


## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A formação dos docentes para o atendimento de alunos com necessidades específicas**

INCLUSIVE EDUCATION: Teacher training to care for students with specific needs

**Flávia Santos Silva**<sup>1</sup>

**Bruno Henrique Barbosa de Souza**<sup>2</sup>

**Renan Nunes Aguiar**<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7886-949X>

### **RESUMO**

Este estudo explora a preparação dos educadores para atender alunos com necessidades específicas (NEE) dentro do contexto da educação inclusiva. Seu objetivo é examinar criticamente a formação e prática dos professores que lidam com crianças com NEE em escolas regulares, além de explorar os conceitos fundamentais da inclusão. Objetivos específicos incluem avaliar o conhecimento dos professores sobre NEE e sua abordagem inclusiva, identificar os desafios enfrentados por eles nesse ambiente e destacar a importância de profissionais capacitados para promover a aprendizagem e inclusão desses alunos. Esta pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, com um componente exploratório, emprega uma abordagem de coleta de dados baseada em levantamento bibliográfico. Os resultados sublinham a relevância da formação docente para a eficácia da inclusão, bem como a falta de preparo e conhecimento dos professores para lidar com NEE, além da escassez de apoio político e administrativo. Entre as práticas identificadas estão a criação de recursos pedagógicos e a adaptação de atividades e espaços físicos. No entanto, a pesquisa destaca a necessidade de uma formação mais abrangente, que englobe aspectos da diversidade e inclusão, com disciplinas que ofereçam embasamento teórico e oportunidades práticas nesse campo.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Formação docente. Alunos com necessidades educacionais.

### **ABSTRACT**

This study explores the preparation of educators to serve students with special educational needs within the context of inclusive education. Its aim is to critically examine the training and practice of teachers who deal with children with SEN in mainstream schools, as well as exploring the fundamental concepts of inclusion. Specific objectives include assessing teachers' knowledge about SEN and its inclusive approach, identifying the challenges they face in this environment and highlighting the importance of trained professionals to promote

<sup>1</sup>Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: fisivinha@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: bruhensbo@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca (UNIFRAN), Pedagogo (UNIFRAN) e licenciado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: renannunesaguiar15@hotmail.com.

the learning and inclusion of these students. This research, qualitative and descriptive in nature, with an exploratory component, employs a data collection approach based on bibliographical research. The results highlight the relevance of teacher training for the effectiveness of inclusion, as well as the lack of preparation and knowledge of teachers to deal with SEN, in addition to the lack of political and administrative support. Among the practices identified are the creation of pedagogical resources and the adaptation of activities and physical spaces. However, the research highlights the need for more comprehensive training, which encompasses aspects of diversity and inclusion, with disciplines that offer a theoretical basis and practical opportunities in this field.

**Keywords:** Inclusive education. Teacher training. Students with special educational needs.

## 1. INTRODUÇÃO

A questão da inclusão penetrou nos espaços educacionais, demandando a necessidade de integrar aqueles que por anos foram excluídos do sistema educacional convencional: estudantes com deficiências físicas e/ou mentais, transtornos globais de desenvolvimento e talentos excepcionais. Isso impulsionou um movimento histórico de luta em prol desses grupos (Barbosa; Fialho; Machado, 2018).

Nessa perspectiva, surgiram leis para assegurar a inclusão em todos os setores da sociedade. No Brasil, marcos importantes para a inclusão na Educação foram estabelecidos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Balsanello; Roza, 2017).

Considerando que a educação inclusiva protege o direito a uma educação de qualidade, conforme afirmado por Brasil (2008), que atenda às necessidades individuais dos alunos para promover seu desenvolvimento, e reconhecendo o papel crucial do professor nesse processo de inclusão, surge o interesse em investigar a formação dos docentes para lidar com o público-alvo da educação inclusiva e os desafios que enfrentam em sua prática.

Dada a importância das discussões teórico-práticas sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas (NEE) em escolas regulares, assim como a relevância da formação profissional especializada para atender a esses alunos, este estudo ganha importância ao destacar a necessidade de compreender a realidade da inclusão dos discentes com NEE nas escolas regulares, contribuindo com argumentos



que justifiquem a importância de ações que promovam a ampliação e melhoria da formação docente no que diz respeito ao atendimento educacional desses alunos.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é discutir a formação e atuação dos educadores que atendem crianças com necessidades educacionais específicas em escolas regulares.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A escola desempenha um papel crucial como um dos principais ambientes de interação social, responsável pelo desenvolvimento da cidadania e dos direitos individuais. O acesso à educação é um direito inalienável de todas as crianças e, como tal, a escola deve acolher e estar preparada para lidar com a diversidade (Aguilar, 2015).

