

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: revisão sistemática

### INCLUSIVE EDUCATION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: a systematic review

Adriane Dall'Acqua de Oliveira<sup>i</sup>

Luiz Alberto Pilatti<sup>ii</sup>

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo identificar as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa caracterizado como uma revisão sistemática de literatura. Para o levantamento das publicações existentes, realizou-se busca na base SciELO. Utilizou-se na busca os descritores primários “inclusão”, “currículo”, “prática de ensino” e “formação”, e suas variações. O corpo de pesquisa foi constituído seguindo as recomendações do modelo PRISMA 2020. Foi constatado que os currículos possuem pouca ênfase na educação inclusiva, as cargas horárias são reduzidas e as discussões acerca da diversidade humana existente, sobretudo ao tratar das diversas comorbidades, transtornos e doenças que a educação inclusiva abrange, são escassas. Conclui-se que a formação dos licenciados encontra-se aquém do esperado para que se faça cumprir plenamente as normativas apresentadas pelo Estado.

**Palavras-chave:** Professor. Educação Especial. Necessidades Educacionais Especiais.

**ABSTRACT:** The present study aims to identify the limitations in the training of undergraduates to experience practical teaching experiences with students with disabilities. This is a qualitative study characterized as a systematic literature review. For the survey of the existing publications, a search was made in the SciELO database. The search used the primary descriptors "inclusion", "curriculum", "teaching practice" and "training", and their variations. The body of research was composed following the recommendations of the PRISMA 2020 model. It was found that curricula

have little emphasis on inclusive education, workloads are reduced, and discussions about the existing human diversity, especially when dealing with the various comorbidities, disorders, and diseases that inclusive education covers, are scarce. It is concluded that the training of graduates falls short of what is expected to fully comply with the regulations presented by the State.

**Keywords:** Teacher. Special Education. Special Educational Needs.

## 1 INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca, elaborada e proclamada em 1994, considerando o movimento de inclusão social, fornece diretrizes básicas para a formulação e reformulação de políticas e sistemas educacionais em escala planetária (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). O movimento nascido nas décadas de 60 e 70, produzido pela desinstitucionalização manicomial, foi amplificado com a Declaração de Salamanca. A educação especial, de diferentes formas, foi estruturalmente alocada na “educação para todos”, anteriormente firmada. O documento, também, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, alocando, além das crianças com deficiência, também, àquelas que não se beneficiam da escola por estarem vivenciando dificuldades temporárias ou permanentes, repetindo sistematicamente nos anos escolares, trabalhando de forma forçada, vivendo nas ruas, morando distantes dos locais que estudam, em condições de extrema pobreza ou desnutrição, vítimas de guerras e conflitos armados, que sofreram abusos de diferentes ordens ou, simplesmente, as que estão fora da escola por qualquer motivo.

Por muito tempo, a organização escolar adotou o atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum, levando a criação de instituições especializadas e classes especiais. A segregação desse público da educação regular é uma prática discriminatória que produziu e intensificou as desigualdades sociais, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008). Como princípio fundamental da escola inclusiva, a Declaração de Salamanca preconiza que todas as crianças devem aprender juntas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Com o preceito introduzido, barreiras, como dificuldades e diferenças, deveriam deixar de existir, e crianças que necessitassem de apoio diferenciado receberiam atenção adicional para lhes assegurar uma educação verdadeiramente efetiva.

No Brasil, de maneira mais específica, o atendimento educacional especializado foi considerado em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), a qual aponta o direito dos “excepcionais” na educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, altera a lei anterior ao definir tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, com atrasos e os superdotados (BRASIL, 1971). Por um longo período não houve no Brasil políticas públicas visando garantir o acesso universal à educação. No ano de 1999 foi lançado o decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, tratando sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Esta legislação representou um marco para que novas iniciativas fossem criadas e promulgadas, em vias de oferecer maior inclusão desses alunos no ensino regular em escolas públicas (BRASIL, 2008). Particularmente depois da década de 1990, mesmo fazendo parte de documentos legais e diretrizes educacionais e dos discursos de profissionais da educação, a educação inclusiva ainda está muito distante de ter a materialidade preconizada. Somente em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual considerou o processo de integração educacional. De acordo com essa política entende-se por integração o acesso às classes comuns do ensino regular, porém, somente, àqueles que conseguem acompanhar as atividades. Em termos práticos, não aconteceram reformulações das práticas educacionais de maneira a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem, deixando a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008).

