

## O CURRÍCULO E A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A LUZ DA BNCC

Silvana Leal Torres<sup>1</sup>

### RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular requer uma revisão conceitual da estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Este trabalho discute os fundamentos, a política, as possibilidades e os limites da proposta de formação de educadores para o ensino regular e o especial. Trata-se de um estudo na perspectiva sociocultural, com suporte reflexivo de grupos focais, para formação continuada de professores no contexto escolar. Os objetivos que permeiam essa pesquisa estão voltados para apresentar o currículo e o impacto da ausência da educação inclusiva sob a luz da BNCC. Assim como os específicos buscam: apresentar o Surgimento da BNCC, tendo como foco a formação de 2019; analisar a Formação Continuada de Professores com vistas na BNCC; Mostrar a formação de professores na atualidade. O presente trabalho procurou através de pesquisa bibliográfica, leitura e análise crítica de documentos, artigos e obras de variados autores e estudiosos compreender considerando os contextos sócio, político e histórico, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contempla, ou não a Educação Especial e Inclusiva para o público alvo da Educação Infantil, objetivando com relevante debate contribuir significativamente para que as unidades de ensino infantil possam cumprir a diretriz reformulando seus Currículos garantido o pleno exercício da Educação Especial e Inclusiva, bem como, uma perspectiva didática que seja efetiva para as crianças com deficiência no município de Salvador. Os resultados mostram que o Brasil já avançou, mas ainda tem um longo caminho a percorrer a fim de que as crianças com deficiência possam ter mais oportunidades de uma inclusão real e no que tange ao preparo dos professores está chegando de forma paulatina, mas já buscam a melhoria constante. Desta forma, conclui-se que os desenvolvimentos nessa área poderão contribuir para garantir ao professor um ambiente prazeroso e condições adequadas de trabalho, minimizando medos, angústias e frustrações.

**Palavras-chave:** Inclusão. Formação de Professores. Necessidades Educacionais Especiais.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador. Especialista em Metodologia de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB) e Coordenação Pedagógica da UNIFACS. Mestranda em Educação pela Universidad Del Sol. Membro eleito do Fórum Baiano de Educação Infantil – FBEI do Conselho Municipal de Educação segmento: representante dos gestores das unidades de Educação Infantil. Atualmente diretora de Centro Municipal de Educação Infantil. E-mail: <[lleeaall63@gmail.com](mailto:lleeaall63@gmail.com)> <[silvanatorres@educacaosalvador.net](mailto:silvanatorres@educacaosalvador.net)>

## THE CURRICULUM AND THE ABSENCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY EDUCATION UNDER THE LIGHT OF BNCC

### ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs in regular education requires a conceptual review of the curricular structure of teacher training courses. This work discusses the foundations, policies, possibilities and limits of the proposed training of educators for regular and special education. This is a study from a sociocultural perspective, with reflective support from focus groups, for the continued training of teachers in the school context. The objectives that permeate this research are aimed at presenting the curriculum and the impact of the lack of inclusive education in the light of the BNCC. Just as the specific ones seek to: Present the Emergence of BNCC, focusing on the formation of 2019; analyze Continuing Teacher Training with a view to BNCC; Show current teacher training. This work sought, through bibliographical research, reading and critical analysis of documents, articles and works by various authors and scholars, to understand considering the socio, political and historical contexts, such as the National Common Curricular Base (BNCC), whether it contemplates Education. Special and Inclusive for the target audience of Early Childhood Education, aiming with relevant debate to significantly contribute so that early childhood education units can comply with the guideline by reformulating their Curricula, guaranteeing the full exercise of Special and Inclusive Education, as well as a didactic perspective that is effective for children with disabilities in the municipality of Salvador. The results show that Brazil has already made progress, but still has a long way to go so that children with disabilities can have more opportunities for real inclusion and, in terms of teacher preparation, this is coming gradually, but already seek constant improvement. Therefore, it is concluded that developments in this area could contribute to guaranteeing teachers a pleasant environment and adequate working conditions, minimizing fears, anxieties and frustrations.

