriculares do curso, incluem orientações claras para a formação de professores voltada para o atendimento de alunos com NEE, além da presença de disciplinas específicas ou a inserção de discussões ao longo do currículo que considerem as particularidades e necessidade desse público, visando a formação de professores mais preparados para a inclusão.

É possível observar no Art. 5º das diretrizes um trecho que faz referência ao respeito às necessidades especiais dos alunos, no momento em que é citado que o egresso do curso de Pedagogia deve ser capaz de “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;” (BRASIL, 2006).

O trecho destaca um aspecto crucial da formação dos pedagogos ao mencionar a valorização da diversidade e o respeito às diferenças em suas múltiplas dimensões. A alusão específica às necessidades especiais, acentua a postura que o futuro pedagogo deve assumir frente a valorização e a inclusão desses alunos no ambiente escolar, reconhecendo-os como integrantes essenciais de todo o processo educativo, e não como elementos à parte.

Posteriormente, no Art. 8º, é apontado que de acordo com o projeto pedagógico da instituição, a integralização dos estudos será realizada por intermédio de

[...] atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 4-5).

Ao permitir que áreas como a educação de pessoas com necessidades especiais que deveria ser tratada como uma competência fundamental na formação dos pedagogos, seja tratada como um tema opcional no currículo, corre-se o risco de gerar lacunas expressivas na preparação dos pedagogos, podendo comprometer sua capacidade de atuar de maneira eficaz em ambientes cada vez mais diversos e complexos como as escolas. A formação para a educação de pessoas com NEE, deveria ser integrada de modo obrigatório nos currículos pedagógicos de todas as instituições, com o propósito de formar profissionais não apenas conscientes, mas também competentes e seguros para possibilitar uma educação que, de fato, atenda a todos os alunos.

Diante das análises realizadas, concorda-se com o posicionamento de Vitaliano e Dall'Acqua (2012), quanto à limitada atenção dada à preparação dos futuros pedagogos nas diretrizes do curso de Pedagogia para atuar na implementação da política educacional inclusiva. As orientações curriculares não oferecem evidências claras de que o curso prepare de forma eficaz os pedagogos para promover a inclusão de alunos com NEE. Além da ausência de obrigatoriedade de disciplinas específicas voltadas para a educação inclusiva, também não fica claro se essa temática é, ao menos, abordada de maneira consistente nas demais disciplinas do curso. Essa falta de clareza compromete a formação integral dos docentes, considerando que o tratamento adequado dessas questões deveria ser essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de compreender como a formação inicial em Pedagogia prepara os professores para lidar com a educação inclusiva, aplicou-se um questionário com 13 docentes formados na área. A escolha desses profissionais justifica-se pela sua preparação para atuar em diversos contextos educativos, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Essa amplitude de atuação faz com que os pedagogos lidem com uma grande diversidade de alunos, incluindo aqueles com NEE. Nesse sentido, espera-se que esses profissionais possuam conhecimentos sólidos sobre as especificidades de alunos com NEE, de forma a garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes para atender a todos os estudantes.

Dos 13 professores formados em Pedagogia que foram convidados a participar da pesquisa, 9 responderam ao questionário. Essa amostra, embora não total, ainda fornece uma visão significativa sobre a formação e as práticas de educação inclusiva desses profissionais. Para facilitar a análise, os participantes serão identificados numericamente de 1 a 9. Assim, iniciou-se a análise dos dados com a seguinte pergunta: “Durante sua formação inicial, você cursou disciplinas relacionadas à educação inclusiva?”.

Dos 9 professores que responderam ao questionário, 5 afirmaram que não cursaram disciplinas relacionadas à educação inclusiva durante sua formação inicial. Observa-se que esses profissionais já atuam há mais de 25 anos, o que pode indicar que a educação inclusiva era menos enfatizada nas grades curriculares das universidades na época em que se formaram. Isso fica ainda mais evidente quando comparado às 4 respostas positivas dos professores que, com uma diferença de 7 anos de formação em relação aos que responderam “não”, especificaram terem cursado disciplinas como educação especial e inclusiva.

