

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS AVANÇADO IPAMERI**  
**CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LEONEY LOPES DA SILVA**

**A CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**IPAMERI - GO**  
**NOVEMBRO - 2020**

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS AVANÇADO IPAMERI**  
**CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LEONEY LOPES DA SILVA**

**A CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Artigo apresentado como requisito avaliativo de conclusão de curso orientado pela Professora Ms. Michele do Coito Ruzicki e coorientado pela Professora Dra. Maria Luiza Batista Bretas

**IPAMERI - GO**  
**NOVEMBRO - 2020**

## A CAPACITAÇÃO DOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Leoney Lopes da Silva<sup>1</sup>

### Resumo:

Uma das questões mais abordadas, nas últimas décadas, diante das exigências impostas pela educação inclusiva, tem sido a formação docente. Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade de formação de docentes para atuar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Busca-se, ainda, compreender as políticas educacionais para a formação continuada de professores para atuar na educação inclusiva. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e documental, para elucidar os conceitos de educação inclusiva e as políticas de formação docente na perspectiva da Educação Especial. Os resultados deste trabalho evidenciaram a falta de preparo dos professores e a necessidade sentida pelos mesmos de aprender a lidar com estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

**Palavras Chave:** Educação inclusiva. Formação de professores. Políticas educacionais.

### Abstract:

One of the most approached issues in recent decades, in view of the demands imposed by inclusive education, has been teacher training. Therefore, this article aims to reflect on the need for teacher training to work with students with special educational needs. In regular education. This article also seeks to understand the educational policies for the continuing education of teachers to work in inclusive education. To this end, a qualitative research was carried out, with bibliographic and documentary review, to elucidate the concepts of inclusive education and the policies of teacher education in the perspective of Special Education. The results of this work showed the teachers' lack of preparation and the need felt by them to learn to deal with students with special educational needs in the regular school system.

**Keywords:** Inclusive education. Teacher training. Educational policies.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano - Campus Avançado Ipameri.

## INTRODUÇÃO

A oferta da educação inclusiva nas escolas de ensino regular tem encontrado limites e dificuldades, devido à falta de formação dos professores para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes que ali chegam. Além disso, existe a precariedade da infraestrutura e das condições materiais, para que os professores desenvolvam o trabalho pedagógico junto a esses estudantes. O que se coloca em discussão, nesse trabalho, principalmente, é a ausência de formação dos professores para trabalhar com essa clientela e isso, certamente, se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo. Abramowicz (1.997) ressalta que:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

A educação inclusiva foi implementada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003. Antes disso, o sistema educativo brasileiro era segmentado em escola regular e escola especial<sup>2</sup>. A partir do conceito de equidade, em que as diferenças não são razão para que as pessoas deixem de usufruir seus direitos, a educação inclusiva tem como público-alvo os estudantes com necessidades educacionais especiais (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno do espectro autista (autismo) e altas habilidades (superdotados).

As políticas educacionais para a educação inclusiva traz como ideal que, de um lado, os estudantes com necessidades educacionais especiais terão um espaço de acolhimento para ajudá-los no processo ensino-aprendizagem e, por outro lado, os demais estudantes aprenderão a conviver com as diferenças de maneira natural, cultivando atitudes de cooperação e respeito. Outro ponto importante, diz respeito a

---

<sup>2</sup> Este trabalho não irá abordar o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. pelo fato de que a pesquisa foi delineada antes da publicação do referido decreto.

sensibilizar e envolver a sociedade, em especial a comunidade escolar, uma vez que a inclusão ajuda a combater o preconceito, ao reconhecer e valorizar as diferenças, enfatizando as competências, capacidades e potencialidades de cada um.

Por outro lado, após 17 anos de implementação das políticas de educação inclusiva, uma série de desafios estão postos, dentre eles, o mais crucial, que é a formação de professores. Bueno (1999) sublinha que “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. Apesar de a escola inclusiva demandar uma nova infraestrutura e novas competências por parte da comunidade escolar, o que se observa é que as escolas não têm correspondido às particularidades individuais e socioculturais distintas de seus estudantes.

