

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.004

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS: APROXIMAÇÕES ENTRE A REALIDADE BRASILEIRA E A REALIDADE EUROPEIA

*Viviane Almeida de Oliveira Roque<sup>1</sup>*

*Selma Regina Gomes<sup>2</sup>*

*Marlene Barbosa de Freitas Reis<sup>3</sup>*

## RESUMO

A educação especial numa perspectiva inclusiva, enquanto desafio contemporâneo, tem se apresentado como uma tarefa por fazer, tanto do ponto de vista político como do ponto de vista pedagógico. A implementação da escola inclusiva, ao possibilitar o aumento do número de matrículas de crianças com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, desencadeou uma série de discussões referentes às mudanças necessárias para uma efetiva educação para todos, inclusive no que diz respeito à formação de professores para o atendimento desta demanda. Com o intuito de refletir esta temática, o objetivo deste trabalho é realizar um estudo acerca da formação de professores para a inclusão, traçando aproximações entre a realidade brasileira e a realidade europeia. Em termos metodológicos optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, destacando elementos constitutivos dos desafios e possibilidades referentes à formação do professor inclusivo. Para tanto, foi realizado um estudo teórico com base em autores como Mantoan, Prieto e Arantes (2006), Mazzota (1999), Mittler (2003), Poker, Martins e Giroto (2016), Rabelo, Jimenez e Segundo (2015) e, um balanço documental com base em publicações disponibilizadas pela Agência Europeia para Necessidades Especiais

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em educação, *stricto sensu*, da Faculdade de Inhumas FacMais, [vivianealmeidaroque1@gmail.com](mailto:vivianealmeidaroque1@gmail.com)

2 Doutora em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais, [selmareginag691@gmail.com](mailto:selmareginag691@gmail.com)

3 Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, [Marlene.reis@ueg.br](mailto:Marlene.reis@ueg.br)

e a Educação Inclusiva. Os resultados apontaram para inúmeros desafios, como formação inadequada, falta de competências específicas, barreiras estruturais e pressão do sistema educacional, são comuns. Valorizar a diversidade, promover o trabalho em equipe e investir no desenvolvimento profissional contínuo contribuem para o êxito da educação inclusiva. Desse modo, a universalidade dos princípios para uma formação inclusiva e esforços contínuos são essenciais para moldar um futuro educacional igualitário e adaptado às demandas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Educação inclusiva, Processos educacionais, Brasil, Europa.



## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional, enquanto desafio contemporâneo, demanda constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação de professores. Nesse sentido, o presente artigo visa contemplar a seguinte problemática: “Como devem os professores ser preparados, em nível de formação inicial, para serem inclusivos?” Com o propósito de cumprir essa meta, dedica-se à análise da realidade da formação de professores inclusivos no Brasil e na Europa.

A formação de professores configura-se como elemento-chave no processo de promoção da inclusão, exercendo influência direta na construção de práticas pedagógicas que acolham a diversidade presente nas salas de aula. A compreensão das nuances desse processo em diferentes contextos é fundamental para aprimorar as estratégias de ensino e assegurar um ambiente educacional inclusivo.

Dessa forma, nota-se a imprescindibilidade da formação de profissionais preparados para lidar com a diversidade, especialmente junto a estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 ressalta a importância da preparação adequada dos professores para a inclusão, exigindo sistemas de ensino que garantam professores capacitados. A complexidade da atividade de ensinar requer docentes com conhecimentos pedagógicos atualizados. Nesse contexto, observa-se que um dos desafios das universidades é formar educadores aptos a construir estratégias de ensino e adaptar atividades para os estudantes com necessidades especiais. Aranha (2000) destaca a importância de capacitar professores, fornecendo suporte técnico, didático e pedagógico para esse fim.

Com base nessas considerações, o objetivo geral deste artigo é realizar uma análise acerca da formação de professores para a inclusão, estabelecendo aproximações entre a realidade brasileira e a realidade europeia. Para atingir esse propósito, foram delineados alguns objetivos específicos para orientar esta investigação. Primeiramente, busca-se identificar, na literatura brasileira, elementos de orientação para a formação de professores inclusivos, compreendendo as diretrizes e estratégias propostas nesse contexto.

Além disso, a atenção volta-se para as diretrizes da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, explorando documentos que trazem orientações para a formação inicial de professores nos países europeus. Esta abordagem documental permitirá uma compreensão das políticas e

estratégias adotadas naquele cenário em relação à preparação de educadores para a inclusão.