A partir disso, pressupõe-se que a formação inicial dos pedagogos pode variar de uma instituição para outra, dependendo das escolhas curriculares feitas por cada IES. Embora os princípios mencionados nas diretrizes do curso de Pedagogia enfatizem a importância da consciência e do respeito à diferença, não há uma exigência explícita para que as IES incluam disciplinas específicas voltadas à educação inclusiva (BRASIL, 2006).

Para alguns autores como Vitaliano (2002; 2008; 2010), Rodrigues (2005), Glat e Nogueira (2002), a formação de professores em relação a esse campo ainda enfrenta desafios significativos, esse cenário, pode ser atribuído em parte ao fato de que muitos cursos de formação de professores ainda não oferecem preparação adequada referente a inclusão, e, em alguns casos, sequer incluem disciplinas que tratem dessa temática ou das especificidades de alunos com NEE, mesmo em cursos que passaram por recentes reformulações curriculares.

A ausência dessa obrigatoriedade pode resultar em profissionais com diferentes níveis de preparo para lidar com a inclusão, o que pode afetar diretamente a qualidade e a eficácia das práticas inclusivas nas escolas. O fato de as diretrizes permitirem essa flexibilidade pode ser visto como uma oportunidade para que as IES adaptem seus currículos às demandas locais e institucionais, mas também pode ser um desafio, já que a falta de uniformidade pode levar a disparidades na formação docente.

Dando seguimento à análise, foi questionado sobre o preparo que esses professores receberam durante sua formação inicial, com a seguinte pergunta: “Como você descreveria o nível de conhecimento e preparo que recebeu durante essa formação em relação à educação inclusiva?”. Das respostas obtidas, algumas se destacam por contribuírem de forma especial para repensar os desafios e as oportunidades desses profissionais em sua formação e atuação.

O participante 1 reconhece o valor do preparo teórico que recebeu, mas também aponta uma falha comum em muitos programas de formação de professores: a desconexão entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática. Sant’ana (2005) aborda essa questão ao apontar que os cursos de formação docente têm dado ênfase aos aspectos teóricos, afastando-se da prática pedagógica, o que resulta em uma preparação insuficiente dos profissionais para lidar com a diversidade dos alunos. Em consonância com isso, Goffredo (2004) confirma a importância desses processos, ao defender que a teoria e a prática são indissociáveis, sendo primordial que o conhecimento teórico e a aplicação prática caminhem juntos para formar um profissional completo.

Além disso, o participante 1 menciona que, durante sua graduação, realizou uma capacitação opcional em braille. Ele observa que, apesar do conhecimento adquirido, isso não condizia com sua realidade, considerando que “[...] não tinha uma pessoa com deficiência visual para incluir na minha turma” (PARTICIPANTE 1, 2024). Dessa forma, o preparo recebido não foi suficiente para lidar com a realidade encontrada em seu ambiente de trabalho. Esse exemplo ilustra que o preparo recebido sobre inclusão muitas vezes trata uma demanda específica como se fosse representativa de outras, atendendo apenas a um grupo restrito de alunos e não a todos (CRUZ; GLAT, 2014).

As participantes 3 e 7 também ressaltam que o preparo recebido foi positivo, proporcionado por meio de uma disciplina comum, Educação Especial, que possibilitou um maior conhecimento sobre alunos com necessidades especiais. Elas destacam em suas respostas a importância da inclusão social, entendendo que os alunos com NEE devem ser vistos e compreendidos a partir de suas especificidades e que

[...] devem ser considerados como diversidades e não como problemas, garantindo a igualdade de ensino para cada aluno e reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com suas potencialidades e necessidades (PARTICIPANTE 3, 2024).

A resposta da participante 3 sugere que as diferenças entre os alunos devem ser vistas como uma parte natural e positiva do ambiente escolar, e não como obstáculos a serem superados. Esse ponto destaca a importância de adotar uma abordagem que valorize as características únicas de cada aluno nas salas de aula do ensino regular. Para isso, é crucial acolher o aluno em sua totalidade, levando em consideração aspectos sócio-culturais, étnicos e linguísticos, além de aspectos físicos, sensoriais e intelectuais (GOFFREDO, 2004). O objetivo é assegurar o acesso a uma educação de qualidade e promover “[...] a inclusão dessas crianças no ensino regular” (PARTICIPANTE 7, 2024).

