

## Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás

Inclusive educacional and teacher training: case study in Goiás state school

Recebido: 04/02/2022 | Aceito: 11/04/2022 | Publicado: 12/04/2022

### Paulo Sérgio José Vieira

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5288-8924>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7691342506831890>  
Universidade Católica de Brasília, UCB/DF, Brasil  
E-mail: paulinhosvieira@gmail.com

### Daniela dos Santos Borges Castro

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3237-7649>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1661841959948379>  
Universidade Católica de Brasília, UCB/DF, Brasil  
E-mail: danielaborges.castro@gmail.com

### Leda Regina Bitencourt da Silva

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0529-666X>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7455655735341215>  
Universidade de Brasília, UnB, Brasil  
E-mail: ledasilva@mec.gov.br

### Renato de Oliveira Brito

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7692528705135758>  
Universidade Católica de Brasília, UCB/DF, Brasil  
E-mail: renatoorios@gmail.com

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar os elementos presentes na legislação segundo o tema da inclusão e da formação de professores, a partir da análise empírica realizada em uma instituição de educação básica no Estado de Goiás, buscando verificar como é realizado o atendimento ao público que apresenta necessidades educacionais especializadas e como a formação de professores pode contribuir no processo educacional da escola pesquisada. O artigo apresenta documentos legais nacionais e internacionais, que abordam a temática da educação inclusiva e da formação de professores voltados para a educação especial. Foram analisados, ainda, as necessidades e os desafios da formação docente no processo educacional da escola pesquisada. A partir do ponto de vista documental, bibliográfico e empírico relacionado ao tema da educação inclusiva e da formação de professores, foram feitas as seguintes indagações: qual é a concepção de inclusão escolar e de formação docente na perspectiva da educação inclusiva? O que as bases legais nacionais e internacionais dizem a respeito da formação do docente voltada aos alunos com deficiência? Em que medida a formação docente pode contribuir com a inclusão desse alunado? Para responder essas perguntas, foram realizados um relatório de observação e entrevistas com professores de sala comum e de sala de recursos.

Utilizou-se a análise documental da legislação nacional e internacional. A metodologia empregada foi um estudo de caso em uma instituição específica. Os resultados mostram que a comunidade escolar não recebeu formação inicial e continuada por parte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, não tem uma infraestrutura adequada para o atendimento ao público da Educação Especial e mostra um grupo de profissionais da Educação que estão realizando o trabalho baseado em seus próprios esforços e habilidades.

**Palavras-chave:** Inclusão. PNEE. Formação de Professores.

### **Abstract**

*The target of this article is to research the elements present in the legislation according to the topic of inclusion and teacher training, based on the empirical analysis carried out in a basic education establishment in the State of Goiás, seeking to verify how the public service is carried out to those who presents specialized educational needs and how teacher training can contribute to the educational process of the researched school. The essay presents national and international legal documentation, which address the issue of inclusive education and the training of teachers that are devoted to special education. It was further analyzed, needs and challenges of teacher training in the educational process of the studied school. From the documentary, bibliographic and empirical perspective related to the theme of inclusive education and teacher training, the following inquiries were made: What is the idea of school inclusion and teacher training in the perspective of inclusive education? What do national and international legal bases apply to teacher training for students with disabilities? To what extent can teacher training contribute to the inclusion of these students? To answer these questions, an observation report and interviews with common classroom and resource room teachers were conducted. Documentary analysis of national and international legislation were used. The methodology used was a case study at a specific institution. The results indicate that the school community has not received initial and continuing training from the Secretary of Education of the State of Goiás and that it does not have an appropriate infrastructure for serving the public of Special Education and reveals a group of education professionals who are carrying out the work based on their own efforts and skills.*

**Keywords:** Inclusion. PNEE. Teacher Training.

### **Introdução**

Este artigo teve como objetivo verificar como ocorre a implementação da legislação no tocante ao público-alvo da Educação Especial e à formação de professores, analisando como ocorre o atendimento educacional especializado e como a temática da formação de professores pode contribuir no processo educacional dos estudantes de uma realidade específica. O texto apresenta também documentos legais que norteiam a temática da educação inclusiva e a formação de professores voltados para a Educação Especial no Brasil e também Austrália e Estados Unidos da América.