**Keywords:** Inclusion. Teacher training. Special Educational Needs.

### 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência no ensino regular é um tema que tem suscitado debate sobre as percepções dos envolvidos no processo de políticas públicas. Assim como a importância dos recursos humanos e da formação profissional qualificada para a resolução de problemas que surgem no cotidiano escolar em resultado do processo de matrícula. De igual maneira a formação profissional dos professores, em particular, é considerada importante para a

eficácia do processo, sendo a sua má preparação um dos principais obstáculos, juntamente com a necessidade de formação pedagógica, bem como de formação funcional/instrumental (Briant; Oliver, 2012; Garcia, 2013; Glat; Nogueira, 2003).

No Brasil, após a Revolução Científica e a partir da década de 1950, Associações especiais de Pais e Amigos (APAE) começaram a se espalhar por todo o país. A criação desta escola foi possível graças ao pressuposto de que as pessoas com deficiência podem aprender. O resultado é uma mudança de um modelo médico para um modelo educacional, mas as escolas especiais funcionam como um serviço paralelo ao ensino regular (Glat; Fernandes, 2005). Essa situação mudou em 1996, quando a nova Diretriz Estadual de Educação e Lei Básica (LDBN - Lei nº 9.394/96) juntamente com o novo Capítulo V da LDBN introduziram a padronização para o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas. Atividades regulares e integração na sociedade (Brasil, 1996).

O professor é considerado um ator muito importante no contexto escolar e no processo de ensino e aprendizagem, pois é o meio de contato direto e de transmissão de conhecimento a essa criança, e o facilitador do processo educativo e do aprender. Acredita-se que essa formação profissional possa influenciar o desempenho em sala de aula de diversas maneiras. Este treinamento fornece os fundamentos de atuação e preparação para situações que surgem no dia a dia (Santana, 2005; Melo; Martins, 2007; Vitaliano, 2007; Glat; Pletsch, 2010; Pedroza, 2014; Bisol; Valentini, 2014; Carvalho-Freitas *et al.*, 2015).

A problemática levantada para essa pesquisa visa apresentar como o currículo e a ausência da educação inclusiva, com base na BNCC, impactam na educação infantil? Os objetivos que permeiam essa pesquisa estão voltados para apresentar o currículo e o impacto da ausência da educação inclusiva sob a luz da BNCC. Assim como os específicos buscam: apresentar o surgimento da BNCC, tendo como foco a formação de 2019; analisar a formação continuada de professores com vistas na BNCC; mostrar a formação de professores na atualidade.

Devido à sua relevância para a inclusão das crianças com deficiência em escolas regulares, essa proposta de investigação focou-se na formação dos professores que atuam diretamente com as crianças com deficiência em escolas regulares. A questão é se esses profissionais acreditam que sua

formação foi suficiente ou adequada para a prática cotidiana de inclusão de crianças com deficiência em sala de aula.

Será realizado um estudo qualitativo por meio de pesquisa bibliográfica e esta discussão será construída com base em argumentos teóricos. Baseado em autores como Freitas (2020), Guedes (2018) e Davies (2018). Isso vale para as leis BNCC e PCN que regulamentam todas as pesquisas.

Assim, a estruturação da pesquisa está em volta da apresentação desta premissa, sendo este trabalho dividido em 3 capítulos, em que o nº 1 relata sobre a introdução, apresentando o planejamento e formulação do problema, perguntas de investigação, objetivos e a justificativa da pesquisa. No capítulo de nº 2 será apresentado o marco teórico, metodologia de como foi desenvolvida a pesquisa, as ferramentas utilizadas para chegar ao capítulo seguinte, assim como, os resultados atingidos. No capítulo de nº 3 será feita a conclusão respondendo a problemática e informando se os objetivos foram atingidos no decorrer da pesquisa.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNs) (Resolução CNE/CP nº 02/2015), são uma revisão das DCNs de 2002 e tiveram como relator o professor Luiz Fernandes Dourado. Segundo Dourado (2015), as metas 12, 15, 16, 17 e 18, em especial, são articuladas às Diretrizes do PNE “devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão” (Dourado, 2015, p. 301).