Ao final, propõe-se estabelecer aproximações entre os processos de formação de professores inclusivos apresentados no Brasil e em países europeus. Essa análise comparativa visa identificar pontos de convergência e divergência, de modo a proporcionar conhecimentos para aprimorar práticas e políticas educacionais que promovam a inclusão de forma efetiva.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O movimento global em prol da educação inclusiva representa uma iniciativa abrangente nos âmbitos social, cultural, pedagógico e político. Surgiu com o propósito de defender os direitos de todos os estudantes, fomentando compartilhamento e a aprendizagem sem qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, a educação especial é uma consequência da transformação de mentalidades na sociedade, do aprimoramento das políticas públicas e da pressão exercida pelos movimentos sociais. Esse esforço visa consolidar os direitos dos indivíduos como sujeitos sociais, destacando-se na formulação de um novo modelo de projeto educacional para efetivar a educação inclusiva nas instituições de ensino.

Para Mittler (2003), a inclusão não se resume a inserir crianças em escolas regulares, e sim promover uma transformação nas escolas. Isso significa que os educadores precisam assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças, não apenas a daquelas com NEE.

Um dos principais locais de convívio entre os sujeitos é a instituição escolar. Dessa forma, uma escola inclusiva é aquela que reconhece as particularidades dos estudantes, suas necessidades e habilidades, acolhendo a diversidade e buscando igualdade de oportunidades para promover um desenvolvimento de qualidade (Brasil, 2004).

Dessa forma, a organização escolar necessita estar estruturada de modo a permitir que os educandos compartilhem experiências de convivência e aprendizado, interagindo uns com os outros, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. O objetivo é desenvolver o potencial de cada um, considerando suas diferenças e limitações, visando estabelecer parâmetros para uma escola inclusiva, sem obstáculos ou restrições (Baú, 2014).

A educação inclusiva pressupõe um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais. No entanto, Almeida (2005) adverte para os limites e as dificuldades na implementação da educação inclusiva. Isso se deve à falta de preparo dos professores das classes regulares para atender às especificidades de estudantes com NEE, além da ausência de infraestrutura e materiais adequados para o trabalho pedagógico junto àqueles com necessidades específicas.

Para Glat *et al.* (2006), o professor, por si só, não consegue efetivar a inclusão. Embora os educadores desempenhem um papel crucial nesse sentido, a inclusão não pode ser alcançada apenas com esforços individuais desses sujeitos. As políticas educacionais e inclusivas também não são suficientes, pois a inclusão, requer mais do que simples diretrizes governamentais. Diante disso, são necessárias medidas adicionais além das políticas, uma vez que a implementação bem-sucedida da inclusão demanda ações específicas e práticas que vão além das diretrizes estabelecidas. O objetivo principal da inclusão é permitir que os estudantes com NEE participem do sistema regular de ensino, recebendo acomodações e suportes necessários para garantir que tenham condições adequadas para aprender e se desenvolver.

Diante disso, compreende-se que a efetivação da educação inclusiva requer ações que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação ativa dos educandos nas diversas atividades realizadas no contexto escolar. Sob esse prisma, é essencial considerar que a participação regular desses sujeitos em diferentes atividades escolares demanda adaptações curriculares.

Glat *et al.* (2006) ressaltam a relevância das adaptações curriculares na promoção da participação regular dos estudantes em diversas atividades escolares. Dois tipos principais de adaptações curriculares são destacados: as de acessibilidade ao currículo, de grande porte, e as pedagógicas, de pequeno porte.

As adaptações de acessibilidade ao currículo têm como foco eliminar barreiras arquitetônicas e metodológicas. Isso implica ajustes físicos na estrutura da escola, como a instalação de rampas para cadeiras de rodas, garantindo acessibilidade estudantes com diferentes necessidades. Além disso, abrangem modificações nas condições materiais, como fornecimento de recursos ou tecnologias específicas, assegurando a participação de todos. A comunicação também é considerada, com adaptações para garantir a acessibilidade das informações, independentemente de suas necessidades individuais (Glat *et al.*, 2006).

Por sua vez, as adaptações pedagógicas referem-se a modificações no planejamento, objetivos, conteúdos e metodologias do ensino. Isso inclui ajustes no planejamento das aulas para atender às necessidades específicas dos estudantes, considerando diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, podem envolver a definição de objetivos educacionais adaptados às capacidades individuais. As adaptações pedagógicas abrangem, ainda, ajustes nos conteúdos ensinados, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis, e incluem mudanças nos métodos de ensino e nas estratégias pedagógicas (Glat *et al.*, 2006).

Em conjunto, essas adaptações visam criar um ambiente educacional inclusivo, em que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, possam participar ativamente das atividades escolares.

Diante da complexidade e das demandas da educação inclusiva, é evidente que a promoção de práticas inclusivas nas escolas não pode prescindir de professores devidamente preparados e capacitados. As adaptações curriculares e pedagógicas necessárias para atender às diversas necessidades de estudantes com deficiência ou outras condições especiais requerem um corpo docente sensibilizado e apto a implementar estratégias inclusivas. Assim, a discussão sobre a formação de professores torna-se essencial, pois é por meio dessa formação que os educadores adquirem as competências necessárias para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Nota-se que a educação mundial está passando por uma significativa mudança de paradigma, conforme destacado por Poker, Martins e Giroto (2016). O caminho aponta para um modelo escolar baseado no paradigma da inclusão, em que as escolas e professores são desafiados a atender, com qualidade, a diversidade de educandos. Não se trata apenas de permitir o acesso à escola, como também de garantir que todos aprendam.