As legislações brasileiras produziram perspectivas que serviram e servem para orientar a educação inclusiva no país. Consta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

É realidade nas escolas regulares da educação básica, há mais de uma década, a recepção de estudantes com deficiência. O planejado e proposto pelas normativas nem sempre é uma possibilidade na realidade das escolas brasileiras. Em muitos casos, a realidade é muito distante do preconizado. Entre os motivos, à falta de acessibilidade, infraestrutura e de investimento, principalmente, mas não apenas. A situação é agravada com a falta de conhecimento por parte dos professores de metodologias de ensino e estratégias que possam ser mais efetivas ao ensino de estudantes que necessitam ser incluídos (MIRANDA, 2019; REBELO; KASSAR, 2017; SILVEIRA; SILVA; MAFRA, 2019).

A inclusão escolar é o processo que ocorre em diferentes níveis educacionais com o fornecimento de oportunidades equitativas para todos os alunos, englobando, dessa forma, os estudantes que apresentam alguma deficiência, seja ela severa ou não, com o intuito de que estes recebam infraestruturas eficazes para um ensino de qualidade. Na educação inclusiva, o aluno com deficiência estuda na mesma escola que estudaria se não portasse nenhuma deficiência (SASSAKI, 1999).

No tocante aos desafios enfrentados pela educação inclusiva, apesar do Brasil ter um aparato legal bem estabelecido e inclusivo, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem aos atores envolvidos sobrepujar as, ainda, enormes barreiras existentes (CANTORANI *et al.*, 2020). Todo o núcleo escolar precisa estar comprometido com a educação de qualidade, sobretudo entendendo as particularidades da educação inclusiva, tais quais os altos índices de evasão

e a não aprendizagem dos alunos, para que a mesma efetiva. Diante dos obstáculos, por vezes, é perceptível a desmotivação dos professores que estão ligados diretamente com esses estudantes (INGLES *et al.*, 2014).

Apesar dos obstáculos encontrados na política inclusiva, a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída unicamente aos docentes (VIEIRA, 2014). Quando esses profissionais agem sozinhos, acabam se defrontando com situações que fogem do seu controle ou possibilidades, principalmente em decorrência da complexidade da área de Educação Especial.

Na escola é possível associar diferentes influências com as ações dos professores para efetivar a inclusão escolar. As influências vão desde a estrutura existente, como materiais didáticos e ambientes, até pedagógica e curricular. Adicionalmente, a formação continuada dos docentes, com foco na educação inclusiva, é necessária e desempenha papel relevante para uma aplicação efetiva, sempre associada com atitudes positivas e favoráveis à inclusão. Porém, esta formação não garante o sucesso quando colocada de forma isolada no processo. O suporte de uma equipe qualificada, a disponibilização de materiais adequados e o comprometimento com a inclusão, entre outros, são elementos indispensáveis e complementares ao do professor (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Entendendo as especificidades intrínsecas à atuação em sala de aula e levando em conta o papel fundamental dos professores, enquanto mediadores da relação ensino e aprendizagem, a presente investigação delimitou como objeto de estudo a formação inicial de professores para atuar com estudantes com deficiência. Nestes meandros, o objetivo do presente estudo é identificar as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência.

## 2 MÉTODO

O presente estudo de natureza qualitativa caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura. Os passos percorridos para a realização da revisão foram: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados; (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados (GALVÃO; PEREIRA, 2014).

A (1) pergunta de pesquisa que balizou o desenvolvimento do estudo foi: quais as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência?

Por ser tratar de temática com conotação local, a (2) busca na literatura foi circunscrita a base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil, principal indexadora brasileira. Na busca, ocorrida nos meses de fevereiro e maio de 2021, foram utilizados como filtros: tipo de literatura - artigo e o período compreendido de 2016 até 2020. Para não produzir omissões na busca, optou-se por não utilizar operadores booleanos para conjugar os descritores. Os descritores primários e secundários foram (Quadro 1).

**Quadro 1** – Descritores primários e secundários utilizados no estudo

DESCRITORES PRINCIPAIS	DESCRITORES SECUNDÁRIOS
“inclusão”	“inclusão educacional”
	“inclusão escolar”
	“inclusão (educação)”:
“currículo”	“currículo como conhecimento”
	“currículo de licenciatura”
	“currículo ensino de ciências”
	“currículo escolar”
“prática de ensino”	“prática docente”
	“prática de ensino”
	“prática pedagógica”
	“prática pedagógica com surdos”
	“prática educativa”
“formação”	“formação inicial”
	“formação em ensino de ciências”

**Fonte:** Os autores (2021).

Não foram adotados os correspondentes dos descritores em outras línguas em função da base SciELO exigir nos seus periódicos descritores em português.

