

---

# A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

FLÁVIA SOUZA MATIAS\*

SANDRA FREITAS DE SOUZA\*\*

---

## Resumo

*No decorrer da década de 1990, ocorreu no Brasil a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão. Alguns pontos passaram a fazer parte dessa discussão – dos quais se destacam a questão da política da inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola comum para receber os alunos considerados com deficiência, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação –, e o professor, como agente principal desse processo de inclusão e sua formação ganharam ênfase. No entanto, ainda hoje, o processo de inclusão não é efetivo no ambiente escolar, visto que o professor, agente principal desse processo, vê-se desamparado em vários aspectos. O objetivo com este artigo foi levantar questionamentos a respeito do processo de formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais, com base nas proposições legais apresentadas à educação especial e na revisão bibliográfica de alguns autores que consideram essa questão, como Carvalho, Duk, Macedo, Michels, Mantoan, Omote, Rinaldi, Sanfelice, Sassaki e Souza. Desse modo, é necessário pensar na educação inclusiva de forma mais abrangente. Para isso, o ambiente escolar deve estar devidamente preparado e equipado, os professores precisam ser capacitados e valorizados e toda a comunidade escolar e a sociedade devem estar envolvidas nesse processo, para que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais aconteça efetivamente.*

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Formação docente. Escola comum.

---

\* Graduada em Ciências Biológicas pela PUC-Minas. Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade FUMEC. Professora de Biologia na rede estadual de Minas Gerais. E-mail: flaviasouzam@hotmail.com.

\*\* Graduada em Psicologia e Pedagogia. Pós-graduada em Educação Especial, Alfabetização e Educação Pré-escolar. Mestre em Educação pela PUC-Minas. Coordenadora e capacitadora no Núcleo de Capacitação em Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual da SEE-MG. E-mail: sandra.fsouza@yahoo.com.br.

---

# Introdução

O tema deste trabalho é a formação do profissional da docência para promover o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). O objetivo principal é discutir a preparação do professor para lidar com a inclusão em sala de aula, analisando sua formação acadêmica e as ferramentas disponíveis para promovê-la de forma eficiente. Para tanto, parte-se da hipótese de que a escola é o ambiente ideal para levantar questionamentos sobre as condições atuais da sociedade.

A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados. Ao mesmo tempo, a escola assume potencialmente o papel de transformar a sociedade. Portanto, ela é produto e produtora das relações sociais. (MICHELS, 2006)

Segundo Souza (2008), na atualidade, a problemática da educação se acirra, tendo em vista a necessidade do adentramento de crianças com NEEs nas instituições de educação comum, as quais, quase sempre, carecem de professores capacitados e de estruturas e serviços específicos para o atendimento a esses sujeitos.

Mesmo diante de tantas carências na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96 (LDBEN) – ressalta que o direito ao acesso às instituições de ensino regular deve ser garantido a todos (BRASIL, 1996). Para a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988). Conforme o art. 206 da Constituição, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no art. 208, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de

idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

A Convenção de Guatemala, internalizada na Constituição brasileira pelo Decreto n. 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. (BRASIL, 2001b)

Considerando essa realidade, é de suma importância refletir sobre a formação e as condições de trabalho docente para tornar efetivo o processo de inclusão no ambiente escolar.

A *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008) considera a educação inclusiva um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Nessa perspectiva, Michels (2006) considera que a formação dos professores deve adquirir caráter prático e instrumental, e uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma visão inovadora da escola, agora sob a narrativa do respeito às diferenças: oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais.

Levando-se em conta tais considerações, parte-se da compreensão de que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, porém não propõe a transformação da própria escola, uma vez que mantém as relações já existentes. Com isso, a proposta de uma educação diferente deve ser construída com base no princípio de atender a todos sem distinção, uma educação que não vai beneficiar apenas os alunos com NEEs, mas qualquer diversidade presente nas escolas.