Nesse contexto, a inclusão não se resume à mera inserção de crianças em escolas regulares. Segundo Mitler (2003), a inclusão é um processo que demanda reformas e reestruturações nas escolas como um todo, visando garantir que os estudantes, sem exceção, tenham acesso a oportunidades educacionais e sociais. É fundamental que as escolas se tornem espaços diferenciados para que a inclusão seja efetiva.

A formação de professores desempenha um papel fundamental nesse cenário. No Brasil, essa formação é relegada, muitas vezes, a um segundo plano nas políticas públicas, o que pode impactar negativamente a qualidade do serviço prestado. Isso porque, há complexas implicações na formação dos

profissionais docentes para atuarem junto a estudantes com necessidades especiais, incluindo questões econômicas e políticas, bem como desafios relacionados à qualidade e eficácia da formação docente para a Educação Especial (Carmo *et al.*, 2019).

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS NO BRASIL E NA EUROPA

### NO BRASIL

Em uma breve retrospectiva histórica, podemos mencionar que, no Brasil, a trajetória da formação de professores para a educação especial teve início nos anos 1950, ocorrendo em cursos de nível médio, perdurando até o final dos anos 1960. Durante esse período, ficou evidente a presença de duas abordagens adotadas na formação: a abordagem educacional, caracterizando os cursos destinados ao ensino de deficientes auditivos e visuais, e a abordagem médico-pedagógica, que abrangia o ensino para deficientes físicos e mentais, destacando-se pelo caráter terapêutico e tecnicista (Baú, 2014).

Conforme Mazzotta (1999), a transição da formação de professores de educação especial do nível médio para o superior ocorreu na década de 1970, quando os cursos de Pedagogia começaram a oferecer a Habilitação em Educação Especial. Nesse período, foram introduzidos os primeiros cursos de especialização como alternativa para a preparação de professores nesse campo.

As décadas seguintes testemunharam marcos importantes, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, a Declaração de Salamanca na Espanha, em 1994, e a Convenção de Guatemala, em 2001. Como bem explica Torres (2001), esses eventos desencadearam a implementação de políticas educacionais globais, estimulando discussões sobre as habilidades e competências necessárias para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Dentre essas competências, destacam-se a adaptação aos conteúdos de estudo, a utilização da tecnologia, a colaboração com especialistas, a avaliação das necessidades educacionais e a realização de ações considerando a diversidade dos estudantes, sua capacidade intelectual, seus interesses e suas motivações.

De acordo com Mantoan, Prieto e Arantes (2006), em documentos legais e em outras instâncias normativas, diretrizes têm sido incorporadas para estabelecer que a formação inicial de professores deve capacitá-los a atender às

demandas específicas de estudantes com NEE. Além disso, é preciso que os educadores adquiram conhecimentos sobre alunos com necessidades especiais, não sendo mais um tema restrito às tradicionais habilitações em educação especial.

É importante sublinhar que, no início dos anos 1990, o Brasil presenciou uma notável participação de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, no delineamento das políticas públicas de educação inclusiva. Nesse contexto, o país teve de lidar com desafios econômicos significativos, recorrendo a empréstimos financeiros dessas entidades internacionais. Esses recursos, por sua vez, impuseram condições, especialmente no que tange a transformações na educação básica (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015).

As alterações propostas visavam, primordialmente, à universalização do ensino básico e à mitigação dos elevados índices de analfabetismo. Essas medidas estavam diretamente alinhadas à perspectiva do mercado de trabalho, que, naquele contexto, demandava uma mão de obra mais qualificada, capaz de lidar eficientemente com as emergentes tecnologias. A conjuntura econômica e social da época impôs, assim, sua marca nas políticas públicas de educação inclusiva, refletindo a necessidade de adequar o sistema educacional às demandas do cenário vigente (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015).

Dessa forma, a influência externa não apenas se revelou como um agente determinante na formulação dessas políticas, mas também destacou a interconexão entre as esferas econômica e educacional, evidenciando a intrínseca relação entre as exigências do mercado de trabalho e as decisões no âmbito educacional. Esse processo materializou-se como uma resposta adaptativa do Brasil às dinâmicas globais, moldando significativamente o panorama da educação inclusiva no país.

Nesse âmbito, destaca-se a Declaração de Salamanca, como mencionada. Essa declaração consiste em um documento que deixou uma marca significativa nas políticas públicas de inclusão da educação no Brasil. Originada a partir da conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, realizada em Salamanca, na Espanha, essa declaração passou a ser um guia norteador para as políticas de inclusão educacional no país.