Não obstante, muitos professores sentem-se inseguros, despreparados e apreensivos diante da possibilidade de receber um estudante com necessidades especiais na sala de aula de ensino regular. Há uma queixa geral dos professores já formados que estão atualmente em sala de aula: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p.40).

A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo teor não se preocupa com números, mas com a compreensão de um determinado grupo social, de uma instituição etc. A pesquisa qualitativa busca entender o porquê dos objetos de estudo, suas possibilidades de causas, das realidades e efeitos, mas não quantificam os valores, nem submetem os fatos à prova, mas tenta provar os fatos com depoimentos, experiências do próprio pesquisador, com estudos e pesquisas já consagradas do tema em questão.

Busca-se, nesse trabalho, responder a seguinte pergunta: Como ocorre a formação de professores que atuam na educação inclusiva em escolas de ensino regular? Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade de formação de docentes para atuar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Busca-se, ainda, compreender as políticas educacionais para a formação continuada de professores para atuar na educação inclusiva

A trajetória proposta nessa pesquisa é de analisar o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular e verificar, a partir da análise de dispositivos legais, quais as principais políticas públicas

educacionais voltadas para a formação de professores que atuam na educação inclusiva em escolas de ensino regular.

## **1. A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR E SEUS PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS**

Boaventura Souza Santos (2003, p.458) assim se posiciona em relação à igualdade e à diferença: "Não há emancipação social; há emancipações sociais unidas (porque diferentes) por uma aspiração que uma vez resumi assim: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza".

A inclusão só acontecerá de fato quando todos aceitarem de maneira geral as individualidades dos sujeitos. Segundo Sasaki, (2005, p. 19-23)

“Se, desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos.”

Foi somente após a publicação da Declaração de Salamanca (1994) que o Brasil oficializou a discussão sobre a educação inclusiva. Este documento traz uma visão nova de educação especial, pois possui uma outra concepção de criança. Acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, têm direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994, p 1 e 2). O documento aponta que:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade da pessoa humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 23).

Quanto às legislações que tratam da educação inclusiva no Brasil, a partir da década de 1980, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), quanto a

Constituição Federal de 1988, têm sido interpretadas por alguns estudiosos, como incentivadoras da inclusão, isto porque ambas definem que o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser especializado e preferencialmente na rede regular de ensino (WERNECK, 1997).

Em relação a essas duas legislações, Werneck (1997) enfatiza que

Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: "O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". 2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III "Do direito à educação e dever de educar", a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; 3. "Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (p. 82).

Outros marcos legais amparam o atendimento especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Resolução Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2008); a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Decreto nº 7.611/11 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Lei nº 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essas legislações buscam reestruturar as bases organizacionais e pedagógicas das escolas, para que venham possibilitar a inclusão e permanência de seus estudantes.

A partir da aprovação Resolução CNE/CEB nº 2, em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que colocam, para os sistemas de ensino, o desafio de se organizar para incluir os estudantes e atender suas necessidades educacionais especiais. As diretrizes determinam em seu artigo 1º, parágrafo único, que "O atendimento escolar desses estudantes terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2001).

Com a Resolução CNE/CEB nº 2, a proposta de Educação Especial se configura como uma proposta inclusiva, contudo, ainda se assegurava o atendimento dos

estudantes portadores de deficiência nas escolas e classes especiais em substituição à classe comum na escola regular.

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), um documento que integra os marcos históricos e normativos da educação especial, com o objetivo de

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para 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, 2008, p. 14)

Mantoan (2008, p.29) ressalta que a grande novidade da Política Nacional da Educação Especial é marcar a escola comum como lugar preferencial do Atendimento Educacional Especializado, segundo prescreve a Constituição de 1988.

Em 2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado.

Já o Decreto nº 7.611/11 dispõe sobre a educação especial, o AEE, determinando que o Estado deverá prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais. O objetivo é assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular. Tem como apoio o Programa Federal de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2011).

