



## UMA REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thomáz Augusto Sobral Pinho<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da formação inicial de professores no contexto da inclusão escolar. Busca-se entender como os professores lidam com alunos com necessidades educacionais especiais, considerando que o seu desempenho profissional é fruto da sua formação. É a partir dessa premissa e compreendendo os obstáculos encontrados na prática docente, que se reflete acerca da formação inicial dos professores na perspectiva da inclusão. Do ponto de vista metodológico, o artigo é desenvolvido mediante revisões bibliográficas, nas plataformas Portal de Periódicos da Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO), ResearchGate e no Google Acadêmico, a partir de temas ligados à formação de professores e a Educação Inclusiva, e da análise de legislações as quais tratam, direta ou indiretamente, do tema proposto.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, formação de professores, formação inicial, Educação Especial, cidadania.

### INTRODUÇÃO

Ao se pensar no processo de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), constata-se que a escolarização desses indivíduos esteve, ao longo da história, inserida em um contexto social fortemente marcado por preconceitos e segregação. Tais preconceitos, de acordo com os aspectos sociais e culturais de cada momento histórico, estabelecem padrões de “normalidade”, e tudo que é destoante, é classificado como “anormal”. As pessoas com deficiência, por exemplo, sempre estiveram relacionadas à anormalidade, a exemplo dos períodos da Antiguidade Clássica e da Idade Média, nos quais pessoas com deficiência eram abandonadas e assassinadas. Em um segundo momento, com o avanço científico, em meados dos séculos XVIII e XIX, passou-se a ter um interesse de entender o universo das pessoas com deficiência e outros transtornos, no entanto, classificando-as como pessoas doentes, mantendo o cenário de exclusão, conforme indicam Arruda e Dikson (2018).

Diante disso, voltando a tratar da educação de alunos com NEE, desde o século XX, até o começo dos primeiros anos do século atual, verificou-se que esses indivíduos possuem potencialidades as quais devem ser estimuladas. No entanto, a inserção ocorreu de forma segregada, tal como predominou ao longo da história, através de classes e instituições específicas para lidar com o público da denominada “Educação Especial”. Ou seja, destacava-

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pinhothomaz10@gmail.com;



se as diferenças não para ressaltar as singularidades de cada aluno e construir um processo de ensino-aprendizagem centrado no sujeito e na pluralidade, mas para dividir de acordo com os padrões construídos de “normalidade” e “anormalidade”.

Ao final do século passado, inicia-se um movimento em prol de uma educação inclusiva e não mais especial, na qual os sujeitos, independente das suas características, estejam integrados em salas de aula comum, compartilhando, também, das mesmas práticas metodológicas, buscando assim humanizar a socialização desses alunos. Assim, Arruda e Dikson (2018), pontuam que se iniciou uma fase de elaboração de políticas que contemplem a diversidade humana na educação, valorizando, a partir de então, um ambiente heterogêneo, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Nota-se avanços significativos no que tange à inclusão de pessoas com deficiência, com transtornos no desenvolvimento, com altas habilidades, entre outras necessidades especiais, nos variados âmbitos da sociedade, inclusive no educacional. A educação inclusiva ressalta o compromisso com um novo contexto educacional pautado no respeito às diferenças, normalizando à heterogeneidade como fundamental ao convívio humano (BRASIL, 1994a).

É necessário destacar que a educação inclusiva não está limitada ao acesso de alunos com NEE ao espaço escolar, mas devendo, também, adaptar-se às necessidades de cada aluno para garantir à permanência. Ou seja, além de adaptações no espaço físico, é necessário elaborar práticas metodológicas integrativas, as quais possibilitem a construção de um processo de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivo. A Lei nº 9.394 - LDB/1996, em seu Art. 59, destaca que os sistemas de ensino irão assegurar, além de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, professores capacitados para à educação inclusiva, seja na oferta de atendimento especializado, seja fora do horário de aula ou no ensino regular (BRASIL, 1996).