A Declaração de Salamanca enfatiza a importância da inclusão de educandos com deficiência no ambiente do ensino regular, enfatizando que a

escola convencional constitui o cenário mais propício para a educação desses estudantes. Além disso, o documento destaca a vantagem financeira do ensino regular, apontando para custos inferiores em comparação com as instituições especializadas (UNESCO, 1994).

Desse modo, a Declaração de Salamanca consistiu em um ponto central, visto que reforçou a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da educação regular. Sua influência reverberou nas políticas públicas, direcionando esforços para assegurar a igualdade de acesso e permanência desses sujeitos no sistema educacional, consolidando-se como um marco importante nesse percurso de promoção da equidade educacional.

Essa ideia foi reforçada pela LDB n.º 9.394/1996. No que diz respeito à inclusão de alunos na escola regular, a LDB traz princípios que buscam garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas condições, na rede regular de ensino. Em seu art. 58, por exemplo, destaca a necessidade de garantir, no Ensino Fundamental, a inclusão de alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, essa legislação reforça a importância de oferecer recursos e serviços de apoio especializado para atender às necessidades específicas desses alunos, assegurando a promoção da educação inclusiva (Brasil, 1996).

O princípio da educação inclusiva presente na LDB de 1996 está alinhado com a perspectiva de promover uma escola que seja capaz de atender à diversidade de seus alunos, buscando eliminar barreiras que possam impedir a participação plena de qualquer estudante.

Todavia, Goés (2002) pontua que a inclusão no contexto educacional enfrenta uma considerável dificuldade no que diz respeito à preparação de professores. Essa dificuldade é evidenciada pela falta de preparo desses profissionais para lidarem com o atendimento às necessidades singulares de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Beyer (2003), ao comparar as legislações que preveem a inclusão de alunos com NEE na escola, há uma discrepância significativa entre o que está expresso nos textos e as condições reais dos professores em relação ao atendimento a esses alunos. Isso porque muitos educadores experimentam uma sensação de despreparo ao lidar com alunos que possuem necessidades especiais. A falta de compreensão da proposta, formação conceitual adequada, habilidades didáticas e metodológicas, além das condições de trabalho, contribuem para essa percepção. Aqueles professores que já possuem vivência

em educação inclusiva revelam níveis alarmantes de estresse, evidenciando, principalmente, a ausência de formação prévia para trabalhar com esse grupo específico de estudantes.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) enfatizam a necessidade de o professor possuir proficiência em conhecimentos pedagógicos para conduzir atividades de ensino, planejamento e avaliação, com vistas ao desenvolvimento de estudantes com NEE. A Lei n.º 9.394/1996, art. 59, estabelece a necessidade de garantir aos educandos com necessidades especiais o acesso a professores com especialização adequada em nível médio ou superior, tanto para atendimento especializado quanto para os docentes do ensino regular, capacitados para a integração desses sujeitos nas classes comuns.

Lidar com alunos especiais demanda do professor uma atenção maior em relação à sua prática, uma vez que não pode se limitar aos planejamentos convencionais. As peculiaridades dos educandos com necessidade especial exigem novas e diferentes formas de planejamento e execução das atividades didáticas, assim como a organização da sala de aula para uma interação adequada entre todos os estudantes (Baú, 2014).

A formação do professor para lidar com a inclusão de NEE deve ser uma preocupação e compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES), e as mudanças pelas quais as universidades passam introduzem alterações importantes nos cursos de graduação, estabelecendo novos objetivos para os currículos das licenciaturas (Góes, 2002; Queiroz Júnior, 2010; Rodrigues, 2012; Vitaliano; Nozi, 2012). Portanto, o debate sobre o currículo, no contexto da formação para a educação inclusiva, emerge como uma realidade moldada por diferentes e complexas perspectivas sobre o que deve ser considerado como conhecimentos necessários para a formação de professores visando à inclusão de alunos com NEE. A educação especial é uma modalidade de educação, e o processo de inclusão exige a aceitação da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Observa-se, contudo, que há ausência de referências à formação docente em muitos documentos voltados para a educação, o que sugere uma abordagem fragmentada no processo de inclusão escolar no Brasil (Akkari, 2011; Carmo *et al.*, 2019). Esses documentos incluem: decretos do Poder executivo ou do Poder Legislativo, leis, portarias, notas técnicas, documentos internacionais, resoluções e projetos/programas do governo federal relacionados à inclusão

de estudantes com deficiência e à formação de professores para atendê-los na educação básica.

Apesar do ingresso significativo de estudantes com deficiência nas instituições escolares do ensino regular, há um descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos e a preocupação em qualificar os docentes para lidar com essa nova realidade (Rodrigues, 2012).