Em julho de 2015, foi aprovada a Lei n.º 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência é destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A lei traz uma mudança de



compreensão sobre a deficiência de uma perspectiva meramente biomédica, para uma compreensão como desigualdade social, reforçando a ideia da deficiência não como atributo individual, mas como resultado de uma sociedade despreparada para a diversidade humana

Na perspectiva de que a escola, além de ser uma instituição de qualidade, deve ter suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais, Goffredo destaca que “a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção” (1999, p. 31).

Assim, é dever da escola, matricular e receber o aluno com necessidades educacionais especiais de acordo com a lei e não se deve feri-la, deixando de garantir os direitos desse aluno. Compete à escola a função de receber e ensinar a todas os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou outras. O processo de ensino-aprendizagem deve ser adaptado às necessidades dos estudantes, para que se tenha uma aprendizagem de forma satisfatória e ainda é obrigação da escola de receber a todos que a procuram, indistintamente. Segundo Mantoan (2004):

“A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é do que garantir o direito constitucional que todos independentes de suas necessidades, têm a uma educação de qualidade, e que a Inclusão vai depender da capacidade de lidarmos com a diversidade e as diferenças”. (p.187)

Em uma sociedade que tem como finalidade o ensino de qualidade para todos, é muito significativo que o professor se prepare para receber, em suas classes regulares, estudantes com necessidades educacionais especiais e dificuldades de aprendizagem diversas. Entretanto, esse professor, na maioria das vezes, não possui formação ou preparação necessárias para uma efetiva atuação em turmas que tenham estudantes com necessidades educativas especiais. Retomando Mantoan (2000, p. 02)

“para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdos, nas quais os alunos se encaixam, segundo se interesses, inclinações e habilidades...” (p.02)

A partir do exposto, entende-se que os movimentos de inclusão que a sociedade organiza são, inicialmente, internacionais e o Brasil logo se envolve neles, pois muitos indivíduos ainda aguardam por ter oportunidades de participação plena na vida em sociedade, sendo que esse direito à inclusão inicia-se pela escola.

## **2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Para pensar em escola inclusiva, é necessário falar na formação do professor, pois são dois aspectos que estão intimamente ligados. O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Segundo Prado e Freire (2001, p.5), "cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes estudantes, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural".

Um dos pontos fracos na implantação da inclusão é o despreparo dos profissionais da educação. Conforme Skliar (2006, p. 31), "Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os 'estranhos', os 'anormais', nas aulas". Essa é uma das justificativas mais usadas, quando se debate a formação de professores. Contudo, não é correto utilizar-se dessa idéia para negar a inclusão, impedindo que a teoria se torne prática e transformações aconteçam na escola.

De acordo com dados dos censos escolares, o número de estudantes matriculados na Educação Especial que frequentavam o ensino regular em classes comuns saltou de 81.695 no ano 2000 para 1.014.611 em 2018, um aumento de aproximadamente 1.142%, apenas nas primeiras décadas do século XXI (INEP, 2001; INEP 2019).

Esses dados e outros fatos fizeram com que a profissão docente passasse por profundas transformações, bem como as exigências para a sua formação. Entretanto, Libânio, Oliveira e Toschi (2012) ressaltam que, apesar das reformas educacionais passarem a exigir dos professores uma ampliação das suas tarefas e que eles apresentassem resultados positivos, pouco ou quase nada lhes foi oferecido em troca.

Quando se trata da educação da pessoa com necessidades educacionais especiais, cujo caminho mais eficaz é a formação de professores, a discussão é relegada a um

segundo plano nas políticas públicas. O processo de inclusão escolar, no Brasil, na verdade, foi pensado de maneira fragmentada. Em um primeiro momento, a preocupação foi apenas a inserção dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições de ensino, sem que se observassem os critérios mínimos de garantia de qualidade, como a preparação dos docentes que os receberiam (CARMO et al, 2019).