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, buscando compreender como eles estão sendo preparados para lidarem com a diversidade e inclusão nas salas de aula comum da Educação Básica. Constata-se que ainda existem vários fatores que dificultam a efetivação de práticas educacionais inclusivas, tendo em vista que a presença de alunos com NEE é tomada como um desafio e os educadores encontram dificuldades na elaboração de propostas didático-metodológicas inclusivas,



evidenciando a necessidade de refletir como a educação inclusiva vem sendo abordada nos cursos de licenciatura, dando novos rumos aos currículos e às propostas pedagógicas.

## **METODOLOGIA**

O estudo é resultado de uma revisão de literatura e da análise de legislações. Em um primeiro momento, foi realizada uma busca bibliográfica nas seguintes plataformas online: Portal de Periódicos da Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO), ResearchGate e no Google Acadêmico. A pesquisa considerou as seguintes palavras-chave: educação inclusiva, papel do professor e formação de professores, dando uma ênfase na formação inicial. A busca seguiu os critérios de publicações consideradas mais relevantes e recentes. Após a análise do material, as produções científicas consideradas mais relevantes para contribuir com o estudo foram organizadas em grupos temáticos no Microsoft Word, sendo eles: Educação Inclusiva, história da educação inclusiva, papel do professor e formação inicial de professores.

A partir das obras selecionadas, analisou-se com maior detalhe as obras de Castro (2002), Glat et al. (2003), Ziesmann e Frison (2017), as quais trazem resultados de pesquisas aplicadas com professores da educação básica acerca de como eles lidam com alunos com NEE. Ademais, tem-se em Silva et al. (2015) e Silva e Lobato (2019), questões pontuadas das quais contribuíram para refletir sobre a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, trazendo dados de pesquisas baseadas na análise de grades curriculares de cursos de licenciatura, verificando como a educação inclusiva está presente na formação de professores.

Realizou-se a análise das seguintes legislações para se tomar como base da reflexão proposta: a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), a Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP de 2002 (BRASIL, 2002), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Lei N.º 13.146 (BRASIL, 2015a) a Resolução N.º 2, de 1.º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) e a Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Quando se pensa em educação inclusiva, remetemos à um espaço escolar plural, no qual as singularidades de cada aluno sejam respeitadas e valorizadas, entendendo que todos possuem capacidades de se desenvolver, tanto do ponto de vista da abstração de conhecimentos, como enquanto cidadão. No entanto, quando tratamos da educação para alunos com NEE, conforme ressalta Alves et al. (2016, p.5), “faz-se necessário acreditar que o tempo para a assimilação do



conteúdo é diferenciado e requer metodologias diversas”. Não somente o tempo é diferenciado, mas as formas de se aprender, havendo a necessidade de adequar as práticas metodológicas ao ritmo dos educandos, viabilizando um processo efetivo de inclusão.

Nos últimos anos verificou-se um aumento no número de matrículas de alunos com NEE na Educação Básica. Dados do Censo da Educação Básica de 2019 (INEP), indicaram um aumento de 34,4% de pessoas com NEE entre 2015 e 2019, sendo registrado no último ano, 1,3 milhão (Brasil, 2020a). Vale destacar que, de acordo com os dados obtidos no Censo, 92,8% dos alunos estão matriculados em classes comuns, evidenciando um maior acesso desses sujeitos no sistema educacional (BRASIL, 2020b).

Contudo, o aumento verificado no número de matrículas não significa obrigatoriamente um processo de ensino-aprendizagem efetivamente inclusivo. Como já mencionado, a educação inclusiva propõe a garantia de acesso e permanência. Jesus e Effgen (2012), corroboram ao colocarem que somente a presença do educando no espaço escolar não quer dizer que ele esteja incluído, visto que se necessita de uma variedade de adaptações nas práticas metodológicas para que, assim, possa-se construir conhecimentos significativos. Pastoriza et al. (2015, p.1) refletem que “o crescimento das matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares tem se constituído, por um lado, como uma conquista histórica desses sujeitos, mas, por outro, como um desafio para os professores e a gestão escolar”, uma vez que as mudanças necessárias são estruturais, ultrapassando os muros da escola. Os autores ainda ressaltam a necessidade de “formar profissionais, produzir conhecimento sobre o ensino e aprendizagem na área e produzir materiais adaptados em cada disciplina escolar” (PASTORIZA et al., 2015, p.3).