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio estadual, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE). A partir de observações e entrevistas realizadas no início do ano de 2020, foi possível verificar como a influência da legislação impacta no processo de escolarização de estudantes com deficiência e na formação de professores que atuam com esse público.

Para contemplar a legislação específica que assegura o direito da educação para todos e a formação de professores que atuam com o público da Educação Especial, foram contemplados os seguintes documentos normativos: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (2008), o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (2015), a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020. Esses documentos legais asseguram o direito à educação para todos e a exigência da formação docente, estabelecendo direitos e normas em relação ao processo educacional no Brasil.

A educação inclusiva tem como propósito promover a educação para todos, independentemente de suas condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, entre outras (MANTOAN, 2006; BORGES et al, 2013; CARVALHO, 2016). Nesse sentido, ocorre uma transformação das escolas, que, apoiada por políticas públicas nacionais e internacionais, acolhe o alunado da educação inclusiva especial, garantindo o respeito às características de cada aluno.

Deste modo, pretende-se com este texto discutir as seguintes questões: qual é a concepção de inclusão escolar e de formação docente para os alunos com deficiência segundo a legislação? O que a legislação nacional e a internacional apontam em relação à formação do docente voltada aos alunos com deficiência? Como a formação docente pode contribuir com o processo educacional desse alunado?

Para responder essas questões foi usada uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa exploratória e análise documental: roteiro de observação e roteiro de entrevista, configurando um estudo de caso. A pesquisa foi realizada com professores atuantes na instituição em sala comum, focalizando o docente que realiza o ensino especializado em sala de recursos. Espera-se que os resultados apontados nesta pesquisa auxiliem na melhoria dos serviços prestados de modo mais eficiente e eficaz.

### **Caracterização do colégio**

O colégio campo desta pesquisa é situado em um bairro de comunidade carente onde a rua não é asfaltada, e o bairro apresenta infraestrutura precária. A instituição pesquisada oferece o ensino fundamental e o ensino médio. Os serviços educacionais são prestados nos turnos matutino, intermediário, vespertino e noturno.

A instituição apresenta o código Inep 52073467, e, no ano de 2019, o Ideb da escola pesquisada não atingiu 6,0, que é a média esperada para garantir um aprendizado adequado aos alunos. De acordo com Menezes (2001, p. 01), “as informações censitárias são anuais e subsidiam os órgãos formuladores e implementadores de políticas educacionais nos três níveis de governo”. Nesta

direção, é necessário melhorar a pontuação para garantir maior número de alunos aprendendo e com um fluxo escolar mais adequado.

O colégio comporta 12 salas de aulas, uma sala de professores com banheiro, uma sala da coordenação acadêmica, uma sala da secretaria, uma sala da direção e banheiros (masculino e feminino), além de um grande pátio coberto, uma quadra para a prática de esportes, que não é coberta, e uma cozinha. Existe uma sala onde funciona uma biblioteca, contudo, está desorganizada por não haver um funcionário para atuar nesse setor.

Na escola não tem sala de informática. Após ter recebido computadores doados pela Polícia Federal, eles foram utilizados no âmbito da instituição, substituindo equipamentos antigos.

A instituição recebeu cinco alunos com deficiências múltiplas (física e intelectual), nove alunos com deficiência intelectual, cinco alunos com TDH, um aluno com autismo e dois alunos cadeirantes (um aluno é tetraplégico, e o outro tem esclerose múltipla, ambos assistem às aulas na cadeira de rodas). De acordo com as informações dadas pelos professores, o atendimento educacional especializado funciona na sala de recursos, entretanto, a SEDUCE não enviou os equipamentos necessários para a prestação desse serviço. Na prática, a sala é usada como reforço escolar.

A escola pesquisada não apresenta sala de atendimento especial e não apresenta acessibilidade e sanitários adaptados aos alunos com deficiência. Ressalta-se que a instituição pesquisada não possui acessibilidade arquitetônica para receber adequadamente os estudantes com impedimentos físicos.