Adotou-se como estratégia de busca o método Prisma (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis*), que se caracteriza por ser uma versão atualizada das recomendações QUORUM (*Quality of Reporting of Meta-Analyses*) (PADULA *et al.*, 2012).

Na (3) seleção dos artigos, os critérios de exclusão adotados foram: artigos discordantes do tema da pesquisa; publicações que não apresentassem a metodologia descrita como de estratégias de ensino para alunos de sala de recursos multifuncionais da educação básica regular; publicações em que o estudo não estivesse relacionado com prática pedagógica escolar na educação básica.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, foi realizada a leitura do título e do resumo dos artigos selecionados por dois avaliadores independentes. Quando esta leitura não foi conclusiva, procedeu-se a leitura integral do artigo. Nos casos de discordância entre os dois avaliadores, um terceiro avaliador fez o julgamento.

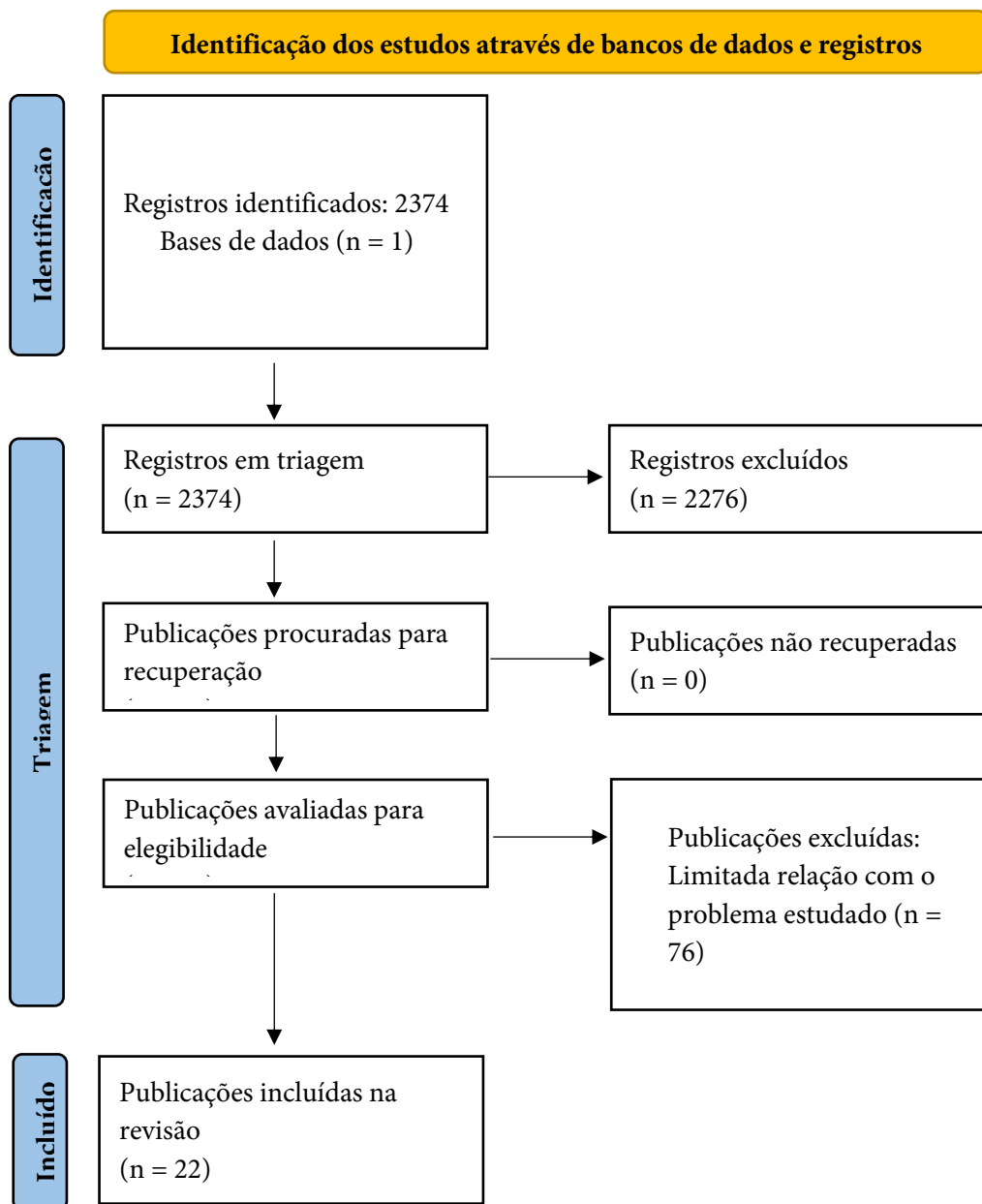
Em ato contínuo, foi realizada a recuperação dos documentos selecionados na base SciELO e realizada a (4) extração dos dados. A (5) avaliação da qualidade metodológica foi realizada utilizando os parâmetros propostos por Patias e Hohendorff (2019), com o uso da tabela de Critérios de qualidade para artigos advindos de pesquisa qualitativa.