Contudo, apesar de respostas consideravelmente positivas, alguns participantes apontam um preparo insuficiente, um conhecimento superficial ou até mesmo nenhum em relação à educação inclusiva. Eles mencionam que somente na prática aprendem a resolver as situações que surgem, e que esse preparo distancia-se da teoria, dificultando sua atuação.

Diante do exposto, passa-se à terceira pergunta destinada aos professores: “Que estratégias e recursos você utiliza atualmente para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais em suas aulas?”. A maioria salienta o uso da afetividade, do diálogo e de propostas de atividades adaptadas ao nível de aprendizagem dos alunos, como atividades lúdicas, jogos educativos, entre outras. Destacam estratégias que visam trabalhar conforme as necessidades individuais de cada aluno, oferecendo atividades extras que os interessem e estimulem, além de promover trabalhos em grupo.

Esses métodos são essenciais porque fornecem o suporte necessário para o desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes explorar e resolver problemas, incentivam a autonomia e o engajamento com o conteúdo, e promovem a interação entre os alunos, criando um ambiente acolhedor e valorizador (NASCIMENTO, 2009).

Ainda assim, a participante 9 apresenta uma realidade diferente, destacando que “[...] é um grande desafio na atualidade integrar esses alunos no dia a dia da sala de aula” (2024). Isso está intimamente relacionado ao preparo recebido durante sua formação, implicando na necessidade de identificar melhores estratégias para atender esses alunos, reforçando que cada um possui particularidades, apesar das semelhanças em deficiência ou diagnóstico.

Vitaliano (2002), Cruz e Glat (2014) criticam a ideia de tratar essa preparação apenas em disciplinas específicas, argumentando que alunos com NEE sempre estiveram e sempre estarão presentes no espaço escolar. Eles defendem que a inclusão deve ser discutida

ao longo de toda a formação e em diversas disciplinas, como a Alfabetização. Isso porque os métodos de alfabetização para crianças com NEE diferem dos usados para crianças "normais". Assim, é crucial implementar uma abordagem integrada e contínua para garantir que os professores estejam adequadamente preparados para lidar com a pluralidade no ambiente escolar.

Buscando compreender os desafios presentes na efetivação de práticas inclusivas na sala de aula dos professores, questionou-se aos participantes: “Quais são os principais desafios que você encontra na implementação de práticas inclusivas em sua sala de aula?”. As respostas indicaram que, independentemente do tempo de atuação ou da formação específica em educação inclusiva, muitos professores se deparam com dificuldades semelhantes:

Esses desafios na implementação de práticas inclusivas estão relacionados à cada uma das definições de deficiências dos alunos, porque às vezes o professor recebe uma capacitação apenas em braille e o aluno tem autismo ou é cadeirante ou necessita de libras e, muitas das vezes o educador não tem essas capacitações (PARTICIPANTE 1, 2024).

São vários os desafios, entre eles pode-se destacar alguns, a falta de materiais adequado para atender as necessidades das crianças com necessidades especiais, capacitação e formação específica para professores que atua nessa área, planejamento adequado que possa atender às diversas necessidades dos alunos e o processo de avaliação torna-se mais complicado onde os critérios de avaliação precisam ser adaptados (PARTICIPANTE 4, 2024).

Um dos principais desafios é a adequação das atividades no dia a dia, pois nem sempre conseguimos fazer essas adaptações de forma satisfatória, bem como a própria falta de formação/preparo para lidar com as especificidades de cada criança na prática (PARTICIPANTE 9, 2024).

Nas respostas dos participantes fica evidente que a falta de formação e preparo para lidar com as especificidades de cada criança é uma preocupação comum entre eles, isso, explica-se principalmente, por receberem um tipo de formação ou capacitação específica para uma única área, enquanto na prática, enfrentam uma realidade onde os alunos possuem necessidades distintas. Nesse contexto, concorda-se com Cruz e Glat (2014), ao argumentarem que uma demanda específica de um grupo de pessoas não traduz as necessidades referentes às demais deficiências e transtornos de outras, por isso, uma disciplina que atende apenas as particularidades de um grupo, não consegue abranger, nem atender às variadas necessidades existentes.