Segundo Rinaldi, Reali e Costa (2007), a proposta de construção da educação inclusiva no Brasil teve sua origem em outros países e deriva das discussões, desde o início da década de 1990, de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O principal documento que fundamenta essa proposta no Brasil é a *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*, produto da Conferência *Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, realizada em 1994. Com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), a inclusão de alunos com NEEs em salas de ensino regular passou a ser considerada a forma mais avançada de democratização das oportunidades educativas.

Apesar de todas as adaptações arquitetônicas e materiais necessárias para que o aluno tenha acesso à aprendizagem, para que a educação inclusiva se processe, deve haver modificações atitudinais da população em geral, reconhecendo os indivíduos com NEEs como sujeitos de direitos, além da modificação da postura dos professores no atendimento a esses sujeitos. Essa mudança de postura pode ser alcançada mediante a capacitação dos educadores, como é prevista na legislação.

Dessa forma, a abordagem de política pública expressa na LDBEN 9.394/1996, em seu art. 59, determina que os sistemas de

ensino assegurem aos educandos com NEEs: III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996). Além disso, a Resolução n. 2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, prevê em seu art. 8º que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (BRASIL, 2001a). Todavia, não consta em nenhum momento, nesses documentos, como se dará a formação do professor que vai mediar esse processo, visto que as expressões contidas nos artigos citados parecem vagas para delinear o perfil profissional adequado para atuação na educação especial.

Rinaldi, Reali e Costa (2007) destacam que, partindo da premissa de que o professor deve assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos, em inúmeras pesquisas tem-se reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição premente para a inclusão de pessoas com NEEs. Tais pesquisas evidenciam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em suas salas de aulas alunos com NEEs. Um dos desafios que se tem para superar é a construção de um modelo de formação docente no qual a formação inicial ofereça ao futuro professor o conhecimento sobre a diversidade social, cultural e pessoal existente. Propiciar sólida base de conhecimentos ao futuro profissional e articular, no contexto escolar, um trabalho colaborativo podem ser algumas estratégias para o enfrentamento das demandas que chegam à escola e da escassez de recursos.

A metodologia escolhida para a realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa foi usado por ser fundamental para nortear, subsidiar e dar consistência teórica

ao trabalho. Segundo Minayo (2004, p. 53), ela “coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”. Várias legislações foram consultadas, bem como autores que versam sobre o assunto tratado, como Carvalho (2004), Duk (2005), Macedo (2002), Michels (2006), Mantoan (1998), Omote (2003), Rinaldi (2007), Sanfelice (1989), Sasaki (2002) e Souza (2008).

Segundo Minayo (2008), a metodologia é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de maneira sistemática. A metodologia vai além das técnicas. A metodologia se faz importante no sentido de que ela é o norteador do processo investigativo, para que ocorra, assim, uma pesquisa eficaz, com o objetivo de viabilizar um questionamento crítico da construção do objeto científico (MINAYO, 2008). Desse modo, pode-se conceituar metodologia como os meios, métodos e procedimentos adotados para operar com a pesquisa científica.

---

## A educação inclusiva

Para este trabalho, não há necessidade de fazer grandes aprofundamentos em questões históricas remotas, uma vez que o que interessa neste momento é a escolarização dos sujeitos com NEEs e a formação docente a fim de que essa escolarização se processe com qualidade. Por isso são apresentadas apenas algumas considerações sobre a educação inclusiva, uma vez que esta é uma postura que surge no final do século XX.