Nessa direção, a PNEE (BRASIL, 2008) aponta que os espaços escolares devem estar preparados para receber os alunos com deficiências, organizando as condições de acesso, os recursos pedagógicos e a valorização da diversidade.

Na sala de recursos do AEE, atuam três professoras: uma como titular e duas como apoio na realização das atividades com os alunos com deficiência. A docente titular tem formação em pedagogia e pós-graduação em Educação Especial.

A formação docente da equipe de apoio retrata as seguintes qualificações: uma das professoras é pedagoga e especialista em Educação Especial, tendo realizado diversos cursos, como, por exemplo, Psicopedagogia com ênfase na Educação Inclusiva, Orientação Educacional voltada para a Inclusão, Intervenção em Psicopedagogia, curso de AEE, dentre outros. A docente citada atua como contratada temporária. A outra professora cursou Licenciatura em Pedagogia, e ambas realizaram diversos cursos de 40 horas em Educação Especial.

A instituição pesquisada oferece educação inclusiva, conforme informações prévias obtidas em entrevista. Segundo a PNEE, esse atendimento deve estar alinhado com os propósitos pedagógicos da escola e em consonância com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

### **A política de formação docente na Austrália e nos Estados Unidos da América**

A Austrália organizou Referenciais de Formação Docente a partir dos Domínios de Ensino:

Quadro 1 –Referenciais

Domínios do ensino	Referenciais
Conhecimento Profissional	1. Conhecer os estudantes e como eles aprendem 2. Conhecer o conteúdo e como ensiná-lo
Prática Profissional	3. Planejar e implementar ensino e aprendizado efetivos 4. Criar e manter ambientes de aprendizagem favoráveis e seguros 5. Avaliar, dar devolutiva e relatar aprendizado dos alunos
Engajamento Profissional	6. Engajamento com seu desenvolvimento profissional, com colegas, pais/responsáveis e a comunidade.

Fonte: Evans (2016)

Cada um desses referenciais desdobra-se em áreas de foco, por exemplo, o referencial 1 tem as seguintes áreas de foco: desenvolvimento físico, social e intelectual e características dos alunos e compreensão de como os alunos aprendem.

A proposta da University Stanford, dos Estados Unidos aponta que:

Para ensinar os alunos com necessidades especiais de forma eficaz, os professores precisam entender a natureza de vários déficits, variando dislexia, discalculia, afasia do desenvolvimento ou problemas de percepção - a outras condições mais graves, como atraso no desenvolvimento, retardo mental, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo, transtornos emocionais e comportamentais, problemas de fala e linguagem, deficiências físicas (mobilidade) e transtorno de déficit de atenção / hiperatividade (TDAH). Os educadores devem estar cientes que certas condições, como paralisia cerebral e autismo estão associadas a um espectro e podem ser muito leves (dificilmente perceptíveis) a muito graves. (BRANSFORD; DARLING-HAMMOND, 2019, p. 217).

Para as autoras, algumas das estratégias para trabalhar com alunos com necessidades especiais devem ser usadas com todas as crianças. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma prática inclusiva vai além da compreensão da política de Educação Especial e da identificação de estratégias de ensino específicas para os alunos com deficiências.

Ademais, uma prática inclusiva requer que o professor estabeleça uma comunidade inclusiva em que os alunos se sintam seguros e também trabalhem em estreita colaboração com outros profissionais. Para concretizar o aprendizado de todos os alunos, é necessário que os professores desenvolvam conhecimentos e habilidades que permitam ter sucesso no ensino de crianças diversas.

Nesse contexto, os programas de formação docente precisam proporcionar diversidade e experiência entre a população de catedráticos e alunos, com vistas à receptividade por parte dos docentes para ensinar de modo culturalmente receptivo.