Nesse contexto, o ambiente escolar é reconhecido como um local de estímulo, onde os alunos têm a oportunidade de aprimorar seus aspectos psicomotores e sociais. Isso ocorre por meio de práticas pedagógicas que não se limitam apenas ao currículo formal, mas também incluem atividades recreativas, jogos e brincadeiras. Dessa forma, a escola se torna um espaço tanto para o desenvolvimento individual quanto para a transmissão de valores culturais e de cidadania (Balsanello; Roza, 2017).

### **2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O reconhecimento da necessidade de estabelecer um sistema de ensino que garanta o princípio constitucional da igualdade e promova o direito de todos os alunos aprenderem juntos tem impulsionado o desenvolvimento de práticas voltadas para a Educação Inclusiva. Este modelo educacional se fundamenta na ideia de equidade para a construção de sistemas educacionais inclusivos nos quais, por meio de mudanças culturais e estruturais na escola, as necessidades específicas dos alunos possam ser atendidas (Brasil, 2008).

De acordo com Barbosa, Fialho e Machado, (2018) é preciso entender que:

a Educação Especial é uma área do conhecimento relativamente nova no campo da Educação brasileira, tendo em vista que foi incluída no currículo dos cursos de Pedagogia somente a partir do século XIX, como resposta da academia às demandas das instituições assistenciais filantrópicas privadas, que, mesmo situadas à margem dos sistemas de ensino, já prestavam atendimento educacional às pessoas "excepcionais" (Barbosa; Fialho; Machado, 2018, p. 3).

Conforme apontado por esses autores, no final do século XIX e início do século XX, surgiu o conceito de educação especial, que ganhou destaque ao reconhecer que o Estado e a rede regular de ensino tinham a responsabilidade de prover educação para alunos considerados "especiais" ou "excepcionais". Isso levou à criação de um modelo de escola pública destinado a atender essa demanda, sendo importante ressaltar que essas terminologias caíram em desuso, sendo substituídas por "pessoas com deficiência".

A educação especial tradicionalmente se organizou como Atendimento Educacional Especializado (AEE), substituindo o ensino regular. Diversos movimentos históricos contribuíram para a implementação de ações visando garantir uma educação para todos, como a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973, responsável pela gestão da educação especial no Brasil e pela implementação de ações educacionais direcionadas a pessoas com deficiência e superdotação (Brasil, 2008).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco significativo ao reconhecer a educação como um direito de todos e garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho. Ela também estabeleceu a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e o dever do Estado de oferecer atendimento educacional na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019) destacam um movimento histórico relevante para a educação especial em 1990: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento, foram garantidos os direitos fundamentais na área da educação. Posteriormente, em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha, foi estabelecida a Declaração de Salamanca, marcando a consolidação do paradigma da Educação Inclusiva. O objetivo era proporcionar uma educação para todos, reafirmando o processo de inclusão.



É importante destacar a Declaração de Salamanca na qual se afirma o princípio norteador da escola inclusiva:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO & MEC- Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

No contexto da educação inclusiva, a educação especial é uma parte integrante da proposta pedagógica da escola regular, visando atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Para efetivar a educação inclusiva, é fundamental que os sistemas de ensino se organizem para disponibilizar instrutores, tradutores/intérpretes de Libras, guias-intérpretes e profissionais de apoio diário, como monitores e professores de apoio, para auxiliar os alunos com necessidades especiais em atividades cotidianas como higiene, alimentação e locomoção (Brasil, 2008).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o Estado deve garantir o atendimento educacional gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, é estipulado que devem existir serviços de apoio especializados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, sempre que necessário. Os sistemas de ensino têm a responsabilidade de garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devido às suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados;

- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos nas classes comuns;
- Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentam habilidades superiores em áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras;
- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A concepção de educação inclusiva, segundo Schünzen et al. (2011), baseia-se na prática inclusiva em que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem é compartilhada por todos os membros da comunidade escolar: equipe gestora, pedagógica, professores, funcionários, alunos, famílias e profissionais de áreas multidisciplinares. Esse modelo visa alcançar uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, a implementação da educação inclusiva no sistema nacional de ensino é vista como um meio de democratização do ensino, possibilitando o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação.