A (6) síntese dos dados foi realizada em fichamento dos artigos selecionados. Na (7) avaliação da qualidade das evidências produzidas foi aplicado o método GRADE (GALVÃO; PEREIRA, 2015). Findado o processo, foi feita a (8) redação do presente artigo.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de constituição do corpo de pesquisa é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos estudos incluídos



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Quadro 2 são apresentados os objetivos dos estudos incluídos no corpo de pesquisa.

Quadro 2 – Objetivos e principais achados dos estudos incluídos no corpo de pesquisa

<b>Autoria (Ano)</b>	<b>Objetivo</b>
Bazon <i>et al.</i> (2018)	Analisar a formação e as práticas de docentes universitários, atuantes em cursos de licenciatura, no que se refere aos pressupostos inclusivos.
Bermúdez e Antola (2020)	Conhecer as atitudes dos professores, a fim de compreender sua predisposição para atuar e realizar uma proposta de intervenção em sala de aula que atenda a diversidade.
Camargo <i>et al.</i> (2020)	Investigar as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentadas por professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo em situação de inclusão na escola comum.
Darub, Soares e Santos (2020)	Identificar, no currículo da formação inicial, quais são as disciplinas ofertadas e se elas atendem as necessidades dos graduandos para que estes estejam aptos a desenvolver, através de suas práticas pedagógicas, aulas que contemplem as necessidades educacionais específicas de estudantes público-alvo da educação especial.
Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019)	Investigar o nível de autoeficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física e sua relação com a fonte dos estados fisiológicos e afetivos e variáveis pessoais e contextuais.
Furlan <i>et al.</i> (2020)	Analisar a formação e as experiências dos docentes que atuam em cursos de licenciatura no que tange à diversidade e aos pressupostos inclusivos.
Iachinski <i>et al.</i> (2019)	Descrever a percepção de acadêmicos de licenciatura a respeito da disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras, quanto à sua organização e importância na formação profissional, bem como o entendimento dos acadêmicos sobre Libras e a surdez.
Luz, Gomes e Lira (2017)	Identificar quais os desafios da prática docente no acompanhamento de uma criança autista e em que condições a sua inclusão ocorreu.
Magalhães e Soares (2016)	Analisar o currículo de uma escola pública, em particular aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência expressos no espaço escolar e em situações coletivas de uma formação continuada desenvolvida na referida escola.
Medrado, Mello e Tonelli (2019)	Analisar como a temática da inclusão tem sido ou pode ser incorporada aos projetos pedagógicos, à prática docente e/ou aos projetos individuais de professores-formadores em três instituições públicas.
Monico, Morgado e Orlando (2018)	Sistematizar e analisar o levantamento de produções acadêmicas no período de 2008 a 2015, especificamente no que se refere à formação inicial de professores na perspectiva inclusiva.
Pasian, Mendes e Cia (2017)	Analisar a opinião dos professores de salas de recursos multifuncionais em relação à sua formação.
Paz-Delgado e Estrada-Escoto (2017)	Identificar o nível de desenvolvimento da competência educação na diversidade e para ela e propor uma estratégia que permita tornar visível como transversal o conhecimento de uma educação inclusiva.
Pereira e Guimarães (2019)	Analisar a formação inicial dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuação na Educação Especial.
Poker, Valentim e Garla (2018)	Analisar a percepção de docentes de uma universidade sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência.
Silva e Bego (2018)	Avaliar como a área de pesquisa em ensino de Ciências tem abordado a temática Educação Especial.
Silva e Carvalho (2017)	Compreender quais são os facilitadores e as limitações do processo de inclusão escolar na visão dos professores.



Stella e Massabni (2019)	Analisar a diversidade dos materiais didáticos no ensino de Ciências Biológicas (ou Biologia) em revistas acadêmicas de plataformas de pesquisa na internet.
Tavares, Santos e Freitas (2016)	Investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental.
Vargas e Sanhueza (2018)	Examinar as abordagens com as quais oito professores novatos gerenciam a diversidade escolar e a relação entre estes e sua formação.
Vitaliano (2019)	Analisar a formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em um Centro de Educação Infantil.
Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020)	Investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, contemplando sentimentos e práticas docentes.