### **Inclusão educacional: descrição do aluno especial e formação docente**

Os primeiros delineamentos de um conceito para o termo educação inclusiva surgiram no Relatório de Warnock. Esse documento, preparado pela Comissão Britânica de Educação, presidida por Helen Mary Warnock, estudou o processo educativo de crianças e jovens com deficiência física e mental. Nesse relatório já se propunha o abandono do paradigma médico – classificação pela deficiência – e orientava que o país assumisse o paradigma educativo, buscando estratégias nas escolas regulares para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Tais estratégias poderiam ser por meio da adaptação curricular, ou de materiais, ou de instrumentos avaliativos, na oferta de apoio pedagógico, nas modificações arquitetônicas, na redução do número de alunos por turma e na formação dos professores, dentre outros aspectos relevantes para a efetivação plena do processo inclusivo; além de prever a intervenção precoce (BECKER, 2019).

Em 1990 houve a Conferência em Jontiem (ONU, 1990), que firma o compromisso com a “Educação para Todos”, o que exige que os países signatários analisem e elaborem propostas educacionais para efetivar a política de educação inclusiva. Então, organizou-se a Conferência em Salamanca (ONU, 1994). O Brasil, por ser um país signatário da Unesco, adotou esses diplomas legais em seus programas de governo, introduzindo o termo “Educação Inclusiva”.

Nesta direção, Carvalho (2016) aponta que a educação inclusiva implica em equiparação de oportunidades capaz de garantir a educação para todos, a partir do direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (DELORS et al., 1998). Dessa forma, amplia-se a visão de inclusão educacional baseada na concepção de direitos humanos, conforme dita a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, [1948]; 1988), na qual cada indivíduo passa a ter proteção dos direitos e deveres nas relações sociais em sociedade.

Para Borges et al (2013), os termos diversidade e direitos fazem parte da trajetória dos movimentos globais em prol da educação inclusiva e contemplam aspectos advindos de lutas emancipatórias e integração de pessoas discriminadas nas relações sociais.

Por causa do movimento global de aceitação da diversidade humana, ressaltam-se os desafios da visão negativa da deficiência, direcionando o olhar para um indivíduo merecedor de respeito, dignidade e admiração. A educação escolar ocupa papel de destaque nesse processo, visto que é um espaço privilegiado de socialização do conhecimento e de encontro, capaz de promover transformações nas pessoas e no mundo.

O Brasil, por ser um país signatário da Unesco, segue essa orientação internacional de educação para todos, tendo desenvolvido a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A partir desse documento legal, houve a prevalência de matrículas nas escolas regulares do território nacional. A referida Política Nacional aponta que o movimento global da educação inclusiva é uma ação política, cultural e pedagógica, visando à educação para todos (BRASIL, 2008, p. 1).

O referido Diploma Legal orienta que para promover o atendimento da inclusão educacional de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação, além de transtornos funcionais específicos, a instituição precisa oferecer esse atendimento especializado de forma articulada com o profissional da sala comum. (BRASIL, 2008).

Vale destacar a fala dos professores entrevistados sobre como percebem o processo de inclusão educacional na instituição. No relatório de observação e nas entrevistas, os professores apontam que não existe um curso de formação inicial e continuada por parte da SEDUCE e que não são avisados com antecedência da existência do aluno com deficiência na sala de aula, somente percebem a existência do estudante com necessidades educacionais no decurso das aulas.

Diante da situação, reportam à coordenação da instituição sobre a existência desse aluno. Em seguida, a equipe gestora da escola entra em contato com os familiares e se inteira dos assuntos relacionados ao aluno, como o histórico escolar e também sobre a deficiência que o estudante apresenta. Em seguida, orienta a família a buscar orientação médica e psicológica e um laudo médico, se for o caso.

Ressalta-se a necessidade da colaboração de todos os atores sociais no processo de ensino-aprendizagem, em especial, a presença do professor, que deve atuar como um mediador no processo de escolarização, trajetória escolar e desenvolvimento dos alunos. Nessa direção, é importante que “não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios” (CUNHA, 2012, p. 52), bem como atuem como colaboradores na aprendizagem e no processo de inclusão educacional dos estudantes, independentemente de suas características individuais.

No relatório de observação e entrevistas, as respostas dos professores demonstram sensibilidade com os estudantes com deficiências, organizando anualmente uma semana dedicada às questões da inclusão, envolvendo as famílias dos estudantes com deficiência e acolhendo a comunidade local.