*A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008) considera o movimento mundial pela educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Foi no decorrer da década de 1990 que ocorreu no Brasil a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão. Alguns pontos passaram a fazer parte da discussão, dos quais se destacam a questão da política da inclusão, a flexibilização curricular, a preparação da escola comum para receber os alunos considerados com deficiência, técnicas e recursos que auxiliam nessa ação e ganharam ênfase o professor, como agente principal desse processo de inclusão, e sua formação. (MICHELS, 2006)

Conforme Souza (2008), em 1990, o Brasil participou da *Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien na Tailândia. Nessa Conferência foi aprovada *A declaração mundial sobre educação para todos e o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, que, embora não abordasse somente a problemática das pessoas com necessidades especiais, enfatizou a importância da educação dos sujeitos considerados excluídos e daqueles que não se beneficiaram da educação, oferecida pelo sistema de ensino, na época oportuna. (ONU, 1990)

Quatro anos mais tarde, a discussão sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais foi retomada em assembleia, em Salamanca, Espanha, na qual se reafirmou o compromisso para com a Educação para Todos e foram reconhecidas a necessidade e a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1994a)

Nessa Conferência (BRASIL, 1994a, p. 1), proclamou-se:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se

levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;
- além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Pode-se ver que a *Conferência de Salamanca* trouxe grandes avanços em direção à garantia de acesso e permanência dos educandos nas instituições comuns, não somente os que possuíam alguma NEE, mas de todos aqueles que, por algum motivo, eram preteridos do sistema educacional. O Brasil, como signatário das determinações da referida Conferência, viu-se diante do desafio de construir possibilidades para que a educação inclusiva fosse de fato efetivada. Esse movimento possibilitou a discussão e a reformulação de leis já existentes no Brasil.

Em 1996, após muitos debates, foi promulgada a segunda LDBEN brasileira, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que destina um capítulo somente à educação especial. No seu art. 58 estipula-se que seja “essa modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades especiais”. No art. 59, preconiza-se que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de



estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Define também oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

A partir dessas determinações postas na nova LDBEN, percebe-se que, além de reforçar a necessidade de inserir os alunos com NEEs na rede regular de ensino, nela aponta-se como um dos possíveis caminhos para garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola comum a importância de se pensar em currículos, métodos, recursos e organização escolar específicos para atender às necessidades dos educandos.

Em 1998, fruto de uma ação conjunta entre as Secretarias de Educação Especial e de Educação Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) publicou os *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com NEEs* (BRASIL, 1998). A intenção com esse documento foi ampliar e aprofundar a reflexão e o debate educacional, buscando envolver escolas, pais, governos e sociedade. Seu objetivo foi promover uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, permitindo que os alunos “especiais” tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos, socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (SOUZA, 2008)

A partir desse momento, a educação inclusiva ganhou dimensão ainda maior, tendo em vista que inclui os pais e a sociedade na responsabilidade de promover uma transformação no sistema educacional brasileiro. Se o que se quer é uma sociedade mais justa e solidária, como princípio da educação inclusiva, é fundamental pensar na grande responsabilidade que a sociedade precisa assumir nessa direção. A escola, junto com seus educadores, não conseguirá mudar a realidade sem essa parceria de fundamental importância.

A Resolução n. 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, prevê em seu art. 4º, como modalidade da educação básica, a educação

especial, que considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

Art. 4º [...]:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências, e;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL, 2001a)

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2004)

Nesse breve histórico, é importante citar a legislação suprema brasileira, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), considerada “Constituição Cidadã”, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que explicitam direitos para as pessoas com necessidades especiais. O art. 205 da Constituição considera que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,

1988). O art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente diz que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: “III – atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990)

Além das legislações apresentadas, há muitos pesquisadores que defendem o acesso e a permanência do aluno com NEE em escolas comuns, recebendo uma educação de qualidade, que é a grande máxima da educação inclusiva. Dentre esses autores, citam-se alguns que despontam com grandes trabalhos publicados na defesa de uma educação mais justa que atenda a todos, sem distinção.

Para Mantoan (1998), a sociedade inclusiva é democrática e repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência de acordo com a diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação, reconhecendo que todos os seres humanos devem ter direito a exercer sua cidadania. Ela é, portanto, fraterna: busca todas as camadas sociais, atinge todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade.

Omote (2003, p. 155) realça a relevância da qualidade do ensino e aponta a escola como responsável por promover a inclusão, quando diz que “a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo” .

