

DESAFIOS DO PREPARO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lopes, Mariana Mesquita Mendonça¹

Lima, Rian Silva de Sousa Alves²

Bastos, Mauricio Lima ³

RESUMO

O modelo inclusivo adotado nas escolas que constituem o sistema de ensino brasileiro prevê que esse ambiente estará aberto para todas as pessoas, independente de suas especificidades. O estudo partiu da seguinte questão central: a formação que docentes recebem ainda na graduação os prepara para demanda da educação inclusiva? Partindo dessa inquietação inicial, surgiu o objetivo da pesquisa, que propõe investigar o que vem sendo proposto na literatura acerca dos currículos de cursos de licenciatura para auxiliar o professor em sua atuação em escolas inclusivas. Para esse fim, utilizando uma abordagem qualitativa, optou-se por uma revisão de literatura. Para analisar o que foi proposto, a revisão de literatura foi efetivada com estudos selecionados por meio de duas bases de dados: Periódicos Capes e *Redalyc*. Os resultados apontam para uma lacuna presente nos cursos de licenciatura, o que acaba se configurando como uma das dificuldades mais marcantes para o êxito da educação inclusiva. Dessa forma, futuras pesquisas deveriam aprofundar a discussão das propostas curriculares de universidades voltadas para o preparo do docente para trabalhar nesse contexto, além de verificar com os professores que já atuam em escolas inclusivas se consideram que sua formação inicial os preparou para as demandas encontradas ao exercer sua função docente.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; currículo.

¹ Graduada em Pedagogia (UECE), marianamend1@hotmail.com

² Graduando em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa (UERGS), riandesousa2@gmail.com

³ Mestre em Letras (UECE), mauriciolb2014@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi palco de lutas em prol dos direitos de grupos minoritários. Os debates voltados para o direito que todos tinham à uma educação de qualidade foram intensificados por encontros como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais no ano de 1994 em Salamanca (Shiroma; Moraes; Evagelista, 2000).

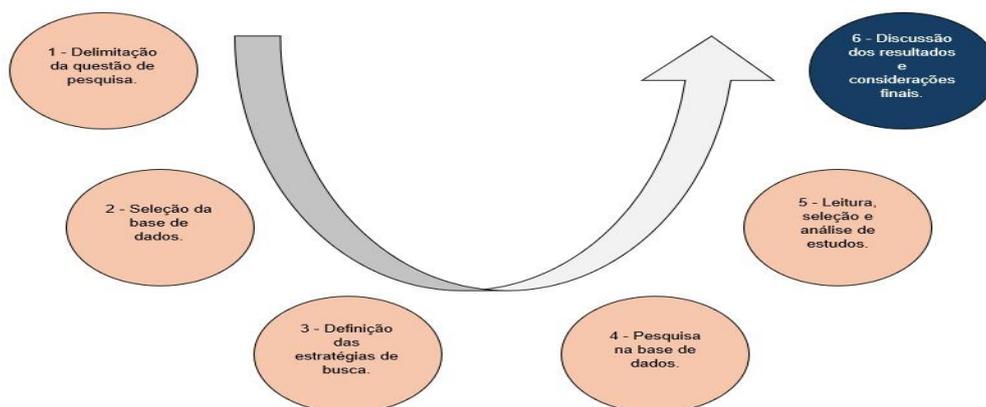
Com isso, os sistemas de ensino tiveram que organizar uma reestruturação de forma a possibilitar uma transição entre modelos educacionais. O modelo inclusivo adotado no sistema de ensino brasileiro, prevê que a escola estará aberta para todas as pessoas, buscando atender suas demandas educacionais independente de suas especificidades. A mudança do modelo implica tanto uma reorganização arquitetônica, como também pedagógica. A elaboração de novas políticas que assegurassem a inclusão e a formação do professor para receber esse aluno é um exemplo disso (Costa; Gomes; Bezerra, 2022).

Diante deste contexto, o estudo surgiu por meio da seguinte inquietação: a formação que docentes recebem ainda na graduação inicial os prepara para a demanda da realidade inclusiva encontrada nas escolas brasileiras atualmente? Almejando compreender esta questão central, a pesquisa propõe verificar o que está disposto na literatura acerca dos currículos de cursos de licenciatura para auxiliar o professor em sua atuação em escolas inclusivas. Assim, o estudo aqui apresentado propõe uma revisão de literatura objetivando identificar evidências teóricas e empíricas acerca dos desafios que impactam diretamente a implementação de uma educação inclusiva efetiva.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa na análise do tema apresentado anteriormente (Minayo, 2004). Optou-se por uma revisão de literatura com intuito de elucidar como ocorre a formação do profissional que irá trabalhar no contexto inclusivo. A figura 1 apresenta as etapas da pesquisa.