## 2.1 O Surgimento Da BNC - Formação (2019)

De acordo com Dourado (2015), o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) “buscou maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica” (p. 300). Dessa forma, as DCN’s são compostas por oito capítulos e contêm 25 artigos sobre formação de professores, e foram aprovadas em 2015, mas estão em discussão desde 2004, e apresenta “um elemento novo em relação à anterior, pois, juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional” (Volsi, 2016, p. 1505).

Ao estabelecer estes princípios básicos, estas orientações enfrentaram uma resistência significativa por parte dos programas de aprendizagem, especialmente por parte de instituições privadas preocupadas com os custos crescentes dos programas de aprendizagem e, sobretudo na “rede federal, a ampliação de carga horária deveria ter sido acompanhada de aumento no número de vagas de docentes nas universidades; porém, isso não se concretizou, o que acabou criando entraves para a implementação” (Anadon, Gonçalves, 2018, p. 45).

Conforme Dourado (2016), os tipos de formação inicial, ensino superior e formação contínua, “ao tempo em que esses dispositivos legais enfatizam a base nacional comum para a formação desses profissionais, enfatizam a necessidade de projetos institucionais das IES para a formação inicial e continuada” (p. 36).

Nota-se, dessa forma, que os pré-requisitos das DCN’s (2015) levaram em conta as exigências das reformas educacionais ocorridas há muito tempo. No entanto, como vários autores salientaram, a implementação tem sido um desafio, como vários autores ressaltam: “dois anos da sua instituição, não houve tempo suficiente para implementá-los, tampouco para se realizar uma avaliação criteriosa, necessária à validação ou não, ou para indicar novos caminhos para a formação de professores” (Guedes, 2018, p. 95).

É um desafio, sabendo que “muitas ações precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que, de fato, as orientações e normatizações ali contidas ganhem materialidade” (Volsi, 2016, p. 1518). E ainda,

A materialização ou não das mesmas vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação. (Dourado, 2016, p. 36).

No entanto, acredita-se que esta política pode ter sido cancelada antes de poder ser implementada, uma vez que as políticas e diretrizes educativas são sempre instáveis e mudam de governo para governo, sem tempo para entrarem em vigor ou atingirem os seus objetivos. Este cancelamento ocorreu pelos seguintes motivos. Reconhecendo o risco de a implementação da resolução ser prejudicada à luz das novas orientações da CNE, a comunidade educativa reforçou o seu apoio e iniciou reivindicações pela resolução CNE/CP nº 02/2015. Sua eficácia. Entretanto, foi adiado e a CNE alterou duas vezes a data de implementação da norma (Bazzo; Scheibe, 2019).

Apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015, como um todo, ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente nas últimas décadas e sua implantação tenha sido adiada sistematicamente. Inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário. (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 672).

Essa alteração estaria relacionada ao desejo de que a resolução em questão se baseasse na definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ser inconsistente com as diretrizes governamentais, de acordo com os autores anteriormente citados.

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Ainda amparados em Bazzo e Scheibe (2019), os quais ressaltam que as DCN's (2015) deveriam ser reorganizadas para incluir o curso de formação de professores da BNCC como referência, um novo parecer foi elaborado “estava agora em terceira versão e fora apresentado para consulta pública no mês de setembro de 2019. Até 23 de outubro, data posteriormente prorrogada para 30 de outubro de 2019, o CNE receberia contribuições ao parecer” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 679).

Publicação de novas diretrizes para formação de professores no final de 2019 ou resolução CNE/CP nº2/2015. Em fevereiro de 2015, alguns contraprotostos surgiram, no entanto, apesar da oposição da comunidade educativa, independentemente da declaração ou das palavras do representante, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação)”.