Segundo Sasaki (2002), a inclusão escolar é o processo pelo qual uma escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando continuamente seus professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno. Ele enfatiza a teoria das inteligências múltiplas, na qual todos os alunos estudam

fazendo uso de suas melhores inteligências tanto na sala de aula como fora dela.

É, portanto, imprescindível valorizarmos a nossa crença de que 'Todos poderão aprender se acolhermos os diferentes estilos de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada aluno'. Os estilos de aprendizagem são o modo como cada um de nós aprende melhor e as inteligências múltiplas constituem as habilidades que podemos utilizar para aprender qualquer coisa e realizar nossos objetivos. Há uma estreita relação entre estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas. (SASSAKI, 2002, p. 4)

Macedo (2002) considera que a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança nos profissionais docentes, em seu trabalho, nas estratégias que utilizam, nos objetos e do modo como organizam o espaço e o tempo na sala de aula. Segundo ele,

Temos que rever as estratégias para ensinar. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou de avaliação. Temos que rever nossa posição ou lugar frente a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes, significa promover a interação entre crianças de outro modo. (MACEDO, 2002, p. 5)

Duk (2005) também concorda que, para ocorrer a inclusão de forma efetiva, as mudanças precisam acontecer em todo o ambiente escolar, com todos os atores da educação, ao dizer que criar as condições para o desenvolvimento de escolas para todos e que garantam educação de qualidade com equidade implica promover transformações nos sistemas educacionais, na organização e no funcionamento das escolas, nas atitudes e nas práticas docentes, bem como nos níveis de relacionamento entre os diversos atores. Em outras palavras, transformações que pressupõem o desenvolvimento de uma inovadora cultura educacional.

Apesar de toda mudança conceitual na área da educação com vista à defesa e à promoção do exercício do direito à educação,

à participação e à igualdade de oportunidades de toda criança, adolescentes, jovens e adultos, nos sistemas educacionais esses avanços não se fizeram acompanhar de respostas eficientes às diferenças sociais. Na prática, o processo de inclusão dos alunos com NEEs no ambiente escolar ocorre de forma limitada e lenta, na qual se garante acesso, mas pouco se tem caminhado em direção a uma aprendizagem de qualidade para todos, visto que faltam recursos didáticos; a formação do docente ainda é pautada pela lógica da exclusão, da seleção, das classes; e o professor trabalha com turmas numerosas, tendo dificuldades para perceber as particularidades de cada indivíduo presente em sala de aula.

Enfim, para pensar em um processo educacional efetivamente para todos, sem distinção é preciso considerar que o educador necessita ser amparado e visto como principal mediador de toda essa ideologia.

---

## A formação docente

A formação docente é um aspecto considerado substancial quando se fala em receber estudantes com NEEs nas escolas comuns, tendo em vista que, além de garantir o acesso, é necessário buscar metodologias capazes de promover a aprendizagem efetiva para todos. É o professor que faz o diálogo entre as diferenças existentes em sala de aula e, por isso, é de extrema importância pensar, avaliar e reformular o processo de formação deste profissional.

Em vários documentos internacionais destaca-se a importância do papel dos professores para responderem às demandas das “novas” tarefas da educação. A falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos. (MICHELS, 2006)

Então, há de se pensar em uma questão: como preparar o professor para que ele seja capaz de responder a essas “novas” demandas e, ainda, proporcionar o sucesso de seus alunos?

Segundo Rinaldi, Reali e Costa (2007), a busca por uma escola para todos significaria oferecer uma educação sem barreira ou restrições, que atendesse aos alunos sem pré-seleções (alunos “normais” no ensino regular e “deficientes”, no ensino especial), sendo necessária a construção e gradual consolidação de uma pedagogia capaz de atender a todos os alunos. Com isso, deve-se pensar na urgência de reformular os currículos de formação de professores de maneira que esse processo contemple a diversidade escolar.