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Os estudos analisados tratam tanto do aluno com deficiência quanto com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No presente estudo, essas categorias foram tratadas de forma conjunta.

Foi constatado que os estudos relacionados à formação inicial de professores com a prerrogativa da educação inclusiva são os mais numerosos, indicando ser um assunto presente e crescente dentro dos cursos de licenciatura. Esse resultado converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que convida os segmentos educacionais a adesão nacional da abordagem inclusiva no ensino. Adicionalmente, debate-se a necessidade de olhar para a formação inicial de professores, sabendo que esta formação tem reflexos diretos nas ações junto aos estudantes no sistema escolar.

Individualizando a análise, serão inicialmente apresentados os estudos relativos à formação inicial.

No estudo de Furlan e colaboradores (2020) a instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Com este instrumento foram entrevistados docentes de cursos de licenciatura de universidades federais. As entrevistas tematizaram a educação inclusiva, ao longo dos períodos de formação. No estudo foi constatado que, para além das reflexões da prática propriamente dita, há uma falha no debate acerca dos pressupostos inclusivos e da diversidade de necessidades que devem ser abarcadas. Além disso, o trabalho discute que os desafios da formação inicial são passíveis de levar a uma inclusão marginal no ambiente educacional, tido pelos autores como nocivo ao aluno com deficiência e/ou NEE.

Ainda olhando particularmente para a formação inicial na perspectiva universitária, no trabalho de Darub, Soares e Santos (2020) é feita a análise curricular do curso de pedagogia, com o intuito de vislumbrar a identificação das disciplinas que tratam da educação inclusiva e suas cargas horárias, evidenciando as atividades práticas oferecidas, de maneira que os licenciandos estejam aptos a tratar deste público alvo. Os resultados obtidos pelas autoras mostram uma formação que carece de discussões acerca da complexidade da temática. Quanto às oportunidades de práticas relacionadas às discussões antevistas como necessárias, essas são feitas de maneira superficial, priorizando grupos específicos de deficiência em detrimento de um parâmetro mais geral. Os autores consideram que a formação recebida pouco contribui para a inclusão em sala de aula.



Pereira e Guimarães (2019) também focam na análise dos cursos de formação de professores em pedagogia nas universidades públicas mineiras. O cenário encontrado é conformado por cargas horárias reduzidas nas disciplinas que tratam da temática inclusão, com destaque para Libras, obrigatório para os cursos de licenciatura desde 2005. Na análise dos dados, os autores visualizaram o as cargas horárias como restritas a temática inclusiva na formação de professores, sobretudo no que tange os debates teóricos e as atividades práticas. Estas são insuficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades que sejam efetivas para a integração dos estudantes em sala de aula quando da prática docente.

Com foco em cursos específicos, Medrado, Mello e Tonelli (2019) debateram a formação de professores de línguas, enquanto que Stella e Massabni (2019) se debruçaram nas Ciências Biológicas. Os estudos buscaram o entendimento das discussões pedagógicas de acessibilidade nesses cursos e as lacunas existentes em se tratando da formação prática. No estudo de Medrado, Mello e Tonelli (2019) foi evidenciada a necessidade de incrementos nos currículos dos cursos, visto que os debates acerca da educação inclusiva identificados eram tímidos e não apresentam uma reflexão aprofundada acerca da temática, exceto em grupos de estudo específicos. Já Stella e Massabni (2019) focaram nos materiais didáticos utilizados e sua contribuição na formação inclusiva. Avaliando iniciativas que pudessem ajudar as escolas, foi constatado que os recursos didáticos disponíveis são escassos e de pouca diversidade, refletindo a falta de discussões aprofundadas na formação inicial para o desenvolvimento de materiais efetivos.

Focando nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física do ensino público, Bazon *et al.* (2018) identificaram a pouca efetividade da universidade em promover formação voltada à inclusão escolar. O estudo demonstra, sobretudo, que não existe apoio institucional para que a temática seja abordada de maneira aprofundada e significativa no que diz respeito à prática docente.

Com perspectiva similar, Fernandes, Costa Filho e Iaochite (2019) tratam dos futuros professores de Educação Física no contexto de inclusão, evidenciando os saberes relativos à diversidade humana. Os resultados encontrados revelaram um nível moderado de autoeficácia dos docentes em atividades práticas inclusivas, apesar de reconhecer a necessidade de maiores oportunidades de experiências práticas que promovam a inclusão.