Nota-se que a formação docente não é citada ou é secundarizada e generalizada nas políticas que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência, o que dificulta a compreensão da política de formação adotada no país. Isso sugere que a formação de professores não recebe a devida atenção e prioridade nas políticas educacionais, o que pode impactar negativamente a qualidade do serviço prestado aos estudantes com deficiência (Carmo *et al.*, 2019).

A falta de ênfase nessa formação também é evidenciada ao constatar que algumas ações indicam que o Brasil, seguindo um padrão de internacionalização das políticas educacionais, priorizou a formação continuada e em serviço, muitas vezes ofertada à distância, em detrimento da formação inicial dos professores. Essa abordagem pode resultar em lacunas na preparação dos docentes para lidar com as demandas específicas da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais (Carmo *et al.*, 2019).

Com relação às implicações econômicas e políticas, destaca-se 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. Isso sugere que a formação de professores envolve considerações financeiras e políticas significativas, o que pode influenciar as decisões e investimentos nesse campo (Tardif, 2014).

Considerando esse cenário, Mantoan, Prieto e Arantes (2006) destacam a necessidade de modificações nos currículos dos cursos de formação de professores, para que futuros educadores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Diante da crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, a formação de professores torna-se um desafio para as instituições de ensino superior.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas, realizando atendimento educacional especializado e orientando alunos e professores. A inclusão, portanto, exige dos

educadores constante aperfeiçoamento e disposição para desenvolver novas metodologias.

Os estudos mais recentes destacam a necessidade de contextualizar as definições e classificações, reconhecendo a dinâmica constante das pessoas e seu contexto. A atuação pedagógica deve ser voltada para alterar situações de exclusão, fortalecendo a importância de ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008).

Em síntese, a formação de professores para a inclusão exige uma abordagem abrangente, desde modificações nos currículos até a disposição para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. É um desafio, mas também uma oportunidade para transformar o ambiente educacional em espaços verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno, independentemente de suas necessidades, possa aprender e se desenvolver plenamente.

## NA EUROPA

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva visa promover a inclusão e a educação de qualidade para pessoas com necessidades especiais em toda a Europa. Essa agência tem como objetivo apoiar os países membros da União Europeia, bem como países não membros, na implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas. Os principais objetivos da agência incluem facilitar a colaboração entre os países europeus, fornecer recursos e assistência técnica para o desenvolvimento de práticas inclusivas, promover a igualdade de oportunidades na educação e garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

Na abordagem dos principais desafios enfrentados pelos professores na promoção da inclusão na Europa, o documento intitulado “Formação de Professores para a Inclusão na Europa: Desafios e Oportunidades”, de 2011, identificou diversos fatores que contribuem para essas complexidades. Em primeiro plano, a preparação inadequada dos docentes emerge como um entrave significativo. Muitos professores não recebem uma formação apropriada que os capacite a lidar eficazmente com a diversidade de necessidades dos alunos em ambientes inclusivos.

Além disso, a falta de competências específicas por parte desses profissionais é apontada como desafio adicional. A ausência das habilidades necessárias para atender às demandas variadas dos estudantes em sala de aula pode impactar negativamente a eficácia das práticas inclusivas.

Outro ponto relevante é a presença de barreiras estruturais nas escolas, as quais comprometem a implementação de práticas inclusivas. A falta de apoio e recursos adequados torna-se um obstáculo substancial, dificultando a criação de um ambiente inclusivo.

A diversidade de necessidades dos estudantes surge como mais uma complexidade. A ampla gama de requisitos pode sobrecarregar os professores, tornando desafiador atender a todas as demandas de maneira eficiente.

A pressão exercida pelo sistema educacional representa outro desafio significativo. Demandas administrativas e curriculares limitam o tempo e os recursos disponíveis para a implementação de práticas inclusivas, prejudicando a flexibilidade necessária para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Por fim, a falta de apoio aos professores é um elemento crucial. Muitos educadores sentem-se isolados e desprovidos do suporte necessário para lidar com os desafios específicos da inclusão. Essa falta de rede de apoio pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas implementadas.

O documento analisado ressalta que a Comissão Europeia tem desempenhado um papel fundamental no impulsionamento da formação de professores para a inclusão, lançando diversas iniciativas e programas. O reconhecimento da importância crucial dessa formação é um dos principais pontos de apoio destacados pela Comissão. Consciente de que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à preparação dos educadores, enfatizou-se a necessidade de promover a inclusão por meio de programas que assegurem a adequada capacitação dos professores (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

Outro aspecto importante diz respeito ao fomento de políticas transversais. Segundo o documento analisado, a Comissão Europeia incentiva o desenvolvimento de políticas que promovam a educação inclusiva em todos os setores. A abordagem transversal visa criar uma sociedade mais inclusiva, em que a educação seja um pilar central na construção de uma comunidade que valoriza a diversidade e a busca pela equidade.