Quando se fala em mudanças estruturais entende-se, conforme Mantoan (2010), que a Educação Básica está aprisionada em um processo educacional no qual o professor tem o papel de transmitir os conhecimentos e os alunos de absorver, reproduzindo nas avaliações, geralmente objetivas. Na abordagem acerca da Educação Inclusiva, nota-se que o espaço escolar deve valorizar a diversidade, sendo as práticas pedagógicas construídas a partir da pluralidade existente. Ou seja, propõe um processo educacional vigorosamente antagônico ao vivenciado atualmente, passando a entender que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2001, p. 47).

Diante disso, a partir do momento em que se constata uma série de dificuldades na prática docente frente à Educação Inclusiva, é importante, a priori, entender como se dá essa prática e, sobretudo, localizar a raiz da problemática, considerada aqui como sendo os cursos de licenciatura. Encontramos as respostas ao refletir sobre o atual cenário da educação, calcado



em um processo educacional positivista, com práticas pedagógicas nas quais a figura do professor é central, sendo ele o detentor do conhecimento e o responsável por reproduzir para os alunos, os quais, por sua vez, também reproduzirão, nas avaliações objetivas e padronizadas que, comumente, segregam os alunos em diferentes níveis de aprendizado, de acordo com o desempenho, e incentivam a competitividade (ALVES et al., 2016). No caso dos alunos com NEE, os impactos dessa formação são ainda maiores, visto que eles estão sendo submetidos à um processo de ensino-aprendizagem homogeneizador, no qual algumas de suas características pouco influenciam na construção das propostas pedagógicas.

Libâneo (1998), preocupado com as novas exigências educacionais, percebe que o contexto no qual os professores são formados vão ter consequências no desenvolvimento dos seus futuros alunos. Sendo assim, se hoje ao falarmos de Educação Inclusiva constatamos diversas dificuldades no que tange à permanência de alunos com NEE do ambiente escolar, sobretudo diante das dificuldades dos professores de adaptar suas práticas e os recursos, emerge a necessidade de se renovar o modelo de formação docente (MONICO, et al., 2018).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acredita-se que ao destacar alguns fatores os quais dificultam a efetivação de um processo educacional de fato inclusivo, deva-se olhar para a raiz do problema, entendida, aqui, como a formação inicial dos professores. É fato que os problemas que delongam ou dificultam a construção de um espaço escolar inclusivo não se limitam ao professor, uma vez que, assim como já mencionado no texto, as pessoas com necessidades especiais desde a Antiguidade enfrentam vários obstáculos para incluírem-se na sociedade, sendo a educação mais um direito adquirido após muitos séculos de negação. E no contexto educacional ainda são identificados diversos empecilhos para além da má formação docente, a exemplo da própria estrutura das escolas, o não cumprimento de políticas públicas sociais e educacionais etc. Entretanto, apesar da pluralidade de agentes envolvidos, o maior desafio acaba sendo para o professor, visto que além de lidar com todas as dificuldades impostas por um sistema educacional defasado, cabe a ele, também, adequar suas práticas de acordo com as potencialidades de seus alunos.