De maneira geral, para entender a existência ou não de uma educação inclusiva em todos os níveis educacionais, deve-se necessariamente olhar para a formação inicial, entendendo que os professores são os responsáveis diretos pela inclusão em sala de aula.

Entendendo a formação de professores em uma perspectiva ampla, os trabalhos de Monico, Morgado e Orlando (2018) e Silva e Carvalho (2017) evidenciaram as produções bibliográficas com mote no professor e na inclusão escolar no Brasil. Monico, Morgado e Orlando (2018), com delimitação temporal de 2008 até 2016 e corpo de pesquisa constituído por dissertações, teses e artigos científicos, identificaram um número restrito de produções acerca do tema. Na produção localizada, destaque para a análise curricular das licenciaturas, enfoque na disciplina de Libras e em recursos e estratégias de ensino. Com delimitação temporal entre janeiro de 2011 e abril de 2016, Silva e Carvalho (2017) destacaram o conhecimento limitado ou inexistente de professores acerca de política de inclusão e das capacidades e limitações dos estudantes em relação à deficiência e os interesses pessoais,

a falta de recursos para a efetivação de suas ações e a falta de suporte especializado na área de educação especial.

Os resultados encontrados por Monico, Morgado e Orlando (2018) e Silva e Carvalho (2017) perspectivam, de forma clara, algumas das lacunas existentes na formação inicial de professores, sobretudo quanto à prática docente e o baixo debate acerca da complexidade existente na educação inclusiva.

Partindo da constatação que nos últimos anos o ingresso de alunos com deficiência e/ou NEE no ensino superior foi ampliado, o trabalho de Poker, Valentim e Garla (2018) analisou a formação de docentes para atuarem com este público e as perspectivas da presença desses estudantes na universidade. Por meio de entrevistas, os autores identificaram como muito positiva a diversidade humana dentro dessas instituições. Apesar da importância, as respostas patentearam o despreparo dos docentes no desenvolvimento de atividades e atitudes mais inclusivas, demonstrando a falha na formação inicial e também a ineficiência da universidade no oferecimento de cursos complementares e formativos aos professores. O trabalho de Tavares, Santos e Freitas (2016) tem similaridade com o de Poker, Valentim e Garla (2018) nos métodos e resultados. Neste é evidenciando, inclusive, o sentimento de angústia dos docentes frente ao despreparo e a busca por especializações e formação continuada para suprir a lacuna da educação inclusiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Com foco na disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, Iachinski *et al.* (2019), com uma amostra de 59 estudantes e fazendo o uso de questionários, relataram que até mesmo a disciplina de Libras não possui um olhar amplo acerca da educação inclusiva, principalmente tratando-se de surdos. O foco é aprendizagem de vocabulários específicos. Nesse sentido, o trabalho evidencia a necessidade de discussões mais profundas acerca da temática, incluindo estratégias passíveis de serem utilizadas em sala de aula, sem tanta ênfase no sistema linguístico.

Tratando dos desafios de uma formação inicial com enfoque na diversidade humana e na justiça social foram identificados dois trabalhos. O de Paz-Delgado e Estrada-Escoto (2017), com recorte o universitário de Honduras, e o de Vargas e Sanhueza (2018), realizado no Chile. Estes estudos, de maneira análoga aos realizados no Brasil e que fazem parte do corpo documental do presente estudo, expõem a fragilidade da formação inicial em desenvolver assuntos de justiça social na inclusão, contribuindo para a manutenção das desigualdades educativas já existentes. No entanto, no estudo hondurenho é trazida a indicação que na instituição analisada, o currículo foi modificado de maneira a tornar o debate da inclusão como transversal às licenciaturas, permeando a grade positivamente. Apesar da modificação, a grade ainda carece de práticas para aplicação das habilidades e estratégias didáticas (PAZ-DELGADO; ESTRADA-ESCOTO, 2017).

Os desafios de professores que ensinam alunos com deficiência e/ou NEE foram tratados nos estudos de Bermúdez e Antola (2020), Camargo *et al.* (2020), Luz, Gomes e Lira (2017), Pasian, Mendes e Cia (2017), Vitaliano (2019), Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020).

Olhando para as atitudes dos professores em contextos de inclusão no Uruguai, Bermúdez e Antola (2020) observaram que, mesmo existindo normativas federais versando sobre a educação inclusiva, a prática em sala de aula não reflete plenamente os ideais propostos. Os docentes relatam a dificuldade em desenvolver processos de ensino e aprendizagem com esses alunos, uma vez que é

necessário compreender as concepções distintas dos alunos, bem como adequar a própria prática docente, demandando tempo e dedicação demasiada. Adicionalmente, as evidências empíricas reforçam a necessidade de que haja um debate amplo e coletivo da comunidade escolar, para o entendimento do processo inclusivo como responsabilidade de todos.