Essa falta de formação abrangente cria justamente o cenário exposto pelos participantes, em que o professor se vê desafiado a atender adequadamente cada aluno. Por esse motivo, não basta apenas expandir a carga horária das disciplinas de educação especial ou educação inclusiva ofertada aos professores, se o isolamento dessas disciplinas continuar presente no currículo dos cursos, consequentemente, é necessário que as disciplinas com

conteúdos específicos relacionados às peculiaridades de aprendizagem de alunos com NEE, faça interface com as demais disciplinas do curso (CRUZ; GLAT, 2014). Pois,

Como esperar dos docentes da educação básica outra atitude, senão a de resistência e falta de investimento na escolarização de pessoas com necessidades especiais se em alguns casos nada, ou quase nada, lhes foi apresentado ao longo da graduação? E quando isso ocorre, em grande medida desvinculam-se as questões da Educação Especial ou Inclusiva da formação docente em seu sentido mais amplo. Estamos diante de uma formação que demanda atenção e reconhecimento das características peculiares de aprendizagem que alguns alunos apresentam na escola e, ao mesmo tempo, firmada em aspectos pedagógicos inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem (CRUZ; GLAT, 2014, p. 13).

Além do desafio comum enfrentado por todos os professores, um dos participantes apontou outros desafios específicos em sua prática que também precisam ser considerados, como a formação insuficiente, a falta de recursos adequados, a necessidade de adaptar os planos de ensino e as dificuldades na avaliação dos alunos com NEE.

Embora a construção e adoção de materiais acessíveis para o atendimento efetivo de alunos com NEE sejam defendidas legalmente (BRASIL, 2015), muitas instituições de ensino ainda enfrentam a carência desses recursos. Essa falta de materiais acessíveis compromete negativamente tanto o processo de ensino e aprendizagem dos alunos quanto a atuação dos professores. Além disso, a insuficiência de capacitação e formação específica para os docentes, como discutido anteriormente, representa um dos maiores desafios para a inclusão e o atendimento adequado às necessidades dos alunos. Esses fatores combinados evidenciam a necessidade urgente de melhorias tanto na disponibilidade de recursos quanto na formação dos professores para garantir uma educação inclusiva e eficaz.

Ao mencionar o planejamento adequado como um dos principais desafios para atender às diversas necessidades dos alunos, o participante destaca a necessidade de um planejamento flexível e adaptável. Esse tipo de planejamento deve acomodar as diferentes necessidades dos alunos, e requer tempo, recursos e uma compreensão profunda das especificidades de cada aluno, um desafio que nem sempre é viável em ambientes escolares com estruturas rígidas.

A avaliação de alunos com NEE é frequentemente uma tarefa complexa e desafiadora para muitos professores, pois exige a adaptação de critérios para refletir o progresso individual e respeitar as variações no ritmo e nas formas de aprendizagem dos alunos. Para enfrentar esse desafio, as escolas devem incluir estratégias de planejamento e avaliação que possibilitem uma adaptação real às necessidades específicas de cada aluno. Isso envolve capacitar os professores com habilidades para planejar e adaptar suas abordagens pedagógicas de forma flexível, além de desenvolver competências para avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e personalizada

Para enfrentar os desafios apresentados pelos participantes, é fundamental considerar o posicionamento teórico de Fonseca (1995), que enfatiza a importância da preparação adequada dos professores para uma inclusão eficaz. Fonseca defende que a inclusão bem sucedida requer uma abordagem gradual, onde os professores são progressivamente preparados para lidar com a diversidade e as necessidades individuais dos alunos. Isso implica que a formação inicial e continuada dos professores deve ser aprimorada para equipá-los com recursos pedagógicos adequados.

Segundo o autor, os professores precisam ter acesso a ferramentas para avaliar e definir objetivos específicos para seus alunos, o que é fundamental para adaptar o ensino às diferentes necessidades. Além disso, destaca a importância de capacitar os professores para analisar a eficácia dos programas pedagógicos e superar quaisquer receios relacionados à sua atuação com esse público.

A perspectiva de Fonseca (1995) é significativamente relevante, pois ressalta que a inclusão não se dá apenas com mudanças na mentalidade dos professores, mas também com o suporte estrutural e educacional necessário para implementar práticas inclusivas efetivas. Portanto, para que a inclusão funcione, é essencial investir na formação contínua dos professores e garantir que eles tenham as ferramentas e o suporte necessários para enfrentar os desafios dessa prática.