Ao pensarmos a formação inicial docente na perspectiva da Educação Inclusiva, é oportuno, a princípio, enfatizar a necessidade de desconstruir um termo utilizado no parágrafo acima e bastante aplicado quando se trata da presença de alunos com NEE em sala de aula, o “desafio”. Lidar com pessoas com NEE é visto como um grande desafio, do qual muitos não se veem preparados. Porém, é importante se questionar: por que se considera um desafio? De fato,





a forma na qual essas pessoas são tratadas atualmente está longe da Antiguidade, da Idade Média e da fase do Renascimento, nas quais o espaço na sociedade para elas era nulo ou quase inexistente. Contudo, bem como já destacado durante o texto, as formas de preconceitos foram se modificando ao longo da história, mudando os modos de externalizá-los, porém, mantendo o sentido de segregação. O porquê de ser entendido como um desafio pode ser explicado a partir de Alves et al. (2016), os quais em seu artigo deram ênfase aos deficientes visuais, mas podemos ampliar os horizontes de suas reflexões. Com base no raciocínio dos autores, costuma-se classificar os alunos com NEE como sujeitos incapazes de realizar diversas atividades, entendendo-os como pessoas totalmente dependentes. Ribeiro (2017 p.13) complementa, destacando ser “Necessário uma mudança de postura, exigindo desse a consideração do aluno como um sujeito da aprendizagem, capaz de pensar, construir, discordar etc.”. Ou seja, deve-se tomar as diferenças como múltiplas características e não como problemas desafiadores, entendendo que cada aluno possui suas singularidades na aprendizagem.

O estudo dá ênfase na formação inicial de professores através dos cursos de licenciaturas, considerando-os como base formadora das condutas profissionais para o exercício da docência na Educação Básica, sendo sua formação refletida, futuramente, nas salas de aula e no desenvolvimento dos alunos. A preferência por abordar exclusivamente a formação inicial explica-se, justamente, pelo fato de considerá-la como um pilar e, a priori, devido à relação, comumente realizada, entre alguns problemas da Educação com a má formação docente. No que tange à Educação Inclusiva a responsabilização sobre a formação de professores acaba sendo maior, visto que a ausência de um processo formativo adequado para a educação de alunos com NEE evidencia-se, visto que, conforme Pastoriza et al., (2015), os educadores estão aprendendo na prática, já em contato com as problemáticas. Ademais, ressalta-se a importância e a necessidade dos cursos de formação continuada, todavia, compartilhando das ideias de Cruz e Glat (2014, p. 5) “a formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento”.

Para compreender o panorama da formação inicial de professores frente à Educação Inclusiva, foram analisadas algumas legislações. Em 1994, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) e a Portaria N° 1.793 (BRASIL, 1994b), trataram da necessidade de mudanças na formação de professores para lidar com alunos com NEE. A segunda foi ainda mais firme, sugerindo, em seu Art. 1º, a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-político da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia e nos de licenciatura.



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também identificou fragilidades na formação de professores, destacando a necessidade da “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.8). Os demais profissionais são especialistas responsáveis pelo atendimento do público-alvo da Educação Especial, possuindo formação específica para dar suporte, tal como previsto no próprio documento e na LDB de 1996, por exemplo. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) e, dentre as 20 metas propostas, na quarta, a qual trata dos alunos com NEE, a estratégia 4.16 incentiva:

a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

Em 2015, a Lei N° 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no capítulo quatro trata da formação docente em dois pontos os quais devem ser assegurados pelo Poder Público:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;  
XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;  
(BRASIL, 2015a).

Além das legislações já mencionadas, três resoluções tratam diretamente da formação de professores, abordando, inclusive, a necessidade de se dar uma atenção especial nas questões referentes à Educação Inclusiva, sendo elas: a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução N° 2, de 1 de julho de 2015, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e a resolução N° 2 de 20 de dezembro de 2019, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, 2015b, 2019).



Em comum entre as três resoluções supracitadas é o reconhecimento da necessidade de incluir nas grades curriculares e nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial, aspectos teóricos da Educação Inclusiva. A Resolução N° 2 de 2015, em seu Art. 13, trata da inserção de conteúdos específicos da Educação Especial, entre outros, nos currículos (BRASIL, 2015b). A Resolução N° 2, de 2019, em seu Art. 12, Inciso V, ao discorrer sobre a carga horária dos cursos de licenciatura, ressalta que as disciplinas de educação devem abordar “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019).