Akkari (2011) afirma que os docentes constituem a classe de trabalhadores numericamente mais importante, o que impõe um custo econômico e político sobre qualquer medida adotada que afete diretamente esses profissionais. De acordo com a tendência internacional, em relação à formação de professores, o Brasil adota, nos anos 2000, a chamada "universitarização da formação", que passou essa a ser realizada, quase que exclusivamente, por instituições de ensino superior (AKKARI, 2011)

Dessa forma, recursos financeiros foram destinados para incentivar a formação docente, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, a sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disso, foram criados programas como Pró-licenciatura, Pró-letramento, Pró-Formação, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e a ampliação de vagas nos cursos superiores de licenciatura em instituições públicas e privadas. O objetivo dessas ações era melhorar a formação docente. Entretanto, apesar de ter ganhado força durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a formação específica na área de Educação Especial vem e continua sendo historicamente concebida no modelo de formação continuada (REBELO, 2016).

Para que o processo de inclusão educacional, realmente, se concretize, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar, a fim de planejar ações e programas voltados ao tema. Cada um \_ professores, diretores e funcionários \_ apresenta papéis específicos, entretanto, precisam agir, coletivamente, para que a inclusão escolar se efetive nas escolas. Dessa forma, é preciso que esses profissionais deem continuidade à capacitação profissional e aprofundamento de estudos, com o objetivo de melhorar o sistema educacional. Em relação aos diretores, estes devem tomar providências administrativas para efetivar a construção do projeto de inclusão (SANT'ANA, 2005).

Alves (2009) relata que para uma educação inclusiva mais efetiva

o importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p.45,46).

É preciso considerar, também, que há poucas oportunidades de capacitação. Elas são essenciais, pois levam os educadores a refletir sobre as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças e até transformar a sua prática profissional (MITLER, 2003). Siems (2010) afirma que a falta de capacitação ocorre, porque, no Brasil, a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é muito recente. Para sanar esse problema, é necessário mais investimentos nos processos de formação docente, para que se possa reconstruir as práticas educacionais exercidas na formação de professores.

Feltrin (2006, p.15) assinala que:

A sociedade e a escola, mais os professores na sala de aula, devem estar preparados e capacitados para poder tratar e conviver com a diferença. Isso equivale a dizer que a instituição deve estar provida de recursos humanos e materiais que possam permitir uma solução adequada para a indisciplina, para a desatenção e para cada outro caso do âmbito em que se desenvolve o processo educacional. O aluno que apresenta um problema qualquer merece sentir-se acolhido, valorizado, incluído e não simplesmente tolerado, no seu grupo.

Sendo assim, é importante refletir sobre a formação de professores, de forma a prepará-los tanto para a diversidade, quanto para a inclusão, visto que a inclusão não traz respostas prontas. Dessa forma, o professor deverá saber identificar as possíveis dificuldades que encontrará na sala de aula.

Também é necessário reconhecer que para construir uma escola que atenda adequadamente a estudantes com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenham professores e demais profissionais que uma escola normal apresenta. É condição básica que os profissionais e, principalmente os professores, estejam capacitados para exercer essa função, atendendo à real necessidade de cada estudante.

O professor tem um papel muito importante na educação inclusiva, uma vez que ele é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM et. al, 2005, p.51). Ademais, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele

promover situações pedagógicas em que os estudantes com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem.

Farfus (2008) destaca que os professores precisam pensar na educação como um todo:

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (FARFUS, 2008, p. 30)

Rodrigues (2006, p.307) afirma que “o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço.” Não é somente cursos que ao final certificam validando a capacidade como professor inclusivo que são importantes para a atuação do professor. Também é necessária a formação em serviço, a troca de saberes entre os professores para mudanças de atitudes no exercício docente.

Beyer (2003) descreve que quando confrontamos as legislações que preveem a inclusão dos estudantes com NEE, na escola, há uma grande distância entre o que está nos textos e as condições dos professores, no que se refere ao atendimento a este aluno. A maior parte dos professores julgam-se:

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]. Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado (p.1-2).

Além disso, o professor que atua no ensino regular e que não recebeu em seu curso de formação conhecimentos sobre necessidades especiais, não discutiu criticamente a inclusão, as políticas públicas para inclusão, precisa receber formação continuada.

Garcia (2013, p. 115) afirma que os modelos de formação de professores, proposto pela atual política, transforma o professor que atua na educação especial em

"um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade", havendo uma carência de debate pedagógico e de discussões sobre o trabalho do professor.