Na perspectiva inclusiva, a atuação do docente demanda uma consciência ampla da atividade que desenvolve, do espaço escolar em que atua e dos estudantes com os quais convive. O ofício educativo exige do docente uma atividade interativa onde os alunos deixam de ser a finalidade do trabalho, mas a matéria-prima e o desafio principal destes profissionais de educação (TARDIF; LESSARD, 2014).

Portanto, para desenvolver uma inclusão educacional, é fundamental que o profissional docente tenha uma formação inicial ou continuada direcionada à valorização da diversidade encontrada nas salas de aulas.

### **A formação docente para a inclusão educacional: bases legais**

O princípio da inclusão começou a ser delineado em nível mundial e a constar nos programas de governo dos países signatários da Unesco a partir da década de 1990 (ONU, 1990; 1994). Essa década foi importante no sentido da ampliação do acesso aos estudantes à escolaridade básica. O Brasil, por ser parte da Unesco, adota esse direcionamento educacional com a proposta da inclusão de pessoas com deficiência.

Destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96, a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Plano Nacional de Educação (2014), a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 e a Resolução

CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Esses normativos legais garantem educação para todos e estabelecem metas para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

A Constituição da República do Brasil, de 1988, representou um marco na temática da inclusão ao se referir à educação como um direito de todos e dever do poder público. Mantoan (2014) aponta que esse normativo legal apresenta o início da mudança necessária para a conquista de patamares cada vez mais elevados de qualidade.

A Declaração de Salamanca determina que os governos signatários devem garantir programas de treinamento para a formação docente, tanto em serviço quanto durante a formação, incluindo provisões de Educação Especial dentro das instituições inclusivas (UNESCO, 1994). Neste sentido, a declaração ressalta a importância da formação docente, inicial ou continuada, nos preceitos legais relacionados com a educação inclusiva. Tentes e Rocha (2014) apontam que toda educação deveria ser inclusiva e se ajustar às necessidades e características individuais.

A LDB, no art. 59, inciso III, assegura ao alunado da educação inclusiva o direito a profissionais da educação com formação adequada tanto em nível médio ou superior quanto para o atendimento educacional especializado, bem como professores de classe comum capacitados para a integração dos estudantes em sala de aula (BRASIL, 1996). O normativo legal enfatiza a importância da formação docente na formação dos estudantes em sala comum e na sala de atendimento especializado, com vistas à permanência, interação e desenvolvimento das necessidades educacionais e humanas dentro das instituições de ensino.

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

No Art. 2º está escrito que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Infere-se que a formação de professores tem lugar de destaque nos normativos legais que garantem ao alunado da educação inclusiva uma educação equitativa, que apresente qualidade e seja ofertada em todo Território Nacional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça o texto da LDB (BRASIL, 1996), reiterando a exigência das instituições de ensino para garantir a formação de professores, tanto para o atendimento educacional especializado quanto para os demais profissionais da educação que atuam com a inclusão escolar (BRASIL, 2008). A formação docente, neste dispositivo legal, direciona que as instituições de ensino promovam adequações no que se refere à garantia de serviços educacionais prestados em sala de aula de forma eficiente e eficaz.

O Plano Nacional de Educação (2014) visa, na meta quatro, universalizar o ingresso do estudante na educação básica e ao acesso do atendimento educacional

especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para os estudantes com deficiências. O normativo legal estabelece que uma estratégia possível para o atingimento da meta quatro seria a inserção nos cursos de formação inicial e continuada para professores, o ingresso nos cursos de pós-graduação, como, também, de saberes que focalizem as necessidades educacionais desses alunos. Deste modo, a questão da diversidade seria abordada nos cursos de graduação e pós-graduação.

A Lei Brasileira de Inclusão de 2015 estabelece, no Art. 28, inciso XI, a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e de intérpretes de Libras, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio em sala de aula. No Art. 34, parágrafo 5º, é garantida aos trabalhadores com deficiência a acessibilidade em cursos de formação e de capacitação profissional.