Figura 1. Etapas metodológicas



Fonte: Autoria própria (2025).

Os estudos que auxiliaram na construção do trabalho aqui apresentado foram selecionados em duas bases de dados: Periódicos capes e *Redalyc*. Não foi aplicado recorte temporal. Os termos de busca foram “formação docente”, “inclusão” AND “formação acadêmica”, estabelecendo que deveriam estar presentes no título, resumo e palavras-chave dos artigos selecionados. No tópico a seguir será apresentado a análise e discussão dos resultados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2007, em resposta às necessidades educacionais específicas, prevê como um dos objetivos dessa política: “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p.8). Mas, como foi salientado por Tavares, Santos e Freitas (2016), essa formação específica se estende apenas aos professores que irão trabalhar nas salas de recursos multifuncionais com o AEE e

para os professores de apoio. Dessa forma, a formação do professor regular, aquele que trabalha diretamente com os alunos com necessidades educacionais específicas, permanece com a lacuna que se configura como uma das dificuldades mais marcantes para o êxito da educação inclusiva.

As pesquisas de Souza, Machado, Machado (2023) e Dias, Silva (2020) chamam atenção para a disciplina de Libras ser o único componente curricular obrigatório voltado para o contexto inclusivo presente em todos os cursos de licenciaturas analisados. Isso é justificado pelo decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que faz referência a Língua Brasileira de Sinais (Brasil, 2002) e torna seu ensino obrigatório apenas em cursos de formação de docentes e fonoaudiologia.

Além disso, na Universidade Federal do Pampa, o componente curricular “educação especial e Inclusão” é obrigatório apenas no curso de Pedagogia (Souza; Machado; Machado, 2023) Nessa perspectiva, pode-se perceber a crença de que a responsabilidade de incluir alunos com necessidades educacionais específicas em escolas regulares é responsabilidade apenas dos pedagogos, como se o alunado fosse desaparecer do ambiente escolar após a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (Dias; Silva, 2020).

Reconhecemos que o professor não é o único responsável pela implementação de uma educação inclusiva, diversos fatores interferem nesse processo, como investimentos em materiais acessíveis, formação para outros integrantes da escola, disponibilidade de agentes de inclusão, infraestrutura adequada, assim como um contexto que possibilite e estimule a formação permanente desse professor (Costa; Gomes; Bezerra, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa apresentada, foi possível analisar que o tema da formação docente se configura como preocupação de diversos autores quando se fala da implementação efetiva do modelo inclusivo nas escolas brasileiras, uma vez que o professor é o profissional que irá trabalhar diretamente com as mais diversas

Portanto, a qualidade de suas práticas, interações e intervenções propostas, que devem ser embasadas em um suporte teórico refletido previamente, podem implicar no fracasso ou sucesso desse aluno. É necessário possibilitar diálogos sobre uma formação inicial e continuada rica e adequada para combater possíveis práticas segregadoras em ambientes ditos inclusivos.

Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem a discussão do que anda sendo proposto nos currículos de universidades para formação dos profissionais que irão atuar em escolas inclusivas. Além de verificar diretamente com esse profissional que trabalha no contexto inclusivo se ele considera que sua formação o preparou devidamente para as demandas que tem encontrado diariamente ao exercer seu papel docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2007.

COSTA, A. L. de O.; GOMES, R. V. B.; BEZERRA, M. I. da S. Formação Docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 148-161, <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16441>.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis**

Educativa, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, dez. 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-

[26792020000700406&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792020000700406&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 mar. 2025.

MARQUES, S. Formação docente e inclusão educacional: reflexões sobre breve formação continuada no âmbito das neurociências. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 1–18, e31856, 2021. DOI: 10.34019/2237-9444.2021.v11.31856. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31856>.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 21-22.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Cap. 02: Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOUZA, K. L.; MACHADO, A. C. da R.; MACHADO, J. B. A educação inclusiva na formação inicial docente: análise dos projetos pedagógicos de curso de licenciaturas. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2023. DOI: 10.23899/relacult.v9i3.2366. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2366>. Acesso em: 9 mar. 2025.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. **A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 527-542, 2016.