## 2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educacionais especiais (NEE) começa a ser difundido sob uma nova perspectiva de educação para pessoas com deficiências. Esta abordagem reconhece que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, têm o direito de acessar os mesmos conteúdos educacionais, e cabe à escola o compromisso de atender às suas necessidades individuais (Balsanello; Roza, 2017).

A Declaração de Salamanca também afirma, em seu Artigo 27, que as crianças com NEE devem receber apoio educacional adicional para garantir que recebam a mesma educação que todas as outras, sem necessidade de um currículo diferenciado (UNESCO & MEC - Declaração de Salamanca, 1994).



O conceito de necessidades educacionais especiais abrange:

todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não somente com as deficiências mais também crianças com altas habilidades/superdotados, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais. (Brasil, p.11-12, 2006).

Conforme destacado por Yaegashi et al. (2021), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu diretrizes para a inclusão e o atendimento de pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação (AH/SD) ou transtornos globais do desenvolvimento. Essa política introduziu o conceito de necessidades educacionais especiais, referindo-se não apenas às deficiências, mas também às dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens, decorrentes de dificuldades em aprender ou de sua alta capacidade.

Segundo os autores, um aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta necessidades diferentes e peculiares em relação aos demais alunos em relação às matérias curriculares correspondentes à sua faixa etária. Portanto, esses alunos necessitam de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (Yaegashi et al., 2021).

Considerando-se os conceitos e autores relacionados ao termo necessidades educacionais especiais, a Política de Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define:

Pessoa com deficiência como sendo aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, p.15, 2008).

Balsanello e Roza, (2017) salientam que o entendimento desses conceitos contribui para auxiliar os alunos tanto em sala de aula, quanto fora dela, por meio da eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem e a própria convivência social.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos professores desempenha um papel fundamental na implementação efetiva da educação inclusiva, como destacado por Tavares et al. (2016). A qualidade da formação desses profissionais pode influenciar diretamente o desenvolvimento dos alunos. Sampaio (2009) enfatiza que uma formação baseada em princípios educacionais que promovam o aprendizado ativo, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e sua autonomia intelectual e social, é ideal para a implantação da educação inclusiva.

Essa implementação exige não apenas uma reorganização da estrutura física das escolas, mas também uma mudança nas práticas docentes, visando aprimorar a qualidade das relações educativas e promover um ensino mais colaborativo, com estratégias inclusivas. Isso ressalta a importância dos saberes e da formação dos professores (Tavares et al., 2016).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destacando que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Schlünzen et al. (2011) mencionam alguns conhecimentos e conteúdos essenciais para a formação docente, tais como língua brasileira de sinais (LIBRAS), língua portuguesa para alunos com surdez, sistema braille, informática aplicada à produção braille, recursos tecnológicos para deficiência visual, entre outros. Esses conhecimentos são fundamentais para que os professores estejam preparados para atender às necessidades diversas dos alunos em um contexto inclusivo.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a formação docente pressupõe:



o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, p. 2, 2019).

A formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, é essencial para a efetivação da educação inclusiva, como destacado pelo Ministério da Educação do Brasil (2008). Os professores precisam possuir conhecimentos gerais e específicos da área, que estruturam o caráter interativo e interdisciplinar da prática educativa em diversos contextos, desde as salas de aula regulares até os ambientes de atendimento educacional especializado (AEE), como salas de recursos multifuncionais e núcleos de acessibilidade em instituições de ensino superior.

Anteriormente, a formação de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia incluía habilitações por áreas de deficiências, porém, a partir de 2006, essas habilitações foram eliminadas e os conteúdos relacionados à educação inclusiva e à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foram incorporados aos cursos de licenciatura. A formação de professores especializados passou a ocorrer em cursos de pós-graduação lato sensu (Poker; Nascimento; Giroto, 2019).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 17/2001, existem dois perfis de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro é o professor capacitado, que atua na sala de aula regular e teve em sua formação disciplinas relacionadas à percepção das necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilização da prática pedagógica, avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem, e atuação em equipe (Brasil, 2001).