Os estudos de Camargo e colaboradores (2020), Luz, Gomes e Lira (2017) e Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) debatem os desafios da prática docente junto à educação inclusiva em função das lacunas na formação inicial e a dificuldade na formação adequada. Tratando-se especificamente de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, estes estudos apontam que o desafio inicial é entender de maneira específica a natureza desse transtorno e a existência de nuances que devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem do aluno. A dificuldade deste entendimento acarreta insegurança no professor para lidar com o aluno com o Transtorno. Em complemento, os trabalhos relatam a falta de diagnósticos conclusivos e detalhados para os estudantes, bem como haver déficits nos cursos de formação inicial que dificultam a prática docente. No entanto, com o desenvolvimento da prática pedagógica, é possível observar adequações que são feitas, minimizando os problemas de formação.

Partindo da constatação que em algumas escolas existem salas de recursos multifuncionais (SRM) para a atuação do professor com os alunos da educação inclusiva, Pasian, Mendes e Cia (2017) consultaram professores de todo país em relação ao uso destas salas. Na consultada foi estremada a falta de aprimoramento adequado para o trabalho com esse público, sobretudo tratando-se no uso das SRM. A maior dificuldade destacada foi a diversidade de especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, visto que é necessário adequar as atividades e conteúdos de maneira personalizada, em articulação com outros docentes e familiares dos estudantes. O estudo aponta para um cenário otimista frente à SRM, mas com a necessidade de melhor formação para atuar nesse espaço.

Olhando para a educação infantil, Vitaliano (2019) refletiu acerca da efetividade de processos colaborativos na formação continuada de professores, sobretudo antes da chegada de alunos com NEE, na medida em que estes mostraram dificuldades e inseguranças em atuar na educação inclusiva. No estudo foi identificado que, após o processo de formação colaborativa junto a um grupo de professores, a formação e atuação dos professores com esses estudantes foram facilitadas.

Ao olhar para os espaços educacionais é fundamental entender os currículos escolares. Com esta ótica, Magalhães e Soares (2016) discutem como a inclusão acontece no espaço escolar, destacando a prevalência de práticas homogeneizantes, observada pelo agrupamento dos alunos com diferentes deficiências e particularidades junto com os demais, a fim de 'facilitar' o controle escolar. Este agrupamento despreza as especificidades de cada estudante. As autoras reforçam a necessidade de uma formação continuada aos professores, de maneira que seu aprendizado seja contínuo e colaborativo dentro do espaço escolar, inclusive olhando para o currículo enquanto ferramenta passível de modificar os processos e práticas pedagógicas.

Em levantamento bibliográfico acerca da educação especial no contexto do ensino de Ciências no Brasil, Silva e Bego (2018) constataram o predomínio de pesquisas com enfoque em estudantes com deficiência visual junto à disciplina de Física, em detrimento de outras áreas e modalidades de inclusão. O resultado indica a necessidade do incremento de pesquisas nessa temática. Além disso, a pesquisa

evidenciou pouca variedade em relação aos autores dos trabalhos analisados, reflexo de poucos grupos de pesquisa e estudantes debruçados nessa temática.

Na direção de responder a pergunta de pesquisa do presente estudo, quais as limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência?, com o corpo de pesquisa, pode-se inferir que, apesar da existência de normativas versando sobre a educação inclusiva e diferentes direitos que esses estudantes têm no contexto educativo, o ensino superior não está em consonância com este aparato, uma vez que não fornece suporte o suficiente para que a formação de professores os capacite a oferecer uma vivência de qualidade dentro de sala de aula, sobretudo no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. A necessidade de incentivo à formação continuada e conjunta, entendendo que é necessário o trabalho de toda comunidade escolar para maior eficiência e acolhimento, foi outro ponto saliente nos estudos do corpo de pesquisa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na identificação das limitações existentes na formação de licenciados para vivenciarem experiências práticas de docência com estudantes com deficiência ficou evidente que a adequação da formação inicial de professores é central, sobretudo pelo papel que esta possui na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e no trabalho direto com os estudantes.

São nítidas as lacunas existentes na preparação dos professores para a vivência das práticas com a educação inclusiva. Essa falha é reflexo de currículos que possuem pouca ênfase na educação inclusiva, cargas horárias reduzidas e as discussões acerca da diversidade humana existente, sobretudo ao tratar das diversas comorbidades, transtornos e doenças que a educação inclusiva abrange, são escassas. Ademais, percebe-se que uma formação teórico-prática falha também reflete na autoestima do professor perante esses alunos, visto que o mesmo se sente inseguro para executar seu trabalho.