Com todo esse movimento de ida e volta em busca de uma lei que atenda apenas aos critérios de mercado e com a voz da sociedade mais uma vez silenciada pela leitura da BNCC-Formação, fica claro que hoje temos uma estratégia que busca professores “capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 681).

## 2.2 A Formação Continuada de Professores sob a luz da BNCC

A formação de professores foi desenvolvida num contexto moldado pelos ideais neoliberais. O que se presencia atualmente no cenário educacional é uma avalanche de políticas, projetos e ações voltadas exclusivamente à formação de docentes para atender às demandas do mercado. A educação continuada pode ajudar a preparar essas disciplinas para essas exigências, pois é o mecanismo pelo qual é possível obter notas altas em avaliações externas.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005/2014, tem diversas metas relacionadas à necessidade de os professores participarem e terem acesso à formação continuada. O objetivo 16 deste plano é formar 50% dos professores do ensino básico ao nível da pós-graduação até ao último ano da sua vigência e garantir que todos os profissionais do ensino básico tenham formação contínua nas suas áreas de atividade. Porém, assim como no Brasil, todas as propostas que atendam aos anseios do povo são bloqueadas, as metas do PNE estão sendo prejudicadas pela Emenda Constitucional 95 (Brasil, 2016), o que, de acordo com Davies (2018)

Significa que o governo federal (e estaduais e municipais, caso governadores e prefeitos tomem a iniciativa de fazerem o mesmo nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais) não precisará aplicar em MDE [manutenção e desenvolvimento do ensino] o percentual mínimo dos impostos, previsto no art. 212 da CF, se tais gastos superarem os do ano anterior corrigidos pelo índice da inflação oficial. (Davies, 2018, p. 2).

Dessa forma, o PNE (2014-2024) determina que pelo menos 18% da receita tributária líquida federal seja destinada à manutenção e ao desenvolvimento da educação, conforme previsto no artigo 212 da Constituição Federal de 1988. Estas restrições e restrições orçamentais, portanto, também têm impacto nas políticas de formação de professores. Na realidade atual do Brasil, garantir a formação dos profissionais da educação necessários ao trabalho é um enorme desafio, considerando as necessidades da profissão docente, que exigem uma forte política de investimentos públicos na formação inicial e continuada. Mas é ineficaz em países que atacam e restringem os direitos sociais.



A formação de professores, como a educação continuada, o exemplo específico aqui em questão, tem sido atacada por todos os lados por cortes orçamentais que a têm impedido de atingir os seus objetivos de melhoria, conforme descrito no parágrafo anterior. Também temos incertezas sobre a legislação que impacta diretamente na forma como a educação continuada é oferecida nas redes escolares, nos marcos regulatórios, na área de formação de professores e no avanço nas artes. Na LDB (9.396/1996), exige formação de professores para atuação no ensino fundamental superior em todo o curso de graduação.

No entanto, as mesmas disposições preveem a formação mínima para lecionar no ensino pré-primário, sendo a formação ao nível secundário assegurada de forma normativa para os primeiros cinco anos do ensino básico (Lei n.º 13.415 de 2017). Isso legitima a formação de professores de baixo nível na educação básica.

Em relação à formação continuada, destaca-se o “Capítulo VI: Da Formação Continuada Dos Profissionais Do Magistério”, que trata da formação continuada e que, em seu art. 16, ressalta o seguinte:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Brasil, 2015, p. 13).

A última seção das DCN's “Capítulo VII: Dos Profissionais Do Magistério E Sua Valorização”, em seu art. 19, levanta questões importantes sobre a avaliação da carreira dos profissionais da educação nacionais e os planos de remuneração de cada sistema educativo, incluindo a formação inicial e contínua, a garantia da “convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares” (Brasil, 2015, p. 15).

A resolução estabelece que os cursos de formação de professores existentes devem ser adaptados a ela durante um período de dois anos a partir da data de publicação. Porém, com a aproximação do prazo, a nova data foi revelada, gerando críticas da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE).

