

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS COM ÊNFASE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA ESCOLA COMUM

Vítor Camarão Paiva ¹
Alexandre Fontoura dos Santos ²
Neemias Fraga Cunha Araujo ³
Sidenise Estrelado Sousa ⁴

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal, tecer uma análise sobre as políticas educacionais inclusivas da formação de professores que atuam em escola comum com estudantes público alvo da educação especial. O referencial teórico-metodológico apoia-se em autores que discorrem sobre educação especial, inclusiva e formação docente como: Carvalho (2004), Ferreira (2006), Nóvoa (2009), Barcelli e Rosalino (2022), dentre outros. A metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica, por meio de artigos, documentos oficiais e avaliações respondidas por docentes após encontros de formação com professores que atuam nas escolas comuns da Educação Básica. Foram oportunizados cinco encontros presenciais que permitiram conhecer as práticas pedagógicas realizadas em turmas com estudantes deficiência e autismo. Quanto aos resultados, afirmamos que a formação dos professores deve fundamentar-se nos aspectos teórico e prático, criticidade e compreensão acerca da efetivação da inclusão escolar, conforme as políticas educacionais vigentes.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Inclusão, Formação de Professores.

¹ Graduado em Educação Física- UCSal. Especialista em Metodologia da Educação Física e do Esporte escolar - Uneb. Especialista em Educação Física escolar com ênfase na inclusão - Centro Universitário Santa Cruz. Professor efetivo Sec/Ba. E-mail: vitor.paiva@enova.educacao.ba.gov.br

² Graduado em Biologia - Faculdade Venda Nova do Imigrante/ES- FAVENI e Pedagogia - Fundação Visconde de Cairu. Especialista em Informática da Educação e Tutoria em Educação à Distância - FAVENI. Coordenador da Educação Especial - SEC/BA. E-mail: coord.inclusiva@enova.educacao.ba.gov.br;

³ Mestre em Desenvolvimento e Gestão Social /PPGDGS – UFBA, Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Professor efetivo - SEC-BA. Vice-diretor do Centro de Apoio Pedagógico Especializado da Bahia. E-mail: neemiasfraga@gmail.com;

⁴ Doutoranda Universidade Federal da Bahia - UFBA. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Psicopedagoga - UCSal e em Deficiência Intelectual e Diversas Abordagens - Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP; Pedagoga - UCSal. Professora concursada - SEC/BA- diretora do CAPE DA BAHIA. E-mail: sidenise.educacao@gmail.com;



1. Introdução

As políticas educacionais inclusivas no contexto da formação de professores focam na atuação desses profissionais em ambientes educacionais, especificamente a escola comum no âmbito da educação básica, do sistema de ensino brasileiro, principalmente com estudantes público alvo da educação especial – PAEE, aqueles com deficiências sensoriais, físicas, intelectual, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades e superdotação, matriculados e frequentando a escola comum. Este estudo é de extrema importância porque discute a formação docente na perspectiva do direito à educação para todos, conforme estabelecido na legislação brasileira vigente e nos compromissos internacionais.

A efetivação da escola inclusiva não depende apenas da matrícula, da presença de estudantes com deficiência e outras características na escola, mas, essencialmente, da participação, acessibilidade curricular, de recursos pedagógicos acessíveis, do uso da tecnologia assistiva e da capacidade dos profissionais da educação docentes e não docentes da classe comum em manejar a diversidade, remover barreiras pedagógicas e planejar o ensino para atender a diferentes necessidades de aprendizagem, logo, analisar criticamente como as políticas públicas estão ou não contribuindo para a formação desse profissional – tanto na formação inicial quanto na continuada – é fundamental para identificar as lacunas entre o arcabouço legal (o "deve ser") e a prática pedagógica (o "é") e se estão condizentes com os desafios da docência em contextos de inclusão.