No relatório de observação e entrevistas, docentes que atuam em sala comum informaram que, quando o colégio teve duas alunas surdas, a SEDUCE demorou bastante tempo para enviar intérpretes, dificultando o processo de aprendizagem das mesmas. Por fim, os familiares optaram por encerrar as matrículas das referidas alunas, pois elas se sentiam isoladas na escola.

Nesta direção, Vasconcelos e Síveres (2018) apontam que os excluídos não têm participação visível nos espaços de convívio humano, uma vez que estão isolados dos ambientes educativos que formam a personalidade dos indivíduos.

O Brasil, após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, reorganizou a política de formação dos professores, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que 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), e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esses dois documentos apresentam as competências gerais para a formação de professores a partir das dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional para a formação de professores.

Por outro lado, essas dimensões se desdobram em competências específicas, que são:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I) dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II) demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III) reconhecer os contextos de vida dos estudantes e IV) conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I) planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II) criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III) avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino e IV) conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I) comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II) comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III) participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e IV) engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019).

Como se observa, a preocupação no conhecimento de todos os estudantes está presente nas três dimensões, bem como a formação para o efetivo exercício da prática docente.

Nesta direção, fica evidente, a partir da legislação apresentada, que a formação docente com vistas à inclusão educacional é um dever do Estado, cabendo ao poder público a garantia e a oferta de cursos adequados à formação dos profissionais da educação.

Por fim, é imprescindível que haja mais investimento das políticas públicas na formação docente, possibilitando a realização do processo educativo em todo Território Nacional.

### **A formação docente com foco na inclusão educacional: necessidades e desafios**

A formação de professores “aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo” (ANDRÉ; BARRETO; GATTI, 2011, p. 3).

Nesta direção, a problemática da formação docente vai além dos cursos realizados pelos profissionais da educação especial. De um lado, se discute a habilidade dos professores para promover uma educação igualitária em sala de aula. Do outro, os próprios docentes questionam a falta de formação adequada para lidar com o processo de inclusão escolar. Estas inquietações ressaltam a necessidade de uma formação docente direcionada para o processo educacional da inclusão escolar, buscando alternativas possíveis para transformar ações pedagógicas em ações inclusivas (OLIVEIRA, 2009).

Na prática docente em sala de aula, a PNEE (2008) orienta sobre a necessidade de uma formação continuada no sentido de formar os docentes para um trabalho interativo, na identificação dos recursos e serviços, na organização das redes de apoio e nas práticas de colaboração relevantes a uma educação de qualidade (BRASIL, 2008).

No relatório de observação e entrevista, foi constatado que a realidade encontrada diverge do que a PNEE (2008) norteia para o processo educacional no Território Nacional. Os docentes entrevistados apontaram que, até o momento, não foram demandados para uma formação continuada no sentido de prepará-los para atuarem com alunos com deficiência. Foi reportado que, após a matrícula, a equipe gestora não informa aos professores da existência do aluno deficiente, tampouco são discutidas formas de atendimento das necessidades educacionais desse estudante.

Os docentes apontaram que não existe uma metodologia adotada como procedimento para o atendimento das necessidades educacionais ao público da

Educação Especial, pois a SEDUCE não ofereceu treinamento ou curso algum. Entretanto, os profissionais da escola pesquisada procuram realizar atividades inclusivas, apesar de a escola não ter uma sala de recursos, não possuir os equipamentos necessários e não ter acessibilidade para atender a esses alunos.

As autoras Lima e Lima (2009) apontam que por meio da vivência e do acolhimento do outro é que ocorre a verdadeira inclusão. As autoras entendem que na vivência da sala de aula é que o professor sentirá a necessidade de buscar, dentro de seus recursos internos e do conhecimento da disciplina que ensina, as ferramentas para lidar com os desafios encontrados nas salas de aula.

Nesse sentido, os docentes entrevistados ressaltaram que realizam atividades inclusivas, apesar da falta de equipamentos e de recursos necessários para o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes. Porém, os docentes interagem com os alunos, adaptando os conteúdos à realidade cultural dos estudantes, buscando melhorar a sua realidade. Nesse processo, os docentes acolhem as famílias dos estudantes com deficiência, envolvendo-as com os conteúdos e saberes desenvolvidos com os alunos.