No capítulo dedicado à formação de professores, a Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) assinala os fundamentos metodológicos, os tipos de modalidade de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no art. 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

Art. 13. [...]:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

Diante de tantas incumbências para o professor e considerando a demanda da educação especial, a reforma em andamento prevê, na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que os professores que trabalham com alunos “que apresentam NEEs” podem se preparar mediante duas formas distintas: a capacitação e a especialização (BRASIL, 2001a).

Tais categorias de formação de professores são definidas nos §§ 1º, 2º e 3º do art. 18 dessa Resolução (BRASIL, 2001a). No § 1º,

definem-se as competências que os chamados “professores capacitados” devem ser desenvolvidas :

Art. 18. [...].

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001a)

Já os professores especializados são os responsáveis pela organização das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores capacitados. Eles devem ter sua formação em nível superior ou em nível de especialização, como explicitado nos §§ 2º e 3º do art. 18 da Resolução (BRASIL, 2001a):

Art. 18. [...].

[...];

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Outra medida importante, que mostra o interesse do governo brasileiro pela melhoria dos serviços prestados às pessoas com deficiência, é a Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), do Ministério da Educação (MEC), que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa com Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Além disso, esse documento sugere que esses conteúdos sejam incluídos nos cursos vinculados às denominadas Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), nos cursos de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. Recomenda, ainda, a manutenção e a expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização que contemplem a especificidade da Educação Especial.

Beyer (2006) destaca que a formação inicial ou continuada do educador deve possibilitar uma capacitação crescente para o fazer pedagógico inclusivo. O autor lembra que a concepção de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola comum tem como um dos fundamentos conceituais a prática inclusiva que seja compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Todos os vinculados a essa comunidade são chamados a compartilhar essa



tão elevada e complexa responsabilidade: famílias, equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos.

Nesse conjunto de atores, o professor se destaca. Na sala de aula, ele é a peça fundamental para que a ação educativa dos alunos com NEEs tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como o apoio contínuo ao professor em seu contexto de trabalho devem englobar conceitos e a possibilidade de construção de práticas pedagógicas que criem, de um lado, as condições para uma educação coerente com o projeto inclusivo e, de outro, espaço para que possa continuamente desenvolver-se profissionalmente. (RINALDI; REALI; COSTA, 2007)

Novamente enfatiza-se a distância que acontece entre as legislações voltadas para a inclusão de alunos com NEEs e a realidade educacional brasileira. Considerar que o professor necessita de uma formação inicial e continuada que contemple as particularidades da educação especial não significa que ela de fato ocorra. E, além disso, é essencial compreender que a responsabilidade de promover a inclusão não deve ser exclusiva do professor, visto que a exclusão trata-se de uma questão social amplamente difundida durante séculos.

Pesquisas realizadas vêm mostrando que os professores, embora sensibilizados com os alunos “especiais”, sentem-se pouco capacitados, porque “a formação que receberam, habilitou-os a trabalhar sob a hegemonia da normalidade e não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas” (CARVALHO, 2004, p. 88). Deve-se, contudo, ressaltar que as *Diretrizes nacionais para a educação especial* explicitam a necessidade de os professores serem capacitados para trabalhar com alunos com NEEs, mas esse dispositivo legal está longe de ser contemplado.

Coloca-se, assim, toda a complexidade não somente de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento. Para atender com qualidade alunos com NEEs no ensino regular, a escola e seus professores deveriam não apenas

receber esses alunos em seus espaços, mas preparar-se para eles. (RINALDI; REALI; COSTA, 2007)

A escola, apesar de ser uma das instâncias importantes no processo de construção de uma sociedade inclusiva, contudo, não pode assumir essa tarefa sozinha. O processo de inclusão não tem caminhos prontos, pois se processa com base na desconstrução das práticas cotidianas exclusoras, desde as mais imediatas e pontuais que se dão no interior da família, de cada escola e de cada comunidade, até as amplas que dependem das políticas públicas. (SOUZA, 2008)