O segundo perfil é o professor especializado, responsável por identificar as necessidades educacionais especiais, liderar e implementar estratégias de flexibilização e adaptação curricular, oferecer suporte aos professores da classe regular e atuar nas salas de recursos multifuncionais (AEE). Esse profissional deve ter complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (Brasil, 2001).

Para um trabalho pedagógico eficaz, é fundamental uma formação inicial que contemple aspectos da diversidade e inclusão, com disciplinas teóricas e práticas

dedicadas a essa temática. É importante aumentar a carga horária dessas disciplinas e oferecer mais conteúdos relacionados às necessidades educacionais especiais, a fim de melhorar a qualidade da formação inicial dos professores (Rodrigues et al., 2022).

A formação continuada também é crucial, abordando não apenas conhecimentos, mas também a autoeficácia dos professores. Sentir-se capaz de utilizar os conhecimentos adequadamente e aproveitar o processo formativo influencia diretamente no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de autoconfiança pode levar a atitudes que dificultam o trabalho em equipe e o uso eficaz dos recursos disponíveis, não atendendo às necessidades educacionais dos alunos (Martins; Chacon, 2019).

A implementação de uma educação inclusiva requer uma série de ações, desde adaptações culturais, estruturais e curriculares no ambiente escolar até o reconhecimento da responsabilidade individual no respeito e valorização da diversidade. É um processo contínuo e coletivo que visa garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa proposta adotará uma abordagem metodológica qualitativa, especificamente um estudo descritivo de natureza exploratória. Esse tipo de pesquisa busca compreender os conceitos e perspectivas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e à formação docente para atendê-los.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar uma visão geral aproximativa de um determinado fenômeno. Por sua vez, Mazzotti (1998) destaca três características da pesquisa qualitativa: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística parte do princípio de que compreender as relações que emergem em um contexto possibilita a compreensão do fenômeno. A abordagem indutiva considera observações mais livres, permitindo que as dimensões de interesse surjam durante a coleta e análise de dados, enquanto a investigação naturalística envolve uma intervenção mínima do pesquisador na situação observada. Nesse sentido, esta pesquisa buscará uma



compreensão holística da formação docente para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto ao caráter descritivo, ele se refere à descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, ou ao estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2008). Por sua vez, o caráter exploratório envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Portanto, a pesquisa proposta utilizará métodos qualitativos para descrever as características da formação docente e sua relação com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando uma compreensão abrangente e aproximativa do fenômeno em estudo.

### 3.1 OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA

A seleção dos artigos da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP) oferece uma visão abrangente sobre a relação entre a formação docente e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva. Dos cento e setenta e oito artigos analisados, apenas cinco abordaram diretamente essa temática, indicando a necessidade de maior atenção e pesquisa nesse campo.

Os artigos selecionados oferecem insights valiosos sobre diferentes aspectos da formação docente relacionada à educação inclusiva. Por exemplo, o trabalho de Baptista e Santos (2019) destaca a importância da monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia, sensível à diversidade cultural. Isso sugere a relevância de práticas pedagógicas inclusivas desde o início da formação profissional.

A pesquisa de Custódio e Silva (2019) examina as práticas pedagógicas desenvolvidas em classe hospitalar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo insights sobre como adaptar o ensino para atender às necessidades específicas desses alunos em ambientes não convencionais.

O estudo de Felicetti e Batista (2020) destaca a formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura, indicando formas alternativas de aprendizado e sensibilização dos educadores por meio da leitura e discussão de obras relevantes.

Por sua vez, Maia e Salles (2022) exploram a percepção dos docentes sobre a formação inclusiva no ensino superior, fornecendo informações sobre como os professores percebem e respondem às demandas da educação inclusiva em suas práticas pedagógicas e formação contínua.

Finalmente, o trabalho de Rondini (2019) investiga os desafios e oportunidades na formação docente para o trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação, destacando a importância de abordagens diferenciadas na formação de professores para atender às necessidades específicas desses alunos.

Em suma, esses artigos selecionados oferecem uma visão multifacetada da relação entre a formação docente e a educação inclusiva, abordando aspectos como práticas pedagógicas, sensibilização, percepções dos professores e desafios específicos na formação para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

#### 4. A FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nesta etapa discutiremos a relação da formação docente no atendimento a alunos com NEE a luz dos artigos selecionados na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. O quadro a seguir apresenta as publicações selecionadas:

**Quadro1-** Artigos utilizados na análise discussiva

Titulo	Autor/ano	Objetivo do estudo	Metodologia
Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos finais do ensino fundamental.	Custódio; Silva (2019)	Levantar informações acerca da formação profissional das docentes que atuam na classe hospitalar de Campo Grande; bem como investigar as suas práticas pedagógicas no processo de ensino das crianças hospitalizadas.	Revisão bibliográfica; observação in loco e aplicação de entrevistas semiestruturada a três professoras da classe hospitalar do Hospital Universitário em Campo Grande, no período de outubro de 2017.



Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa.	Souza; Resende (2019)	Apresentar a construção da Política Institucional de Formação de Professores na Universidade Tecnológica Federal do Paraná a partir da reformulação das licenciaturas nesta universidade.	Estudo dos aspectos históricos da constituição da UTFPR relacionados a formação docente e criação das licenciaturas na universidade.
Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural.	Baptista; Santos (2019)	Analisar as contribuições da monitoria como componente curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas para formação da identidade docente sensível à diversidade cultural.	Narrativa autobiográfica de uma licencianda do curso de licenciatura em ciências biológicas da universidade estadual de Feira de Santana com a coleta de dados a partir de registros de um diário de campo, com reflexão e questionamentos acerca das atividades de monitoria.
Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades /superdotação.	Rondini (2019)	Averiguar junto aos participantes os conhecimentos prévios que detêm sobre alunos com superdotação e altas habilidades; e a influência da formação docente para o atendimento a esses alunos.	Dois estudos de campo: um realizado com 49 discentes em licenciaturas e outro realizado com 40 professores da educação fundamental (2º ao 5º ano).
A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura.	Felicetti; Batista (2020)	Compreender a formação docente voltada para o atendimento de alunos da educação inclusiva.	Pesquisa bibliográfica em revistas da área de Ensino com classificação Qualis A1, A2 e B1.
Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior.	Maia; Salles (2022)	Analisar na perspectiva dos docentes de ensino superior o que seria uma boa formação para o trabalho com alunos com deficiências.	Estudo exploratório, descritivo com aplicação de questionário e análise de conteúdo segundo Bardin.

**Fonte:** Elaborada pelo autor

A análise dos artigos selecionados fornece insights importantes sobre a relação entre a formação docente e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva.

No estudo de Custódio e Silva (2019), que aborda práticas pedagógicas desenvolvidas em classe hospitalar, fica evidente a falta de preparo dos docentes para

lidar com situações inclusivas fora do ambiente escolar tradicional. Isso destaca a necessidade urgente de uma formação mais abrangente e sensível às diversidades.

Já o trabalho de Souza e Resende (2019), embora não relacione diretamente a formação docente com a educação inclusiva, destaca a importância de considerar a diversidade como um dos eixos norteadores na formação de professores. Isso sugere um reconhecimento da necessidade de uma abordagem inclusiva desde o início da formação profissional.

Baptista e Santos (2019), ao investigarem a contribuição da monitoria na formação docente sensível à diversidade cultural, ressaltam a importância de práticas pedagógicas que estimulem discussões sobre discriminação, preconceito e intolerância. Isso indica a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e crítica na formação dos futuros professores.

Por fim, o estudo de Rondini (2019) destaca a existência de mitos e visões fantasiosas sobre estudantes com altas habilidades/superdotação entre os graduandos em licenciaturas. Isso sugere a importância de uma formação mais informada e atualizada sobre as necessidades específicas desses alunos.

Em suma, esses estudos apontam para a necessidade de uma reformulação na formação docente, tornando-a mais sensível, reflexiva e inclusiva, capaz de atender às demandas de uma educação que valorize e respeite a diversidade. Ao que Rondini afirma:

Alguns mitos encontrados entre os graduandos, como considerar um estudante superdotado aquele que é bom em todas as áreas do currículo escolar, que possui QI elevado, que provém de classes socioeconômicas privilegiadas, que caminha sozinho, entre outros, dificultam que os professores encontrem e ajudem os estudantes com AH/SD, pois não é raro que procurem considerar, como altas habilidades, somente os estudantes perfeitos, segundo seu ideário. Afinal, um estudante quieto, que não é questionador, que executa tudo o que o professor solicita é facilmente tido como bom estudante e, por vezes, o candidato a superdotado. Difícil é aceitar o contrário como sendo o estudante com altas habilidades (Rondini, 2019, p.84).