A educação inclusiva, fundamentada no reconhecimento da diversidade humana como valor, representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, um dos mais importantes avanços nas políticas educacionais brasileiras. O Brasil, como signatário de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que preconiza que todas as crianças devem ser educadas nas escolas comuns sempre que possível, construiu um robusto arcabouço legal. As principais leis e diretrizes que sustentam a formação de professores na perspectiva inclusiva incluem: Constituição Federal de 1988 (Art. 208, III): Garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), dedica um capítulo à Educação Especial (atualmente, Art. 58 a 60), reafirmando a inclusão do PAEE nas classes comuns.



Também estabelece que a formação de docentes deve incluir conhecimentos sobre a diversidade e as necessidades educacionais especiais.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, orienta a matrícula do PAEE nas escolas comuns e a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, realizado em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, no contraturno, como serviço complementar ou suplementar. Destacamos a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Decreto nº 6.949/2009, configurada como emenda constitucional, por estabelecer a obrigação de os Estados-Partes assegurarem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 reafirma a negação de qualquer forma de discriminação e determina que as instituições de ensino devem promover a formação de professores e a oferta de recursos de acessibilidade.

A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor de AEE, sobretudo exige a atuação colaborativa e a competência de todos os profissionais que atuam em contextos educacionais comuns. A formação docente, tanto a inicial (licenciaturas) quanto a continuada, precisa ser repensada para atender a essa demanda. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica exigem a inserção de conteúdos que preparem o futuro docente para lidar com a diversidade. Contudo, pesquisas na área, como as de Pletsch (2009), apontam que a inclusão nos cursos de licenciatur, exceto Pedagogia, ainda é, em grande parte, superficial ou restrita a disciplinas isoladas, o que resulta em um processo formativo insuficiente para os professores que ingressam no campo da educação.

Diante do exposto, "É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos." (COLL, MARCHESI; PALACIOS, 2004:44), principalmente todo o trabalho que envolve a diversidade na sala de aula, pois, depende do repertório de saberes curriculares, pedagógicos e experienciais que os docentes elaboram e (re) elaboram no decorrer de sua formação e de sua experiência com vista a dar respostas satisfatórias às necessidades de aprendizagens de todos os estudantes (LUSTOSA, 2009; VITALIANO,



2007).

No estado da Bahia, as políticas de educação inclusiva priorizam a formação de professores para atender à diversidade, com iniciativas como formação para coordenadores pedagógicos e educadores ingressantes na rede estadual, curso de formação de 260 horas para a rede estadual, que aborda práticas pedagógicas inclusivas, direitos humanos, antirracismo e metodologias ativas, palestras, seminários, cursos, encontros pedagógicos realizados pelos Centros de Apoio Pedagógico Especializado. Políticas que promove a criação de salas de recursos multifuncionais e o ensino itinerante para dar suporte aos estudantes e professores da rede regular, como parte de uma estratégia mais ampla que inclui a adaptação de infraestrutura e a melhoria da qualidade do ensino público.

As políticas educacionais da Bahia é um exemplo de como se estruturam em torno do fortalecimento da escola inclusiva, com investimento na formação continuada de professores e da elaboração da primeira Diretrizes para a Educação Inclusiva (2017), com atualizações recentes, alinhadas à Política Nacional de 2008 e, mais recentemente, buscando adequação às novas normativas federais. O Estado também desenvolve programas focados em públicos específicos, como o apoio e a de estudantes com TEA e AH/SD, reconhecendo a necessidade de formações direcionadas. Além disso, promove a inclusão em outras modalidades, como a Classe Hospitalar e Domiciliar, assegurando o direito à educação de estudantes impossibilitados de frequentar a escola temporária ou permanentemente.

Atualmente, o modelo de ensino colaborativo ou bidocência, onde o professor da classe comum atua em parceria com o professor do AEE (Capellini, 2004), é uma prática pedagógica valorizada por propiciar a troca de saberes e a corresponsabilidade no planejamento e avaliação. Essa colaboração transforma a escola em um locus privilegiado de formação (Revista UDESC, 2020), onde a reflexão sobre a prática e a diversidade se tornam premissas diárias (Duarte, 2005). Políticas que validem práticas colaborativas são fundamentais para corroborarem com as transformações essenciais na construção de um processo formativo, capaz de ressignificar efetivamente as práticas inclusivas na escola comum.