Os professores também foram questionados sobre a continuidade de sua formação acadêmica com a pergunta: "Você fez alguma pós-graduação? Se sim, em qual área?". Das 9 respostas obtidas, 7 professores mencionaram terem realizado especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, enquanto os outros 2 indicaram especialização em Novas Tecnologias em Educação e em Educação Especial e Inclusiva, respectivamente.

Embora a maioria dos participantes tenha cursado pós-graduações em áreas relevantes, é preocupante que muitos ainda relatem dificuldades em atender plenamente as necessidades dos alunos. Esse paradoxo levanta questões sobre a eficácia dessas especializações na prática docente cotidiana, uma vez que mesmo com uma especialização teórica sólida, pode haver uma desconexão entre o que é aprendido durante esses cursos e as realidades enfrentadas nas salas de aula.

A formação continuada, embora fundamental, pode não estar suficientemente alinhada com as demandas práticas e diversificadas da educação inclusiva. Vitta, Vitta e Monteiro (2010) indicam que esse tipo de formação é crucial para o sucesso da educação inclusiva, mas se essa formação não abordar de maneira prática e contextualizada às necessidades diárias dos alunos, sua eficácia fica comprometida.

De forma complementar, a crítica de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) sobre a importância da formação e atuação docente para a qualidade do ensino e da aprendizagem ganha ainda mais relevância. A formação continuada por si só pode não ser suficiente, se não estiver acompanhada de oportunidades concretas para a aplicação prática, reflexão contínua e apoio institucional. À vista disso, é indiscutível que os programas de pós-graduação não apenas ofereçam conhecimentos teóricos, mas estratégias práticas e adaptativas que preparem os professores para lidar com a complexidade da inclusão educacional em suas diversas formas.

Para compreender o suporte institucional na implementação de práticas inclusivas, foi questionado aos professores: "Como a escola onde você trabalha apoia a educação inclusiva? Existem programas ou iniciativas específicas?". As respostas dos participantes destacaram, principalmente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as adaptações físicas e a presença de uma equipe de apoio. Entre essas respostas, uma em particular se destaca por mencionar todas essas iniciativas:

O apoio à educação inclusiva é essencial para que nossas crianças independentemente de suas habilidades ou necessidades possam aprender e se desenvolver em um ambiente acolhedor. A escola tem a iniciativa de oferecer uma equipe de apoio, como psicólogo, psicopedagogo, ambiente físico adaptado como rampas de acesso, banheiros adaptados e sala de AEE para atender os alunos com necessidades especiais no contraturno (PARTICIPANTE 5, 2024).

De acordo com a Constituição Federal (1988), as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), o AEE é um direito dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e integrar a proposta pedagógica das escolas. Por sua vez,

Tratando-se da inclusão escolar de pessoas com deficiência física é necessário promover adequações no ambiente escolar [...] O importante é que as adaptações necessárias sejam providenciadas de acordo com as necessidades dos alunos e que sejam removidos os obstáculos que impedem a sua inclusão (BRASIL, 2006, p. 10).

Embora o AEE, as adaptações físicas e a equipe de apoio sejam elementos importantes, eles representam apenas aspectos específicos do suporte à inclusão. Por esse motivo, a ênfase exclusiva nesses elementos, pode não refletir a totalidade das iniciativas necessárias para promover a inclusão escolar. Considera-se isso especialmente em virtude das respostas dos participantes não abordarem a profundidade da implementação desses elementos, como a integração do AEE ao currículo regular, a manutenção e adaptação das adequações físicas conforme as necessidades dos alunos, e a capacitação da equipe de apoio para lidar com diversas necessidades.

Além disso, os participantes também não mencionam outras iniciativas cruciais, como a formação continuada de professores em práticas inclusivas, a disponibilidade de materiais didáticos adaptados, a existência de programas específicos voltados para inclusão, e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. A falta de uma abordagem mais abrangente sugere que o apoio institucional à educação inclusiva pode ser visto como um conjunto de medidas pontuais, em vez de um compromisso integrado e contínuo com a inclusão.