O estudo de Rondini (2019) destaca claramente como a falta de preparo dos professores pode impactar negativamente o desempenho dos alunos com altas habilidades/superdotação. A ausência de conhecimento sobre o assunto na formação inicial dos docentes resulta em práticas pedagógicas inadequadas que não atendem



às necessidades específicas desses alunos, levando a um subaproveitamento de seus potenciais.

Por sua vez, Felicetti e Batista (2020) abordam a importância da formação docente para a implementação de uma educação inclusiva. Eles destacam a necessidade de os professores estarem preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e promover práticas inclusivas que facilitem a aprendizagem e a socialização de todos os alunos. No entanto, observa-se que o despreparo ainda persiste nas licenciaturas brasileiras, o que contribui para a manutenção de atitudes segregacionistas por parte dos profissionais em atuação.

Além disso, o estudo de Felicetti e Batista (2020) também ressalta a falta de infraestrutura adequada nas escolas como um obstáculo adicional para a efetivação da educação inclusiva. A falta de investimento político e administrativo na adaptação dos espaços físicos das escolas pode dificultar o acesso e a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais.

Essas análises reforçam a urgência de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, bem como na adequação das escolas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Em contrapartida, o estudo também menciona algumas ações dos professores que auxiliam o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais:

ações como: maior domínio dos conteúdos científicos e conhecimentos pedagógicos; embasamento das práticas na reflexão; planejamentos coerentes; desenvolvimento e avaliações que considerem o cotidiano da sala de aula como objeto de investigação e articulação da teoria e da prática. Acima de tudo, esta é uma possibilidade de reduzir o preconceito por parte dos integrantes da escola com os alunos com deficiências partindo de potencialidades e não de limitações (Felicetti; Batista, 2020, p. 175).

As propostas apresentadas por Felicetti e Batista (2020) para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva são bastante pertinentes. Tornar obrigatória a disciplina de educação inclusiva nos cursos de licenciatura é essencial para garantir que todos os futuros professores adquiram conhecimentos fundamentais sobre como atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, firmar parcerias entre profissionais e instituições pode enriquecer a formação, permitindo o compartilhamento de saberes e experiências entre diferentes atores educacionais. Por fim, oferecer formação docente de forma contínua é crucial para

garantir que os professores estejam sempre atualizados e preparados para lidar com os desafios da educação inclusiva ao longo de suas carreiras.

Já a pesquisa de Maia e Salles (2022) destaca a importância de uma formação docente ideal para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados mostram que os participantes reconhecem a relevância de diferentes abordagens na formação, como cursos, seminários, oficinas, fóruns, educação continuada, vivência prática, matriz curricular e pesquisa. Essa variedade de perspectivas ressalta a complexidade do processo de formação docente e a necessidade de uma abordagem multifacetada para preparar os professores para a diversidade encontrada nas salas de aula.

Além disso, a pesquisa evidencia a importância da formação continuada ao longo da carreira docente, destacando-a como um processo que ocorre de forma constante e que permite a incorporação de novos conhecimentos e práticas ao longo do tempo. Essa abordagem dinâmica da formação docente é essencial para garantir que os professores estejam sempre atualizados e aptos a promover práticas inclusivas no cotidiano escolar. Contudo, muitos docentes na pesquisa relataram outros aspectos que comprometem o trabalho docente no sentido de inclusão. Aqui se revela a afirmação de um dos participantes:

“A compreensão dos principais tipos de deficiências e as principais dificuldades e facilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência possibilita que o professor reflita sobre suas escolhas pedagógicas. No entanto, a disponibilização de infraestrutura suficiente e de qualidade é fundamental para que o professor possa atuar junto dos estudantes com deficiência de maneira a concretizar um processo de ensino e de qualidade (Maia; Salles, 2022, p.102).”

É interessante observar como a fala dos docentes entrevistados por Maia e Salles (2022) reflete as preocupações levantadas na literatura sobre a falta de apoio e investimento na educação inclusiva. De fato, a ausência de recursos adequados e o apoio institucional podem perpetuar as barreiras arquitetônicas, curriculares e pedagógicas que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

As ações direcionadas à práxis docente descritas por Maia e Salles (2022), como a confecção de recursos pedagógicos, a adaptação de atividades e espaços físicos, o treinamento docente e a criação de projetos de apoio à inclusão, são



fundamentais para garantir que os professores estejam preparados para atender às necessidades específicas de todos os alunos em suas salas de aula.