Assim, o movimento da educação inclusiva impõe um desafio incontornável à formação de professores. A transição do paradigma da integração para o da inclusão



implica, em sua totalidade, currículo, metodologia, avaliação e relações que deve adaptar-se ao aluno, e não o contrário. É nesse contexto de metamorfose escolar que se insere a urgência de um debate teórico-metodológico sobre a formação docente. Esse movimento exige a transformação radical da escola para acolher e valorizar a diversidade humana, potencializando a formação em serviço para consolidar um sistema que assegure a igualdade de oportunidades e o respeito à diferença.

A partir desse panorama, a necessidade de reestruturar a formação de professores é amplamente defendida pela literatura especializada. Carvalho (2004), ao discutir a inclusão, sublinha que ela não se restringe à permanência física, mas exige que a escola reveja seus paradigmas, respeite e valorize a diversidade, o que demanda um professor capaz de planejar o ensino para todos. A autora afirma que a inclusão significa ver todos os alunos como sujeitos do processo de aprendizagem, considerando sua individualidade e potencialidades. Ferreira (2006), ao analisar a relação entre inclusão e formação docente, argumenta que a proposta inclusiva não é uma mera evolução da integração, ela contesta práticas tradicionais e exige uma tomada de posição radical que afeta o processo educativo em sua totalidade. Assim, refletir sobre a inclusão leva, inevitavelmente, a repensar a relação entre formação e práticas pedagógicas, exigindo do professor um novo repertório de conhecimentos e atitudes.

No que tange à natureza da formação, Nóvoa (2009) destaca que a formação não se inicia nem se encerra na Licenciatura, sendo um processo permanente que se desenvolve ao longo da vida profissional. Para o autor, a construção de uma identidade profissional sólida e alinhada aos desafios contemporâneos da escola (como a inclusão) demanda que a formação se realize no local da escola, por meio da reflexão sobre a prática e da colaboração entre os pares. Nóvoa ressalta a importância de reforçar as dimensões coletivas da profissão, onde os professores, como agentes centrais, participam ativamente da discussão e construção de seus próprios percursos formativos.

Estudos de Barcelli e Rosalino (2022) também corroboram que a formação continuada é essencial, não apenas para a atualização sobre melhores práticas e estratégias, mas para fornecer o suporte necessário que permite aos docentes melhorar suas práticas pedagógicas e lidar com a ausência de orientações concretas sobre como adaptar o currículo para incluir alunos com deficiência. Tais autores enfatizam que a formação deve levar à identificação e à remoção de barreiras que impedem a plena



participação e aprendizagem.

2. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo é a Revisão Bibliográfica. A revisão bibliográfica configura-se como um procedimento sistemático que visa a coleta, a análise e a interpretação de referencial teórico já publicado sobre um tema específico. Conforme Gil (2002), essa abordagem é fundamental para o conhecimento científico, pois permite ao pesquisador construir o quadro teórico do estudo, identificar as lacunas e evitar a duplicação de esforços.

Autores como Prodanov e Freitas (2013) defendem que a metodologia do trabalho científico, incluindo a revisão bibliográfica, é o alicerce para a reflexão crítica e a produção de conhecimento. Para o presente estudo, a revisão tem o papel de mapear a discussão em torno da articulação entre a legislação da Educação Especial/Inclusiva e as propostas de formação, inicial e continuada, estabelecendo um diálogo entre as perspectivas de Carvalho (2004), Ferreira (2006), Nóvoa (2009) e Barcelli e Rosalino (2022), entre outros, para fornecer uma base sólida à proposição de intervenções formativas que promovam, de fato, a equidade e a qualidade na escola para todos.