Consequentemente, para uma compreensão mais completa e crítica do apoio à educação inclusiva, é necessário explorar além dos recursos disponíveis, a avaliação da sua eficácia. Desse modo, é fundamental analisar como esses recursos são integrados e aplicados no cotidiano escolar, considerando como influenciam a prática pedagógica e a experiência dos alunos. Somente assim, será possível identificar áreas que necessitam de melhorias e promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Para investigar as oportunidades oferecidas pela formação inicial e continuada, foi indagado aos professores: “Quais oportunidades você observa na formação de professores para a melhoria da educação inclusiva?”. Obtiveram-se respostas significativas, como a fornecida pelo participante 1, que destaca “[...] a oportunidade dos professores assegurarem os direitos dos alunos com deficiências de estudarem em uma sala de ensino regular, garantindo também a socialização e a interação com os demais alunos” (2024). Alinhado com isso, a participante 5 ressalta que

A formação de professores desempenha um papel importante no desenvolvimento da educação inclusiva, criando várias oportunidades, como capacitação contínua, formação inicial especializada, educação em diversidade, uso de tecnologias assistivas, gestão e organização, sensibilização e atitude. Investir nessas áreas pode contribuir significativamente para a melhoria da educação inclusiva, promovendo um ambiente mais acolhedor e eficaz para todos os alunos (2024).

Com base nas respostas dos participantes, compreende-se que o aperfeiçoamento da prática docente é crucial. Essas formações permitem a ressignificação do conhecimento dos professores, possibilitando a implementação de atividades educativas que atendam às demandas dos alunos com necessidades especiais no ensino regular (OLIVEIRA, 2016). Acredita-se, portanto, que a melhoria da educação inclusiva impulsiona o fortalecimento de valores como igualdade e respeito, além de facilitar a integração de alunos que, anteriormente, eram excluídos socialmente do meio educacional.

Além disso, conforme apontado pela participante 8, “[...] o professor é o primeiro a identificar dificuldades no aluno, portanto ele precisa estar preparado para saber lidar com essas situações” (2024). É essencial investir na formação contínua do professor para ajudá-lo

a desmistificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais consciente, crítico e participativo. Essa formação contínua, aliada a uma prática reflexiva, promove um ambiente que se adapta às necessidades dos alunos, oferecendo o apoio necessário para seu sucesso acadêmico e bem-estar (GOFFREDO, 2004).

Entretanto, apesar das respostas predominantemente positivas sobre a formação, alguns participantes apresentaram percepções divergentes. Um deles afirmou: “Na minha percepção, não há, ainda, uma perspectiva de melhoria a partir de formações, pois praticamente não há essas formações específicas” (PARTICIPANTE 2, 2024).

Outro participante acrescentou: “Há sempre formações disponíveis nos vários níveis. O que falta é uma maior disponibilidade de tempo para aproveitar as oportunidades que aparecem na área e a acessibilidade do ponto de vista até mesmo financeiro” (PARTICIPANTE 4, 2024).

As respostas dos participantes evidenciam uma desigualdade no acesso às oportunidades de formação, apontando para uma lacuna no desenvolvimento profissional que deve ser abordada para garantir que todos os educadores possam se beneficiar das iniciativas de capacitação. Oliveira (2016) nos leva a refletir sobre o contexto em que os professores frequentemente estão inseridos e como, na ausência de adequada capacitação, a acessibilidade não é implementada e a discussão sobre um ensino inclusivo não é fomentada, resultando em muitos projetos que permanecem apenas no papel. Dessa forma,

[...] a formação continuada torna-se de fundamental importância para os professores que buscam uma capacitação que favoreça o desenvolvimento adequado para promover o processo inclusivo. Por meio da formação continuada, o professor poderá encontrar auxílio para resolução de suas dúvidas, trocar informações e ideias com colegas, desenvolver projetos que favoreçam a qualidade do ensino, e a escola, por sua vez, deverá então, disponibilizar espaço e tempo, para que os professores consigam alcançar seus objetivos (OLIVEIRA, 2016, p. 14).