Assim, a promoção de práticas inclusivas consiste em frente prioritária para a Comissão, que apoia ativamente a implementação dessas práticas por

meio de diversas agências, em todos os níveis educacionais. O objetivo é atender de maneira eficaz às necessidades dos alunos e de suas famílias, assegurando que a educação seja um instrumento de inclusão e desenvolvimento social.

Destaca-se nesse contexto a importância de reconhecer a diversidade e individualidade dos alunos. Essa perspectiva reforça a visão dos estudantes como indivíduos com identidades múltiplas e em constante evolução. Assim, há um incentivo na preparação dos professores para lidar de maneira efetiva com essa diversidade, promovendo uma abordagem inclusiva que considere as particularidades dos estudantes.

Ainda de acordo com o documento, as perspectivas advindas dos especialistas envolvidos no projeto de Formação de Professores para a Inclusão na Europa ressaltam a importância crucial da preparação adequada dos educadores para enfrentar a diversidade de necessidades dos alunos. Nesse contexto, algumas das principais perspectivas emergem como fundamentais.

Um ponto central nas considerações desses especialistas é a valorização da diversidade. Destaca-se a necessidade de os professores reconhecerem a diversidade como um recurso e um valor para a educação. Eles enfatizam a importância de os educadores manterem elevadas expectativas em relação a todos os estudantes, criando, assim, um ambiente inclusivo, que promova o pleno desenvolvimento de cada um, independentemente de suas características individuais (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

O trabalho em equipe surge como outro aspecto essencial destacado pelos especialistas. A colaboração e o trabalho em conjunto são considerados fundamentais para todos os professores que almejam promover a inclusão e atender às necessidades variadas dos alunos. O diálogo entre os educadores, compartilhando experiências e estratégias, é vista como um caminho eficaz para enriquecer a prática pedagógica e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Os especialistas também apontam para a importância do desenvolvimento profissional contínuo. Reconhecem que o ensino é uma atividade de aprendizagem constante, e os professores devem assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo da vida. Esse comprometimento com o aprimoramento constante é considerado essencial para lidar de maneira eficaz com as demandas sempre em evolução da diversidade nas salas de aula.

Além disso, há um consenso significativo sobre a necessidade de políticas claras. Os especialistas destacam a importância de políticas que apoiem todos os professores no desenvolvimento de uma compreensão clara das premissas associadas à inclusão e à diversidade. A clareza nas diretrizes e no suporte institucional é vista como uma base essencial para que os educadores possam implementar práticas inclusivas de maneira consistente e eficaz.

Dessa maneira, as perspectivas apresentadas convergem para a necessidade de uma abordagem integrada que valorize a diversidade, promova o trabalho colaborativo, estimule o desenvolvimento profissional contínuo e estabeleça políticas claras, garantindo assim a formação de professores capazes de enfrentar os desafios da inclusão na Europa (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

O documento intitulado “Perfil de professores inclusivos”, de 2012, foi elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial com base em estudos realizados nos anos de 2010 e 2011. Esses estudos discutiram temas-chave relacionados com o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva em diferentes países, tais como Irlanda do Norte, Portugal, Hungria, Suécia e Holanda. Essas discussões foram altamente interativas e envolveram diversos intervenientes da formação de professores, incluindo estudantes, pais, educadores, formadores de professores, políticos e especialistas da área da educação. Essas interações contribuíram para a validação do conteúdo do perfil de professores inclusivos.

Segundo o documento, as bases conceituais para o perfil de professores inclusivos, desenvolvido no âmbito do projeto Formação de Professores para a Inclusão, são fundamentadas em três parâmetros, quais sejam: inclusão como princípio fundamental, abordagem ampla das competências, impacto das políticas e prioridades sociais.

Desse modo, a inclusão é considerada uma abordagem baseada no direito à educação, sustentada por um conjunto de valores centrais. Isso significa que a educação inclusiva é essencialmente uma questão de direitos e valores, que devem orientar as práticas educacionais.

De forma a reconhecer as dificuldades práticas e conceituais no enfoque das competências para o ensino em educação inclusiva, o perfil proposto adota uma abordagem ampla ao uso de competências. Isso garante que o documento seja relevante para diferentes países, considerando a diversidade de contextos

educacionais (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Nesse sentido, as prioridades políticas e os efeitos das políticas sociais em cada país não podem ser ignorados. No entanto, é importante considerar o enquadramento de política internacional e da União Europeia que impacta a educação inclusiva e a formação de professores, e que todos os países subcrevem. Isso destaca a importância de alinhar as práticas educacionais com as políticas e diretrizes internacionais.

O documento intitulado “Formação de professores para a inclusão: Relatório Síntese Final da 1.ª Fase”, de 2020, ressalta elementos políticos essenciais para a formação de professores para a inclusão, abordando questões fundamentais na área das políticas da chamada *Teacher Professional Learning* (TPL) – aprendizado profissional do professor –, que visam apoiar a equidade e a inclusão.