Nota-se a partir das legislações, no que diz respeito à formação inicial de professores para lidar com a diversidade, que se reconhece a fragilidade desse processo e a necessidade de preparar os licenciandos para o exercício de docência em um contexto de uma escola plural na qual cabe ao professor dedicar-se a entender as singularidades de cada aluno e adaptar as suas práticas. E isso depende da sua formação, a qual refletirá na sua docência. No entanto, coloca-se em questão o cumprimento dessas legislações, uma vez que de 1994 até os dias atuais, diversos documentos oficiais evidenciaram a fragilidade da formação inicial para a Educação Inclusiva e a necessidade de mudanças estruturais, contudo, os problemas ainda persistiram.

Castro (2002), Glat et al. (2003), Ziesmann e Frison (2017) realizaram pesquisas com professores da Educação Básica sobre o tema da inclusão de alunos com NEE. Percebe-se que apesar das duas primeiras pesquisas serem datadas do início do século atual e a terceira já na segunda década, todas possuem semelhanças nos resultados quando se trata da dificuldade que os professores têm em adaptar suas práticas didático-pedagógicas quando recebe um aluno com NEE. Os dados expostos pelos autores indicam uma variedade de obstáculos em sala de aula apontados pelos educadores, a exemplo da defasagem de recursos adaptados e de problemas na infraestrutura. Os autores, nos três estudos, concluíram que os professores não estão e não se sentem capacitados para receber alunos com NEE, tomando essa realidade como um desafio.

São pesquisas como essas que evidenciam a necessidade de voltar a atenção a base, aos cursos formadores de professores da Educação Básica. Preocupados com essas questões, Silva et al. (2015) e Silva (2019), analisaram grades curriculares de cursos de licenciaturas para compreender o espaço da Educação Inclusiva na formação inicial. Os autores constataram uma baixa demanda de disciplinas relativas à Educação Especial/Inclusiva ofertadas aos licenciandos. Ou seja, como esperar que os atuais e futuros professores saibam construir um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, se a sua formação na perspectiva da Educação Inclusiva apresenta lacunas?





Nota-se que os a abordagem da inclusão é mascarada, em algumas situações, com a oferta da disciplina de Libras, a qual, cabe destacar, é obrigatória para todas as licenciaturas a partir de Decreto judicial, e com alguns temas sendo abordados nos programas de disciplinas da área de educação, como Organização do Espaço Escolar, Políticas Públicas Educacionais e Psicologia da Educação. Entretanto, entende-se que a questão da inclusão está sendo abordada de maneira insuficiente, havendo a necessidade de ampliar a discussão sobre a temática nos cursos de formação inicial. Diante disso, surgem questionamentos de como abordar a inclusão escolar nos cursos de licenciatura. Alguns sugerem um aumento na oferta de disciplinas específicas sobre Educação Especial/Inclusiva na grande curricular dos cursos de licenciaturas. Contudo, Bueno (1999, p. 18) acredita que “inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias”, ou seja, incentivaria a manutenção da distinção por capacidades e, conseqüentemente, a exclusão.

Partilha-se das ideias de Bueno (1999) enquanto a delicadeza na qual se deve tratar essas questões, para que os resultados não sejam opostos aos objetivados e se acentue ainda mais a diferenciação entre alunos mais e menos capacitados, ou o sentimento de desafio frente à Educação Inclusiva. No entanto, diante do exposto, defende-se que disciplinas específicas sobre inclusão escolar, obrigatórias e optativas, sejam possibilidades viáveis e adequadas para expandir o debate acerca da inclusão. Entende-se que a temática é complexa, não devendo ser limitada à alguns tópicos dentro de outras disciplinas, debatendo exclusivamente legislações. Ou seja, as disciplinas devem focar, a princípio, em um processo de desconstrução, para que os futuros professores passem a conceber às NEE como características, não como problemas, assim como centrar suas práticas na valorização das potencialidades dos alunos, não nas suas limitações, entendendo que cada aluno possui a sua forma de aprender e que essa diversidade deve ser valorizada. Ademais, um outro ponto relevante para essas disciplinas, é a possibilidade de os licenciandos vivenciarem, a partir de atividades práticas, a Educação Inclusiva, mediante intervenções no contexto escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto, percebe-se que apesar dos avanços notados ao longo da história no que tange à educação de alunos com NEE, verifica-se, ainda, algumas barreiras que dificultam a construção de um processo de inclusão concreto. Entende-se que os fatores que explicam tais dificuldades são diversos, desde questões de políticas públicas, de problemas