No ano de 2019, sendo este o primeiro ano do governo Bolsonaro, a Resolução nº 1, de 2 de julho (Brasil, 2019), postergou novamente a data até dezembro de 2019. No final de 2019, foi publicado um boletim sobre a publicação de novas diretrizes ou recomendações para a formação de professores ou uma proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Em nota (Brasil, 2019) diversas grandes associações assinaram e manifestaram oposição à publicação, incluindo ANFOPE, ANPED, ABDC, ABRAPEC, ANPAE e ANFOP, em defesa da proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015:

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação, que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira. Como manifesto por diversas entidades na Audiência Pública, realizada em 08 de outubro, destinada a colher subsídios e contribuições para deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE, solicitamos a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e que este tome as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução nº 02/de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (Anpae, 2019, p. 1).

As principais críticas são o descaso com as políticas e a produção já estabelecidas e a descaracterização das ideias educacionais brasileiras inovadoras para além da pedagogia de

competências, dos centros de formação, da formação e da pesquisa secundária, distinguindo-as das instituições de formação. O foco está no impacto na autonomia educacional. Seu relacionamento com eles se torna um treinamento básico. Relativiza a importância dos estágios supervisionados e, com isso, prejudica os avanços que a região obteve com a Resolução 02/2015. Portanto, a associação rejeitou a decisão.

Como resultado, as suas críticas e opiniões foram ignoradas sem prestar atenção ao manifesto ou ouvir as opiniões dos seus representantes, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

Vale ressaltar que a formação continuada aparece apenas no “Capítulo II Dos Fundamentos E Da Política Da Formação Docente”.

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (Brasil, 2019b, p. 3).

É perceptível o impacto da nova BNC-Formação (Brasil, 2019) isto representa um sério obstáculo, uma vez que são eliminadas as orientações relativas à formação contínua e ao desenvolvimento profissional dos professores. Em documento publicado em resposta em 4 de novembro de 2019, foi salientado que “[...] a formação continuada de professores da Educação Básica (por) apresentar uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta, suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução), por parte deste CNE” (Freitas, 2020, p. 1).

Na revogação da Resolução 02/2015, e dado o período de ajustamento de dois anos, espera-se pressão de setores com interesses capitalistas. Segundo Freitas (2020), não há informações sobre a contribuição da deliberação pública, e a análise preliminar mostra que foram omitidas questões relacionadas, como experiência docente e avaliação de professores do ensino fundamental.

A nova redação dada ao art. 62 da LDB nº 9.394/96, em seu § 8º, a ementa do curso de formação de professores prevê referência à BNCC, dando aberturado “mercado educacional” da formação para as universidades privadas “fundações educacionais do segmento empresarial e outras organizações sociais que possam oferecer cursos de nível superior sem quaisquer dos requisitos necessários exigidos das Universidades como carreira, formação e pesquisa científica” (Freitas, 2020, p. 2).

### 2.3 Formação De Professores

A formação de professores é um tema muito recente que se tornou tema de interesse entre os estudiosos da educação inclusiva e alvo de diversas políticas nacionais. Numa perspectiva de educação inclusiva, as políticas nacionais de educação especial orientam os sistemas educativos para promover a capacidade de resposta às necessidades de educação especial, garantindo “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2007, p. 5).

A Resolução CNE/CP nº2 de julho de 2015 (Brasil, 2015b) que define diretrizes nacionais de conteúdos educativos para a formação inicial nos níveis de ensino superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para licenciados e cursos de segundo nível) e de formação continuada, e determina que as instituições de ensino superior devem garantir determinados conteúdos linguísticos nos seus currículos. Símbolo brasileiro - SVARI e educação especial. Além desta resolução, existem outras políticas nacionais que abordam questões de formação numa perspectiva de educação inclusiva. O artigo 59 da LDBN (Brasil, 1996) atesta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] 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.