Por fim, perguntou-se aos participantes da pesquisa: “O que você acredita que poderia ser feito para melhorar a formação e a capacitação dos professores na área da educação inclusiva?”. Algumas respostas incluíram: “Ao meu ver, é essencial intensificar e manter a continuidade das capacitações, com cursos específicos voltados para cada tipo de deficiência dos alunos. Os professores devem ser adequadamente treinados para atender alunos com qualquer tipo de deficiência” (PARTICIPANTE 1, 2024).

Esse processo poderia ser aprimorado com a realização de capacitações específicas, que ajudariam os docentes a entender melhor as necessidades e desafios de alunos com diferentes tipos de deficiência. Com isso, os professores teriam acesso a uma variedade maior de estratégias e recursos, aumentando sua capacidade de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades individuais de seus alunos.

Como complemento, outro participante sugeriu que “podem ser realizados cursos de capacitação e treinamentos, seminários, grupos de estudo, pesquisas e palestras com especialistas, entre outras atividades” (PARTICIPANTE 3, 2024). Ademais, como já mencionado,

[...] a formação e capacitação na área da educação inclusiva são cruciais, mas algumas estratégias podem aprimorar ainda mais o processo. Entre elas, destacam-se: Educação Continua, Suporte e Mentoria, Políticas Públicas e Recursos Adequados. Com a implementação dessas estratégias, é possível criar um ambiente mais inclusivo e eficaz, atendendo melhor às necessidades dos alunos e promovendo uma educação de qualidade para todos (PARTICIPANTE 5, 2024).

Pontos como formação continuada e colaboração com especialistas são essenciais para uma efetiva melhoria na formação e oferta de capacitações. Além disso, a integração com a prática é primordial, fornecendo aos docentes a oportunidade de aplicar o que aprenderam em contextos reais. Por isso, [...] “sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva” (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 538).

Vitta, Vitta e Monteiro (2010) destacam a necessidade urgente de reformular a prática pedagógica. Segundo eles, os cursos de formação não abordam conteúdos suficientes para assegurar a equidade no atendimento de todas as crianças na escola regular, o que impacta negativamente a atuação profissional desses professores. Os autores sugerem uma revisão das políticas públicas, observando que, apesar dos avanços, ainda há lacunas. Além disso, enfatizam a importância de uma fiscalização eficaz das políticas já implementadas e a necessidade de uma mudança no pensamento da sociedade como um todo.

Nesse sentido, é proposto que os profissionais da educação passem por uma formação mais reflexiva. Esse método permite que os educadores integrem criativamente seus conhecimentos teóricos e metodológicos em situações complexas e problemáticas, contribuindo para o sucesso profissional e para o reconhecimento de seu preparo (MARTINS, 2006). Caso os professores continuem a ser formados com foco exclusivo em conteúdos específicos de suas áreas, o processo de exclusão escolar de alunos com NEE persistirá, visto que o professor é a figura central nesse processo (VITALIANO, 2007).

Em sintonia com isso, Rodrigues (2008) afirma que a formação inicial de professores deve incluir, em cada disciplina, conteúdos que promovam uma atuação inclusiva. A formação deve ser projetada para garantir que todos os aspectos contemplem a prática inclusiva efetiva.

Poker (2003) e Martins (2006) ressaltam a importância de investigar os aspectos que motivam os docentes a buscar e participar de capacitações, e como essas motivações e expectativas influenciam sua prática pedagógica. Considerando que,

Tornar os cursos de formação nessa área mais acessíveis é crucial. No entanto, também há uma falta de interesse pessoal entre alguns professores, que, apesar de reconhecerem a necessidade de conhecimento, frequentemente não se sentem motivados a buscar estudos adicionais (PARTICIPANTE 4, 2024).

É fundamental investigar os motivos da baixa participação em capacitações, pois os profissionais precisam estar continuamente atualizados para identificar e lidar com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais. Com base nisso, é essencial que os cursos reconsiderem a estrutura de seus currículos, programas e práticas, visando a formação adequada do profissional desejado (GOFFREDO, 2004).