Finalmente, deve-se enfatizar que a “categoria” inclusão, propagada na atualidade de forma muito intensa, precisa ser visualizada para além do discurso politicamente correto, pois, segundo Sanfelice (1989), retóricas democratizantes podem camuflar políticas e práticas conservadoras e discriminatórias. Além do mais, não bastam dispositivos legais, discursos panfletários para que a inclusão se concretize. Ela pressupõe a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que levem em conta a realidade e as condições existenciais dos alunos, pois somente assim se poderá dar respostas adequadas e pertinentes às necessidades que eles suscitam. Para isso, é preciso tornar aberto, sensível e receptivo o espaço escolar, construir ambientes educativos adequados, capacitar professores para promover e garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. (SOUZA, 2008)

---

## Conclusão

Com base na legislação brasileira, entende-se que a educação especial ocorre nas escolas comuns permeando todas as etapas e modalidades da educação básica e também na educação de jovens e adultos, na educação profissional e na educação superior. A realidade das instituições educacionais regulares, porém, está muito distante no que tange à lei.

Desde a década de 1990, muito se tem discutido e refletido sobre a inclusão de pessoas com NEEs em escolas comuns e grandes avanços ocorreram no sentido de possibilitar o adentramento desse público, tão excluído, nesse ambiente. Contudo, muito ainda há de se fazer em prol de uma educação inclusiva de qualidade, na qual a diversidade é respeitada e considerada uma ferramenta de crescimento pessoal e construção da aprendizagem de todos os envolvidos nessa troca.

Para que haja efetivamente uma educação inclusiva é essencial considerar o papel do professor, pois ele é o mediador de todo o processo de construção do conhecimento, é ele quem busca as metodologias mais adequadas a fim de tornar a aprendizagem mais significativa aos educandos. Infelizmente, o que se vê hoje nas instituições de ensino regular, são professores tendo de lidar com alunos com NEEs sem terem o mínimo de preparo, instrução e formação para desempenhar tal função.

Além da necessidade de se pensar em um processo de formação inicial e continuada que habilite o educador a trabalhar com os alunos com NEEs, deve-se considerar as condições de trabalho nas escolas. É fundamental destacar que, principalmente na rede pública de ensino, há uma carência enorme de materiais didáticos, há elevado número de alunos por classe, o que dificulta o trabalho do professor na percepção das particularidades e, ainda, há a desvalorização salarial desse profissional, que se vê desamparado diante de tantas mudanças.

Desse modo, é necessário pensar na educação inclusiva de forma mais abrangente. Não basta garantir o acesso das pessoas com NEEs nas escolas para promover a inclusão; é necessário pensar em como esse alunado será recebido, como terá suas potencialidades desenvolvidas, quais serão os critérios para avaliá-lo. Para isso, o ambiente escolar tem de estar devidamente preparado e equipado, os professores precisam ser capacitados e mais bem valorizados, e toda a comunidade escolar e a sociedade devem

estar envolvidas nesse processo para que a inclusão dos alunos com NEEs aconteça efetivamente.

---

## Abstract

---

### **THE TEACHER'S FORMATION AND THE PROCESS OF THE STUDENTS INCLUSION WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

*In elapsing of the decade of 1990 it happens in Brazil the appropriation of the international speech related to the inclusion. Some points started to be part of that discussion, of which stand out the issue of the politics of the inclusion, the curricular flexibility, the preparation of the common school to receive the students considered with deficiency, techniques and resources that aid in that action, and won emphasis the teachers, as main agent of that inclusion process, and their formation. However, still today, the inclusion process is not effective in the school environment, because, the teacher, main agent of that process sees himself abandoned in several aspects. This article has aimed to raise questions regarding the process of teachers' formation to act with students with special education needs starting from the legal propositions presented to the special education and of the bibliographical revision of some authors that consider this issue like Carvalho, Duk, Macedo, Michels, Mantoan, Omote, Rinaldi, Sanfelice, Sasaki and Souza. This way, is necessary to think in the inclusive education in a more comprehensive manner. For that, the school environment has to be properly prepared and equipped, the teachers need to be qualified and best valued and, the whole school community and the society should be involved in that process so that the students' inclusion with special educational needs can happen effectively.*