É importante sublinhar que esta diretiva estabelece que a formação especial só é necessária para serviços especiais. Conforme Vitaliano (2007), a formação acadêmica dos professores universitários deve ser pensada de forma a capacitá-los a desenvolver práticas pedagógicas mais ponderadas e comprometidas,

que respondam ética e politicamente às necessidades do contexto atual. Para isso, os professores precisam de preparação além do conhecimento acadêmico. Isso porque, como qualquer outro ambiente, o ambiente acadêmico possui peculiaridades e valores conflitantes.

De acordo com Vitaliano (2007), a questão do despreparo dos professores como um fator que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Os professores entrevistados pelos autores afirmaram que, ao final do curso, não estavam adequadamente preparados para incluir alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula ou para ensinar ou supervisionar práticas inclusivas em suas escolas. Santana (2005) aponta que a formação de professores precisa ser redefinida.

Apesar dos problemas associados à formação de professores, diferentes atitudes dos professores têm sido apontadas como base para as escolas almejam a transformação humana (Pedroza, 2014). Rosin-Pinola e Del Prete (2014) destacam as habilidades sociais dos professores como forma de contribuir nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Os autores apontam que há necessidade de mudar as práticas dos professores, atentando para a melhoria da qualidade da relação docente, principalmente quando se trata de educação inclusiva. Destacam também a necessidade de refletir sobre suas práticas e repensar suas atividades educativas. Afirma também que os professores de turma especial e os professores de turma regular, que necessitam de formação mais especializada, terão de mudar para um formato de ensino colaborativo conhecido como co-ensino (Rosin-Pinola; Del Prete, 2014; Vilaronga; Mendes, 2014). Pesquisas também foram desenvolvidas no Brasil apontando para o conhecimento necessário para estratégias integrais e formação integral de professores (Pimentel, 2012; Benitez; Domeniconi, 2014).

A questão da formação de professores em educação inclusiva não é colocada apenas no Brasil. Por exemplo, em Portugal, conforme Ribeiro (2009) o impacto da formação profissional na integração social dos jovens com deficiência intelectual, o autor relata que identificou fragilidades no modelo de treinamento da instituição devido à estrutura do modelo, ao local de entrega e até mesmo à própria entrega do treinamento, o que não garante a qualificação.

A compreensão de que o papel do professor e a sua formação faz parte de um contexto mais amplo que inclui não só as crianças, as famílias e as escolas, mas também questões políticas, valores e crenças, e que o desenvolvimento humano inclui tanto o ambiente como o entorno. Devido a

problemas, bem como a natureza mais pessoal e genética dos envolvidos (Bronfenbrenner; Ceci, 1994), optou-se por adotar como perspectiva teórica, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e Morris (1998), Bronfenbrenner (1979, 1988, 1989, 1999, 2011). Os autores defendem a importância do meio ambiente para o desenvolvimento humano. O contato direto e diário com crianças sem deficiência desempenha um papel importante nos fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças com deficiência, pelo que a integração das crianças com deficiência no ensino regular é essencial. Tomando esta perspectiva teórica como guia, não devemos descartá-la ou excluí-la devido às suas diferenças.

### 3 CONCLUSÃO

Dado o atual clima político, espera-se que as resoluções que promulgam diretrizes sobre educação continuada sigam as mesmas premissas da educação da BNCC. Porque a educação BNCC é o ideal reconhecido da educação brasileira. Uma vez implementada esta nova decisão, será nossa responsabilidade como educadores analisar o seu conteúdo. Portanto, apenas os professores estarão em busca de regulamentações prontas.

Deve-se notar que as lutas travadas por organizações sociais como o Fórum Nacional de Educação destacam a importância da ação coletiva no setor da educação para a advocacia no contexto de cortes no financiamento da educação e de circunstâncias imprevistas. Portanto, devemos organizar-nos e lutar para proteger a educação pública e a sua profissão, são condições *sine qua non* para a garantia dos direitos que já foram conquistados.

A integração das crianças com deficiência no ensino regular ainda tem um longo caminho a percorrer, especialmente no que diz respeito à formação de professores que trabalham diretamente com crianças com deficiência. Com base nas entrevistas realizadas e na literatura profissional, é evidente que os professores continuam muito mal preparados para trabalhar com crianças com deficiência no sentido de uma inclusão eficaz.