A análise dos artigos selecionados reforça a importância da formação docente na efetivação da educação inclusiva. A falta de preparo dos professores para o atendimento inclusivo, evidenciada por Custódio e Silva (2019), Baptista e Santos (2019) e Rondini (2019), destaca a necessidade urgente de incluir disciplinas sobre educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura e de garantir uma formação mais abrangente e prática nessa área.

As pesquisas de Felicetti e Batista (2020) e Maia e Salles (2022) apontam para a importância dos investimentos políticos e administrativos na promoção da inclusão. Sem esses recursos adequados, é difícil eliminar as barreiras estruturais e pedagógicas que impedem a plena participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Esses aspectos destacam a complexidade do desafio da educação inclusiva e a necessidade de um compromisso abrangente e multidimensional para superá-lo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa síntese da pesquisa destaca de forma clara e abrangente a importância da formação docente para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva. É crucial reconhecer que um profundo embasamento teórico aliado à experiência prática pode proporcionar uma educação mais inclusiva, que valorize as potencialidades dos alunos em vez de focar apenas em suas limitações.

A análise dos estudos revela uma lacuna preocupante na formação dos docentes, com falta de conhecimento específico e metodologias voltadas para a educação inclusiva. Além disso, a presença de atitudes segregacionistas e a dificuldade em desenvolver habilidades adequadas para atender às necessidades desses alunos são questões alarmantes.

A pesquisa aponta para a necessidade premente de uma formação mais abrangente, que contemple aspectos da diversidade e inclusão, com disciplinas que proporcionem tanto embasamento teórico quanto experiências práticas nessa área.

Além disso, destaca a importância de práticas como a confecção de recursos pedagógicos e a adaptação de atividades e espaços físicos para garantir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Ao reconhecer a formação docente como peça fundamental no processo de inclusão, essa pesquisa abre caminho para a consolidação de uma educação que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos os alunos. O destaque para a necessidade de mais estudos nessa área é fundamental, pois o conhecimento gerado por pesquisas contribui significativamente para a transformação social e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. J. R. C. A inclusão de estudantes com deficiência na recreação escolar. 2015. 39 f. **Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14554>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BALSANELLO, D.; ROZA, A. F. Inclusão escolar: um olhar sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência nos parques de educação infantil. 2017. 28f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)** - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1470>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v.18, n. 2, p. 598 - 618, ago. 2018. Disponível em <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33213>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BAPTISTA, G. C. S.; SANTOS, L. C. Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 95–110, set/dez.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/284>. Acesso em 3 ago. 2023.



BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB017\\_01.pdf?query=educacao%20inclusiva](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=educacao%20inclusiva). Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Física**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 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: 16 set. 2022.

CUSTÓDIO, T. P.; SILVA, M. B. Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 163–180, jan/abr.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/34>. Acesso em: 16 set. 2022.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 165–180, maio/ago.2020. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312>. Acesso em: 03 maio 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MAIA, K. A.; SALLES, A. C. . Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 91–108, set/dez. 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/586>. Acesso em: 03 maio 2023.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p.1-22, jan.2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>. Acesso em: 2 maio 2023.

MAZZOTTI, A. J. A.; parte II O Método nas Ciências Sociais. In: MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

POKER, R. B.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 297–313, 2019 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13102>. Acesso em: 2 maio 2023.

RODRIGUES, C. S. D.; SILVA, S. C.; ROCHA, L. P.; NAVES, R. M.; DOMINGUES, I. M. C. S. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195–212, mar.2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/700>. Acesso em: 3 maio 2023.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79–94, set/dez.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246>. Acesso em: 03 maio 2023.

SAMPAIO, C. T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209155>. Acesso em: 3 maio 2022.



SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTO S, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. **Caderno de Formação: Formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, p.148-160, 2011.

SOUZA, F. D.; RESENDE, L. M. M. de. Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 31–40, maio/ago.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/236>. Acesso em 03 maio 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, n. 4, 2016.Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141365382216000400005>. Acesso em: 10 out. 2022.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Baumant**. Maranhão, v.09, n.21, p.21-36, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/1254>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994, 54p. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

YAEGASHI, J. G.; NADER, M.; YAEGASHI, S. R.; MAÇÃO, T. E. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, p.01-22, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350>. Acesso em: 19 ago. 2022.