Os objetivos propostos por este estudo foram atingidos, porém os resultados obtidos reforçam que, tendo o docente papel principal na mediação dos processos de ensino e aprendizagem e para debater e atuar na educação inclusiva, sua formação encontra-se aquém do esperado para que se faça cumprir plenamente as normativas apresentadas pelo Estado.

#### REFERÊNCIAS

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176672>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BERMÚDEZ, María Martha; ANTOLA, Ignacio Navarrete. Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad, **Ciencias psicológicas**, Montevideo, v. 14, n. 1, e-2107, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 8 mar. 2023.

CANTORANI, José Roberto Herrera *et al.* A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250016, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250016>. Acesso em: 8 mar. 2023.

DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos; SOARES, Gardênia Lídia Chaves; SANTOS, Pricila Kohls dos. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior**, Montevideo, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n1/2301-0126-ic-7-01-43.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FERNANDES, Mayra Matias; COSTA FILHO, Roraima Alves da; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200003>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FURLAN, Elaine Gomes Matheus *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 416-438, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>. Acesso em: 8 mar. 2020.



GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Avaliação da qualidade da evidência de revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 173-175, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000100019>. Acesso em: 8 mar. 2023.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>. Acesso em: 8 mar. 2023.

IACHINSKI, Luci Teixeira *et al.* A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 24, e2070, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070>. Acesso em: 8 mar. 2023.

INGLES, Maria Amélia *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>. Acesso em: 7 mar. 2023.

LUZ, Mariana Helena Silva da; GOMES, Candido Alberto; LIRA, Adriana. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, Lima, v. 26, n. 50, p. 123-142, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/1018800/educacion.201701.007>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143717>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MEDRADO, Betânia Passos; MELLO, Dilma; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Inclusive practices and policies in language teacher education courses. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, e2019350307, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350307>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 3, p. 11-23, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. spe, p. 41-48, ago./jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/040>. Acesso em: 8 mar. 2023.

OMOTE, Sadao; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; VIEIRA, Camila Mugnai. Variáveis pessoais do professor e suas relações com a classe. In: OMOTE, Sadao *et al.* (eds.). **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales**. Alcalá de Henares, Espana: Servicio de Publicaciones de UAH, 2014. p. 149-178.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

**Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994. Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 8 mar. 2023.

PADULA, Rosimeire Simprini *et al.* Analysis of reporting of systematic reviews in physical therapy published in Portuguese. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 16, n. 4, p. 381-388, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552012005000040>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisas**, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144242>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, e43536, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PAZ-DELGADO, Carla Leticia; ESTRADA-ESCOTO, Lorenzo Eusebio. La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. **Revista Electrónica Educare**, Heredia, v. 21, n. 3, p. 367-384, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.19>. Acesso em: 8 mar. 2023.

PEREIRA, Cláudia Alves; GUIMARÃES, Selva. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>. Acesso em: 8 mar. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Larissa Vendramini da; BEGO, Amadeu Moura. Levantamento bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 343-358, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300003>. Acesso em: 8 mar. 2023.



SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, vl. 23, n. 2, p. 293-308, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVEIRA, Aline Machado da; SILVA, Henrique Borges da; MAFRA, João da Silva. Educação Inclusiva no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 18, n. 33, p. 126-133, 2019. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1783>. Acesso em: 7 mar. 2023.

STELLA, Larissa Ferreira; MASSABNI, Vânia Galindo. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 353-374, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190020006>. Acesso em: 8 mar. 2023.

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**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 527-542, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VARGAS, Felipe Jiménez; SANHUEZA, Carmen Montecinos. Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230005, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230005>. Acesso em: 8 mar. 2023.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/11449/114037>. Acesso em: 7 mar. 2023.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170011, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Acesso em: 8 mar. 2023.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar Educacional**, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 8 mar. 2023.

Recebido em: 29 de dezembro de 2022.

Aprovado em: 6 de março de 2023.

Link/DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v14i2.10673>

<sup>i</sup> Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2010), Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR).

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6303780611107003>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-7448-5512>

*E-mail:* [adrianeacqua@uol.com.br](mailto:adrianeacqua@uol.com.br)

<sup>ii</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2000), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP, 1995). Professor Titular na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4854832473320818>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2679-9191>

*E-mail:* [lapilatti@utfpr.edu.br](mailto:lapilatti@utfpr.edu.br)