Entende-se que seja fundamental abordar as preocupações dos educadores com relação à prática inclusiva, considerando um *continuum* de oportunidades de TPL que varia desde a formação inicial até a formação contínua e a formação profissional de formadores de professores. Nesse contexto, a política deve garantir que toda a equipe, incluindo especialistas e diretores das escolas, participe do desenvolvimento de competências para a inclusão ao longo do percurso profissional.

A definição de uma visão política clara para a TPL em matéria de equidade e inclusão é essencial, assegurando que todos os professores tenham oportunidades de formação profissional ao longo da carreira sobre os princípios de educação inclusiva, sua responsabilidade pedagógica para com todos os alunos e seu contributo para a educação inclusiva. Além disso, é importante estabelecer princípios orientadores para essa política, garantindo que a formação de professores para a inclusão seja um pré-requisito para a educação inclusiva.

Conforme o referido documento, a TPL desempenha papel fundamental nos sistemas de educação inclusiva, pois é essencial para preparar os professores e outras equipes para a inclusão dos estudantes. Com a diversidade crescente dos grupos de educandos, a formação profissional torna-se crucial para garantir que todos, independentemente de suas necessidades, recebam uma educação de qualidade (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2020).

Importa mencionar que a TPL para a inclusão é parte integrante do desenvolvimento de sistemas de educação inclusiva, que buscam proporcionar oportunidades educativas significativas e de alta qualidade para todos os alunos em suas comunidades locais, ao lado de seus colegas. Além disso, está associada ao modelo de ecossistema de sistemas de educação inclusiva, que explora como diferentes estruturas, processos e resultados das políticas e práticas inclusivas interagem e impactam os estudantes em diferentes níveis.

Portanto, ao apoiar a educação inclusiva, a TPL é considerada uma parte essencial do desenvolvimento de sistemas de ensino que buscam promover a equidade, a diversidade e a inclusão em todos os aspectos da aprendizagem e do ambiente escolar.

Nesse sentido, a meta é desenvolver um perfil que englobe as competências necessárias para promover a inclusão ao longo da carreira dos professores. Esse perfil visa oferecer uma visão e apontar áreas de competência para um maior desenvolvimento de políticas no âmbito da TPL para a inclusão, abrangendo desde a formação inicial de professores até a formação contínua e a formação profissional de formadores de professores. A aplicação desse perfil é essencial para garantir que todos os professores estejam preparados para a educação inclusiva ao longo do *continuum* da TPL, promovendo a aprendizagem colaborativa e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Dessa forma, o perfil de professores inclusivos é uma ferramenta fundamental para apoiar a formação de professores e equipes especializadas, garantindo que todos os profissionais estejam comprometidos com a prática inclusiva e a formação contínua nessa área.

## **APROXIMAÇÕES ENTRE A REALIDADE BRASILEIRA E A REALIDADE EUROPEIA**

Tanto no Brasil quanto na Europa, a formação de professores para a inclusão enfrenta desafios significativos e busca alinhar práticas educacionais com políticas que promovam a equidade e a diversidade. No contexto brasileiro, a trajetória histórica destaca a transição da formação de professores de educação especial do nível médio para o superior na década de 1970, enquanto na Europa, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia de uma educação de qualidade para pessoas com necessidades especiais.

Ambos os contextos enfrentam o desafio da preparação inadequada dos professores, que, muitas vezes, não recebem uma formação apropriada para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos em ambientes inclusivos. A falta de competências específicas, barreiras estruturais nas escolas e a pressão exercida pelo sistema educacional são questões compartilhadas que demandam abordagens estratégicas.

A influência de organismos internacionais, como no caso brasileiro com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, também é evidente na Europa, onde a Comissão Europeia desempenha um papel ativo no impulsionamento da formação de professores para a inclusão, lançando iniciativas e programas.

O perfil de professores inclusivos, desenvolvido na Europa, destaca a necessidade de valorizar a diversidade, promover o trabalho em equipe e incentivar o desenvolvimento profissional contínuo. Esses elementos são fundamentais não apenas na Europa, mas também no Brasil, onde a falta de ênfase na formação docente pode comprometer a qualidade do serviço prestado aos estudantes com NEE.

Nos contextos abordados, a formação de professores é considerada uma ferramenta essencial para promover a inclusão, sendo necessário reconhecer a diversidade e individualidade dos educandos. No Brasil e na Europa, a busca por práticas pedagógicas inovadoras, o reconhecimento da importância da colaboração e a clareza nas diretrizes políticas emergem como elementos essenciais para preparar educadores capazes de enfrentar os desafios da inclusão. Essas realidades compartilham a visão de transformar os ambientes educacionais em espaços inclusivos, garantindo que cada estudante, independentemente de suas necessidades, possa aprender e se desenvolver plenamente.