estruturais no espaço escolar, o preconceito enraizado na sociedade para com esses sujeitos, bem como a dificuldade de se manter uma prática pedagógica a qual valorize a diversidade e construa propostas a partir da heterogeneidade. No entanto, nota-se que dentre os variados agentes que compõe a Educação Básica, a figura do professor recebe uma carga maior de cobrança no cotidiano em relação ao desempenho de alunos com NEE.

Portanto, refletindo acerca da prática docente frente à Educação Inclusiva, nota-se que esses profissionais encontram uma série de dificuldades quando recebem indivíduos com NEE em sala de aula, encontrando dificuldades em estabelecer propostas metodológicas inclusivas. Na busca de tentar entender o porquê disso, constata-se que principal problema tem a sua raiz na má formação do professor, tomada no presente estudo como a formação inicial nos cursos de licenciatura.

Ou seja, apesar de uma variedade de legislações as quais orientam e tratam como obrigatoriedade a abordagem da inclusão escolar nos cursos de formação inicial, entende-se que isso não está ocorrendo de forma satisfatória, visto que o sentimento de incapacidade do professor frente ao aluno com NEE ainda persiste. Entende-se, portanto, que há uma necessidade de transformações profundas nos projetos políticos e nas grades curriculares dos cursos de formação inicial, abrindo novos rumos para temas da Educação Inclusiva e propiciando aos futuros professores vivências que os preparem para, no futuro, ao receberem sujeitos com NEE em sala de aula, lidem com a situação com naturalidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. A. ; MORAES, G. B. P. ; SILVA, W. N. . **O ensino de Geografia para deficientes visuais: breves considerações sobre impedimentos e caminhos**. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal - RN. Anais III CONEDU. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2016. v. 1.

ARRUDA, G. A.; DIKSON, Dennys. Educação Inclusiva, Legislação e Implementação. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 2, p. 214-227, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177/pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27/12/94**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994b.



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015a**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dez. de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BUENO, J. G. S. **Educação inclusiva**: princípios e desafios. Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CRUZ, G. C. ; GLAT, R. . Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista** (Impresso) , p. 257-273, 2014.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2001.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível. em: <[www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva)>. Acesso em: 11 maio 2020.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas**: conexões, possibilidades e Tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO TEÓFILO, A. G. O professor e a educação inclusiva formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p.17-25.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O direito à diferença, na igualdade de direitos**. MEC/SECADI, 2010.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Escolar e Educacional**, v. 22, p. 41-48, 2018.

PASTORIZA, T. B. ; ORLANDO, R. M. ; CAIADO, K. R. M. . Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-americana de estudos em educação** , v. 10, p. 773, 2015

RIBEIRO, L. O. M. . A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, p. 8-32, 2017.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, Bruna C. . Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 719-740, 2015.

SILVA, J. V. P.; LOBATO, R. B. . A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu. **BENJAMIN CONSTANT (ONLINE)**, v. 2, p. 209-226, 2019. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/publicacoes/revistas#revistaBC>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ZIESMANN, C. I. ; FRISON, M. . Formação de professores e educação escolar inclusiva: Um olhar para o sujeito com deficiência visual. **Educação e Cultura Contemporânea** , v. 14, p. 74-94, 2017.