### **3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo baseou-se em analisar como acontece de fato a inclusão escolar em escolas de ensino regular, como também apresentar os principais dispositivos legais que tratam da educação inclusiva no país. Além disso, buscou-se refletir sobre a importância da formação continuada dos educadores no contexto educacional inclusivo.

È preciso considerar a inclusão educacional como um processo que acontece em um contexto social, político, econômico, cultural e histórico, sofrendo suas determinações, sendo fundamental para sua efetivação e para a implementação de mudanças

A partir da primeira década do século XXI, as políticas públicas de inclusão na área de Educação Especial provocaram profundas modificações no sistema de ensino brasileiro, principalmente, com o ingresso significativo de estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares do ensino regular. Diante desse cenário, ocorreram grandes transformações no trabalho docente, que exigiram políticas de formação que qualificassem esses profissionais para lidar com essa nova realidade e garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Observou-se que tanto a escola quanto os professores garantir um processo de inclusão social diversificado, de acordo com as necessidades dos estudantes, de modo a beneficiá-los, respeitando suas limitações, as dificuldades e as possibilidades de desenvolvimento de cada um.

Para uma efetiva quebra de paradigmas, na perspectiva de uma proposta de ensino para a diversidade, um fator preponderante à aprendizagem de todos é a prática pedagógica com vistas a garantir a participação plena dos estudantes em todo o processo educativo. Portanto, há muito ainda a se discutir para que os avanços efetivem o direito à aprendizagem para todas as crianças que precisam da escola.

Para que o estudante com necessidades específicas se sinta acolhido pela comunidade escolar, é fundamental que os professores e demais profissionais da

educação tenham em mente que no, processo avaliativo, não se pode prescindir de etapas e instrumentos que viabilizem e sustentem o ensino e a aprendizagem, a saber: planos de aula e relatórios descritivos de observações diárias; melhoria da infraestrutura da escola com vistas à aprendizagem do estudante inclusivo; reuniões e discussões periódicas dos professores com a família; preparação dos colegas para lidar com o portador de necessidades especiais, entre outras providências.

Apesar de tantos recursos dos quais o professor dispõe, principalmente, no que diz respeito às qualificações profissionais, surge sempre a constatação do hiato entre o que se estuda nos encontros de formação e o que acontece, de fato, na sala de aula. A teoria é, com certeza, completamente diferente da prática. Não só os professores, mas todos envolvidos no processo de inclusão (escola, família e sociedade) devem buscar meios eficazes para atender às necessidades e particularidades do aluno inclusivo.

Entende-se a formação docente como um fator essencial na qualidade da educação. Um dos principais a se destacar é a necessidade de constante atualização por parte dos profissionais da área educacional, que são desafiados a auxiliar os estudantes na tarefa de aprender a aprender.

Por fim, o modelo fragmentado de inclusão em que a inserção dos estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, por vezes, é pensada isoladamente e distanciada da formação dos profissionais da educação. Tal modelo estimula sistemas educacionais de baixa qualidade e que continuam destinados à exclusão e ao fracasso no processo de ensino-aprendizagem de estudantes, que há muito tempo reivindicam por uma política pública educacional que oportunize condições apropriadas para seu pleno desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ Anete Moll, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP. Papirus (1997).

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

BEYER, H. O. A. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n.22, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2009

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2020.

BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n.º5 set. 1999, p.7-23.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do et al. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019

FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: **Organização Pedagógica Espaços Educativos** do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FELTRIN, Antonio E. **Inclusão Social na Escola**. 2ª edição. São Paulo: Edições Paulinas, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013.

GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. **Revista Chão da Escola**. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica do ano 2000**. Brasília, DF, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica do ano 2018**. Brasília, DF, 2019.



LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: AVERCAMP, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Texto publicado em Espaço: **informativo técnico científico do INES**, nº 13, janeiro-junho, Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004. p.187

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MITTLER P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A . (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

REBELO, Andressa Santos. Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16. n. 1 p. 851–854. 2016.

SANT'ANA, Isabela Mendes. **Revista Psicologia em estudo**. Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. **Revista Inclusão**. ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO. 1994

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.