Isso requer ações em todas as instâncias, especialmente aquelas voltadas para a capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam focados em prepará-los para atender alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 6).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões realizadas ao longo deste estudo, compreende-se que a educação inclusiva é garantida por legislações e diretrizes que orientam a formação de professores, enfatizando a necessidade de formar profissionais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, incorporando essa temática como parte essencial do currículo de formação docente. Todavia, a implementação dessa inclusão enfrenta uma série de desafios, que precisam ser abordados para que as oportunidades de melhoria sejam plenamente aproveitadas e integradas ao fazer pedagógico do professor.

Não obstante, a aplicação prática dessas políticas nem sempre ocorre de maneira uniforme, especialmente quando considera-se as dificuldades cotidianas vivenciadas pelos professores que não foram suficientemente abordadas em sua formação. Por isso, à medida que as políticas nesse campo evidenciam o intuito de criar um ambiente inclusivo, também revelam lacunas existentes entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, ao retomar a questão norteadora desta pesquisa, a qual conduziu-se a identificar os principais desafios e oportunidades enfrentados na formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva, percebe-se que em termos de desafios, os professores enfrentam obstáculos relacionados à formação insuficiente, a falta de recursos adequados, a adaptação dos planos de ensino e a avaliação de alunos com NEE. Por outro lado, as oportunidades surgem principalmente a partir de uma maior conscientização e das possibilidades de aperfeiçoamento contínuo dos docentes, através de formações que valorizem

a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências específicas para lidar com a diversidade em sala de aula.

À vista disso, infere-se que a pesquisa não só respondeu à questão proposta, como atingiu os objetivos estabelecidos, ao analisar as diretrizes e políticas educacionais, destacando como essas normativas orientam a formação docente, ao descrever o estado atual da formação de professores, revelando tanto avanços quanto lacunas significativas, ao identificar os desafios enfrentados e refletir sobre as oportunidades que podem emergir deste contexto.

Portanto, constata-se que, apesar das dificuldades, existe um caminho promissor para a formação docente que, se bem orientado por uma abordagem contínua e integrada, pode transformar os desafios em oportunidades de crescimento. Com políticas eficazes e um enfoque na inclusão ao longo de toda a formação, é possível superar barreiras e garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade concreta em todas as escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 abr. 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, [2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/SEE. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Portaria 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina: “Aspectos Éticos-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas [...]. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 8 jul. 2014.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, n. 52, p. 257-273, 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DOS SANTOS, M. A; DE PAULA, E. M. A; FASCINA, D. L. M. Diálogos sobre educação inclusiva, políticas públicas e formação de professores: uma articulação existente, permanente e fundamental. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 161-177, 2020.

FERREIRA, M. C. C. O desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar de alunos com deficiência mental. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam.** Marília, SP: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 13-24.

FONSECA, V. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FORNEL, I. C. F.; ROSA, R. A necessidade da formação de professores para atuar na educação inclusiva. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 7, n. 3, p. 497-510, 2020.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma Reflexão.** Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista integração**, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GOFFREDO, V. L. F. S.. Como formar professores para uma educação inclusiva?. **Benjamin Constant**, n. 27, 2004.

HUMMEL, E. I. A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. 2007. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, p. 17-27, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Políticas de Educação Especial no Brasil**: da assistência aos deficientes à educação escolar. 1994.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D.M. *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 261-270.

NASCIMENTO, R. P. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **PDE/UEL, Londrina**, 2009.

NOZI, G. S; VITALIANO, C. Regina. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 02, 2015.

OLIVEIRA, J. B. **Educação inclusiva**: (re) pensando a formação de professores. 2016.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, v. 4, n. 4, p. 39-50, 2003.

REPOLHO, S. M; PEREIRA, C.; PALHETA, R. M. S. A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, p. 034-056, 2018.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 03, p.341-356, 2014.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 200

SANTANA, L. R. et al. Educação Inclusiva: formação de professores e os desafios na sala de aula. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 19583-19599, 2023.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

VITALIANO, C. R. Diagnóstico das necessidades de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar professores aptos a promover a inclusão. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008. p. 246-255.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 415-428, 2010.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n.3, p. 399-414, 2007.

VITALIANO, C. R.; DALL' ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 103-121, 2012.

VITALIANO, C. R. Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores. 308 f. **Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista**. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2002.

VITALIANO, C. R. Diagnóstico das necessidades de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar professores aptos a promover a inclusão. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, P. 246-255, 2008.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010.