**Keywords:** *Inclusive education. Teacher training. Common school.*

---

## Résumé

### **LA FORMATION DE L'ENSEIGNANT ET LE PROCESSUS D'INCLUSION DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX**

*Au cours des années 1990 il se produit au Brésil l'appropriation du discours international liés à l'inclusion. Quelques points sont devenus partie intégrante de cette discussion, parmi lesquels la question de la politique d'inclusion, la flexibilité des cursus, la préparation des écoles ordinaires pour recevoir les étudiants considérés comme handicapés, des techniques et des ressources qui soutiennent cette action, et l'enseignant a gagné énfasis comme l'acteur principal de ce processus d'intégration et de formation. Cependant, aujourd'hui, le processus d'inclusion n'est pas efficace dans l'environnement de l'école, une fois que l'enseignant, le principal agent de ce processus est considéré impuissants à bien des égards. Cet article a eu pour objectif de soulever des questions sur le processus de formation*

*des enseignants à travailler avec les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à partir des propositions juridiques soumises à l'éducation spéciale et aussi de la révision de la littérature de certains auteurs qui considèrent cette question comme Carvalho, Duk, Macedo, Michels, Mantoan, Omote, Rinaldi, Sanfelice, Sasaki et Souza. Ainsi, il est nécessaire de réfléchir à l'éducation inclusive dans une manière plus globale. Pour cela, le milieu scolaire doit être correctement préparé et équipé, les enseignants doivent être formés et mieux valorisés, et toute la communauté scolaire et la société doivent être impliqués dans ce processus afin que l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux se produise effectivement.*

**Mots-clés:** *L'éducation inclusive. La formation des enseignants. École ordinaire.*

---

## Referências

BEYER, H. O. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 13, 2006, Recife. Recife, PE: Centro de Educação da Universidade de Pernambuco, 2006. p. 1-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, na educação básica, abrangendo todos seus níveis e modalidades. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 fev. 2001a. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-nacional/resolucoes/res2\\_b.pdf/view](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacao-nacional/resolucoes/res2_b.pdf/view)>. Acesso em: 3 ago. 2002.

BRASIL. Ministério da Ação Social. *Declaração Mundial de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Brasília: Corde, 1994a. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 1994b. Disponível em: <[unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/por\\_1793\\_94.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/por_1793_94.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://>>

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção internacional para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de 2001b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)>. Acesso em: 4 ago. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 6 ago. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2002.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <[pfdc.pgr.mpf.mp.br/.../acesso\\_alunos\\_ensino\\_publico\\_2004](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/.../acesso_alunos_ensino_publico_2004)>. Acesso em: 8 ago. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: Brasília: Ministério de Educação; Secretaria de Educação Fundamental; Secretaria de Educação Especial, 1998. Disponível em: <[conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf](http://conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf)>. Acesso em: 6 ago. 2002.

CARVALHO, Rosita E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

DUK, Cyntia. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2006.

MACEDO, Lino de. *Fundamentos para uma educação inclusiva*. 2002. Disponível em <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>. Acesso em: 28 ago. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza E. (Org.). *A integração do portador de deficiências*. São Paulo: Memnon, 1998.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2002.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? *Horizontes*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos Cedes: educação especial*. Campinas, SP, n. 23, p. 29-37, 1989.

SASSAKI, Romeu K. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI, In: GUIMARÃES, Tânia Mafra (Org.). *Educação inclusiva: construindo significados novos para a diversidade*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002 (Lições de Minas, 22).

SOUZA, Sandra F. *Políticas para a educação inclusiva: formação de professores*. 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Belo Horizonte, 2008.

Recebido em 30/3/2014

Aprovado em 30/5/2014