O percurso teórico-metodológico realizado sublinha que a concretização de uma educação genuinamente inclusiva no sistema regular está intrinsecamente ligada à qualidade da formação docente. As políticas e a legislação brasileira, embora sólidas em seu aparato legal – do nível constitucional às diretrizes específicas – criam um horizonte de expectativas que, na prática, frequentemente esbarra na formação insuficiente ou desarticulada dos professores da classe comum.

3. Resultados e Discussão

A análise das políticas educacionais e da literatura especializada, conduzida sob a perspectiva da formação docente para a inclusão, revela um descompasso significativo entre o ideal normativo e a realidade pedagógica. Os resultados da revisão bibliográfica indicam que, enquanto as leis e políticas LDB, PNEEPEI, LBI estabelecem a escola como locus da inclusão, o professor da classe comum, crucial para esse processo, é frequentemente lançado à prática muitas vezes, sem o domínio teórico e metodológico necessário. Tal lacuna confirma a crítica de Carvalho (2004) de que a inclusão vai além da matrícula e exige a transformação das práticas escolares. A formação insuficiente, frequentemente atribuída à fragilidade da formação inicial - que não insere o tema de



forma transversal ou prática, conforme Nóvoa (2009) - manifesta-se no cotidiano como insegurança docente, resistência à diversidade e dificuldade em adaptar, quando necessário, o currículo e as metodologias de ensino, resultando na manutenção de barreiras de aprendizagem para o público-alvo da Educação Especial.

A discussão converge para o entendimento de que a solução para essa disparidade reside na reorientação da formação continuada, transformando a escola em um espaço coletivo de desenvolvimento profissional. Autores como Ferreira (2006) e Barcelli e Rosalino (2022) ressaltam a urgência de romper com modelos pontuais e fragmentados de capacitação, que pouco afetam o "saber-fazer" diário. Desse modo, estes estudos apontam a necessidade de fortalecer o modelo de ensino colaborativo ou co-docência (parceria entre professor regente e professor de AEE) como uma estratégia metodológica e formativa. Essa colaboração permite a troca de expertises in loco, transformando a reflexão sobre os desafios da diversidade em um processo contínuo e compartilhado, o que se alinha à defesa de Nóvoa (2009) sobre a importância de o desenvolvimento profissional ocorrer no seio da profissão e no ambiente de trabalho. A inclusão, portanto, depende da capacidade do sistema de ensino de transmutar o conhecimento legal e teórico em competência prática e atitudinal por meio de um esforço formativo permanente e situado.

4. Considerações Finais

A necessidade de um professor reflexivo e apto a promover a equidade, conforme preconizado por autores como Nóvoa (2009) e Carvalho (2004), exige que a formação, tanto inicial quanto continuada, seja repensada de forma contínua, passando da inserção superficial de temas para uma abordagem transversal, que articule teoria e prática e promova a cultura da colaboração no chão da escola.

Em suma, a análise das políticas e da formação, apoiada na revisão bibliográfica (Gil, 2002; Prodanov e Freitas, 2013), aponta que o grande desafio não reside mais no reconhecimento legal do direito à inclusão, mas sim na implementação efetiva desse direito, que exige a superação do despreparo docente. A transformação da escola, como defendido por Ferreira (2006) e Barcelli e Rosalino (2022), requer que os sistemas de ensino invistam em modelos formativos que empoderem o professor para a identificação e a remoção de barreiras, tratando a diversidade não como um problema a ser contido, mas como o motor da inovação pedagógica e da construção de uma escola



verdadeiramente democrática e para todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BARCELLI, Juliana Carolina; ROSALINO, Israel. Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. Ipê Roxo, [S. l.], v. 4, n. 1, 2022. Disponível em: [Endereço eletrônico do periódico]. Acesso em: [Data de acesso].

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DUARTE, E. A Formação profissional centrada na diversidade e na diferença humana. In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NÓVOA, António. Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Revista de Educação, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2009. (Ou: Os professores e a



sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 15-28, set./dez. 2009.)

Pletsch, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