Propõe-se, portanto, que os currículos de formação de professores não incluam apenas tópicos específicos sobre inclusão, mas também os cubram em diversas outras disciplinas do

curso de formação. Dessa forma, a inclusão não será mais vista de forma fragmentada, podendo até se tornar um tema de discussão mais natural.

Além de uma reformulação nas políticas públicas de inclusão, com uma maior participação da sociedade em sua elaboração, mas também um acompanhamento sistemático do cumprimento das políticas públicas para que sejam efetivadas as propostas estabelecidas por lei também pode garantir um desempenho consistente desses professores e um ensino de qualidade para as crianças inseridas.

Como já mencionado, o que se vê é a existência de um distanciamento bastante relevante entre o que se propõe e o que realmente é cumprido. Por exemplo, o fato da exigência de formação especializada para as professoras apoio, mas ainda são contratadas profissionais para essa função que não possuem nenhuma especialização e sequer cursaram disciplinas relacionadas à inclusão em sua formação.

A pesquisa realizada indica que embora o Brasil já tenha feito progressos, ainda tem um longo caminho a percorrer para garantir que as crianças com deficiência tenham mais oportunidades para uma verdadeira inclusão. Além disso, os desenvolvimentos neste domínio ajudarão a garantir um ambiente confortável e condições de trabalho adequadas para os professores, minimizando o medo, a ansiedade e a frustração.

## REFERÊNCIAS

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. R. V. Uma ponte para o Futuro: (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 35-57, maio/ago., 2018. E-ISSN 2316-3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8181>. Acesso em: 28/09/2023.

ANPAE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Contra a descaracterização da formação de professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em-defesadares022015?tmpl=component>. Acesso em: 28/04/2023.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 28/09/2023.

BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.2, n.20, p.223-234, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12/04/2023.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em: [https://www.lex.com.br/legis\\_27834758\\_Resolucao\\_n\\_1\\_de\\_2\\_de\\_julho\\_de\\_2019.aspx](https://www.lex.com.br/legis_27834758_Resolucao_n_1_de_2_de_julho_de_2019.aspx). Acesso em: 12/04/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019c.

BRASIL, **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12/04/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_%20versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12/04/2023.



BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 12/04/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF, 2015, 6 jul. 2015a.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015b.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 12/04/2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12/04/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 12/04/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 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: 12/04/2023.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P.A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; SIGEL, I.E.; RENNINGER, K.A. (Eds.). **Handbook of child psychology**. New York: John Wiley & Sons, 1998. v.1. p.993-1027.

CARVALHO-FREITAS, M.N. *et al.* Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia & Sociedade**, v.27, n.1, p.211-220, 2015.

DAVIES, N. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988 e suas Alterações até abril de 2018. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/83538>. Acesso em: 13/03/2023.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jan. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Ano XXI, n. 1. jan./jun.2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>. Acesso em: 13/02/2023.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais.**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/download/1711/1328>. Acesso em: 13/04/2023.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, p.101-119, 2013.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v.10, n.1, p.134-142, 2003.

MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.D.A.R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.13, n.1, p.111-130, 2007.

PEDROZA, R.L.S. A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. In: DESSEN, M.A.; MACIEL, D.A. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano, desafios para a psicologia e a educação**. Curitiba: Juará, 2014. p.299-325.

RIBEIRO, S.C.M. **Inclusão social dos jovens com deficiência mental**: o papel da formação profissional, 2009. 206f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2009.

ROSIN-PINOLA, A.R.; DEL PRETTE, Z.A.P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.20, n.3, p.341-356, 2014.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. Psicologia em estudo, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005.

VITALIANO, C.R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

VOLSI, M. E. F. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_6/6-015.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf). Acesso em: 29 /06/2023.

**Recebido:** 10/02/2024

**Aceito:** 14/05/2024