Nessa perspectiva, Mantoan (2017) resalta que construir as bases de uma escola ideal cuja educação seja firmada em um modelo identitário de aluno, na qual a meta é um ensino de qualidade, exige esforço considerável.

### **Considerações finais**

A realidade constatada retrata grande parte das escolas brasileiras, não obstante, a partir do relatório de observação e entrevistas, é possível perceber que a efetivação das Políticas Públicas de Inclusão depara-se com a falta de recursos, a infraestrutura precária e a dificuldade da oferta de formação continuada para atuação com alunos com deficiência. Essa realidade escolar apresentou inúmeras barreiras a serem superadas pelos professores.

No contexto apresentado, os docentes buscam trabalhar a singularidade do aluno, porém, os profissionais de educação não conseguem evitar a exclusão intramuros, devido a vários fatores: a infraestrutura inadequada, a falta de acessibilidade arquitetônica, a ausência de formação continuada de professores, as metodologias fora de contexto, a baixa participação dos pais no contexto da escola, dentre outros. Isso se deve à forma como foi tratada a questão da inclusão: sem formação apropriada dos docentes, sem planejamento prévio, sem o acompanhamento pedagógico necessário e sem a participação estatal, contribuindo, dessa forma, para a baixa qualidade da educação, conforme apontado no Ideb de 2019, e o fato de discentes abandonarem a escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem direcionamentos para a efetivação da inclusão nas escolas, porém, esbarra na concretização desse ideal, uma vez que os docentes apresentam resistência e formação precária, dificultando o atingimento de metas estabelecidas.

A formação docente propiciará aos professores os saberes necessários para a realização de um trabalho mais eficiente e eficaz direcionado ao público-alvo da Educação Especial, contribuindo, dessa forma, para minimizar os desafios que permeiam a atividade docente em sala de aula.

As reflexões apontadas evidenciam que o docente tem responsabilidade na expansão do processo educacional, porém, o sucesso da inclusão escolar depende de um conjunto de ações: a implementação pelos entes federativos de políticas públicas focalizando a formação docente, com vistas a auxiliar esses profissionais nas necessidades e desafios que permeiam a inclusão escolar. Por fim, para além da concretização dessas políticas, é fundamental que se garanta a potencialidade plena do que elas propõem.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. de A; BARRETO, E. S. de S.; GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

BECKER, C. **Um olhar para as relações na introdução da educação inclusiva no colégio militar de Porto Alegre: reflexões a partir de Buber**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8778>. Acesso em 10 maio 2021.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 6 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 6 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 10 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 06 abril 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 02 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 30 abril 2021.

\_\_\_\_\_. **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/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 10/05/2021.

BORGES, A. C. *et al.* Reflexões sobre a Inclusão, a Diversidade, o Currículo e a Formação de Professores. *In: CONGRESSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE, 3., 2013. Anais [...]* Porangatu, GO: Universidade do Estado de Goiás, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>. Acesso em: 16 abril 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DELORS, J. *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

EVANS, M. **Referenciais Docentes.** Diretora Acadêmica Serviços Educacionais Aga Khan, 2016.

MANTOAN, M. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. Qualidade e inclusão no Ensino Médio. Pátio. Porto Alegre: Grupo A Educação: ano VI, n. 22, p. 6-9, set./nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan/jun., 2017.

MENEZES, E. T. de. Verbetes INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/inep-instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais>. Acesso em: 16 abril 2021.

OLIVEIRA, L. de. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: Nações Unidas, [1948], 1998.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: ONU, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 06 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Unesco: [s. l.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TENTES, V. T. A.; ROCHA, A. L. C. Políticas públicas educacionais reconhecedoras das diferenças: desafios da Educação Especial Inclusiva no Distrito Federal. *In*: CUNHA, C. *et al.* (orgs.). **A educação em novas arenas: políticas pesquisas e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2014.

VASCONCELOS, I. C.O, de; SÍVERES, L. (orgs.). **Diálogo: Um processo educativo**. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.