Certamente, a análise da formação de professores para a inclusão, permite identificar uma convergência de desafios e prioridades que reflete a natureza global das discussões sobre educação inclusiva. Nota-se que há o reconhecimento da necessidade premente de superar barreiras estruturais nas escolas e de proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade crescente nas salas de aula.

A abordagem europeia, como explicitado no documento “Formação de Professores para a Inclusão na Europa: Desafios e Oportunidades”, destaca a importância de políticas transversais e de uma visão clara para a TPL. No Brasil, embora o contexto econômico e as influências externas tenham moldado as

políticas de inclusão, a legislação nacional, como a LDB n.º 9.394/1996, também estabelece princípios para a inclusão e a formação de professores.

A ênfase na valorização da diversidade, o estímulo ao trabalho em equipe e o reconhecimento da aprendizagem contínua como pilares essenciais para a formação de professores inclusivos são pontos de convergência entre as duas realidades. Tanto no Brasil quanto na Europa, especialistas e documentos destacam a importância de preparar educadores para uma prática inclusiva que reconheça a individualidade dos alunos e promova a igualdade de oportunidades.

E ainda, há um entendimento de que a educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos, mas também uma abordagem que fortalece o tecido social e contribui para a construção de comunidades mais equitativas. As políticas educacionais, os programas de formação e os perfis de professores inclusivos são ferramentas cruciais que visam transformar tanto as práticas pedagógicas quanto a cultura escolar e as percepções sobre diversidade e inclusão.

Portanto, diante dessa análise, percebe-se que tanto o Brasil quanto a Europa compartilham o desafio de alinhar suas práticas educacionais com os princípios inclusivos, garantindo que a formação de professores seja uma prioridade constante em seus esforços para construir sistemas educacionais mais justos, flexíveis e adaptáveis às necessidades variadas dos estudantes.

## CONCLUSÕES

Diante da análise apresentada sobre a formação de professores para a inclusão, tanto na realidade brasileira quanto na europeia, é possível extrair considerações significativas que ressaltam a complexidade e a importância desse tema fundamental para a construção de sistemas educacionais mais equitativos e adaptáveis. As semelhanças identificadas entre os dois contextos revelam desafios compartilhados que demandam abordagens estratégicas, políticas consistentes e um compromisso contínuo com a valorização da diversidade.

Ambos os cenários enfrentam o desafio persistente da preparação inadequada dos professores, realçando a necessidade urgente de reformas na formação docente para garantir que os educadores estejam capacitados a lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes em ambientes inclusivos. A falta de competências específicas, as barreiras estruturais nas escolas e as pressões do sistema educacional são obstáculos que transcendem fronteiras

geográficas, destacando a necessidade de estratégias globais e abordagens colaborativas.

A convergência de princípios entre as duas realidades, como a valorização da diversidade, o estímulo ao trabalho em equipe e o reconhecimento da aprendizagem contínua, ressalta a natureza universal dos fundamentos necessários para uma formação de professores inclusiva e eficaz. A educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos, mas também uma abordagem essencial para fortalecer o tecido social e contribuir para comunidades mais equitativas.

Em última análise, o presente artigo reforça a importância de políticas claras, investimentos em desenvolvimento profissional, e a promoção de uma visão compartilhada para a formação de professores. Tais considerações apontam para a necessidade de esforços contínuos na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que não apenas reconheçam a diversidade dos estudantes, mas também promovam ambientes inclusivos que possibilitem a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade, a despeito de suas necessidades individuais. Assim, a construção de uma base sólida na formação de professores é essencial para moldar um futuro educacional mais igualitário e adaptado à complexidade do mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Formação de Professores para a Inclusão na Europa:** desafios e oportunidades. Odense, Dinamarca. 2011. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-pt.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Perfil de Professores Inclusivos.** Odense, Dinamarca. 2012. Disponível em: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Formação de professores para a inclusão:** Relatório Síntese Final da 1ª Fase. Odense, Dinamarca. 2020. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-PT.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, C. E. M. **Educação especial nos cursos de licenciatura das Universidades de Mato Grosso do Sul.** 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2005.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial:** temas atuais. Marília, SP: Unesp, 2000. p. 1-9.

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/download/4227/Marlenec>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, v. 22, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva:** a escola. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CARMO, B. C. M.; FUMES, N. L. F.; MERCADO, E. L. O.; MAGALHÃES, L. O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X39223>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: ENDIPE, 2006.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; RÊGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial. In: JORNADA CURITIBANA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, 5., 1999, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 1999.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

QUEIROZ JÚNIOR, E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RODRIGUES, S. M. **Educação inclusiva e formação docente**. 2012. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-e-formacao-docente/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 333-347, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X3343>. Acesso em: 25 jan. 2024.