



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**FLÁVIA SANTOS SILVA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOS DOCENTES PARA  
O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

**CAPELINHA- MG**

**2023**

**FLÁVIA SANTOS SILVA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOS DOCENTES  
PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado para obtenção do diploma de  
graduação em Licenciatura em Pedagogia  
à Universidade Federal dos Vales do  
Jequitinhonha e Mucuri.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Me. Renan Nunes Aguiar

**CAPELINHA - MG**

**2023**

**FLÁVIA SANTOS SILVA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOS DOCENTES  
PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES  
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, submetida à aprovação da banca examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof. Me. Renan Nunes Aguiar (Orientador)

---

Profa. Me. Daniela Marcelino (Membro Titular 1)

---

Profa. Carolina Beatriz Honorato Leite (Membro Titular 2)

**Capelinha – MG, Julho de 2023**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha fonte de vida e refúgio

A minha família, que sempre foi o meu apoio e encorajamento, sobretudo a meus pais Adélia e Moisés pela dedicação e amor incondicional, aos meus irmãos Marina e Vinícius sou grata pelo companheirismo, carinho e atenção; ao meu esposo Ruben pelo auxílio, paciência e força, a meus filhos Jhonatan Gabriel e Vitória, por alegrarem os meus dias e me incentivarem ao longo dessa caminhada.

Aos professores, tutores e coordenadores do curso de Pedagogia que compartilharam experiências e saberes contribuindo para a minha formação.

Ao professor orientador Renan Nunes Aguiar que possibilitou a realização dessa pesquisa por meio de suas orientações, paciência e incentivo.

Aos amigos e colegas, que partilharam dessa caminhada, enriquecendo o nosso espaço de convivência com diversão, conselhos e experiências, estendo o meu carinho.

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOS DOCENTES PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

## **RESUMO**

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a formação docente para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva e tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a formação e atuação de educadores que atendem crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares e dos conceitos relacionados à inclusão. Tem como objetivos específicos: investigar o conhecimento que os docentes possuem acerca das necessidades educacionais especiais e como atuam na inclusão; identificar os desafios enfrentados pelos docentes que trabalham em escolas com NEE e evidenciar a importância do profissional habilitado para o processo de aprendizagem e inclusão desses alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, de caráter exploratório, tendo como meio para coleta de dados o levantamento bibliográfico. Como resultados constatou-se a importância da formação docente para o processo de inclusão, a falta de conhecimentos e de preparo dos docentes para o atendimento dos alunos com NEE e a falta de investimentos políticos e administrativos. Como práticas docentes foram identificadas neste estudo: a confecção de recursos pedagógicos, a adaptação de atividades e de espaços físicos. A pesquisa detectou a necessidade de uma formação mais abrangente que abarque aspectos da diversidade e inclusão com disciplinas que proporcionem um aprofundamento teórico e prático nessa área.

**Palavras Chave:** Educação inclusiva, Formação docente, Alunos com necessidades educacionais.

## **ABSTRACT**

This research presents a study on teacher training for the education of students with special educational needs from the perspective of inclusive education. The objective is to conduct a literature review on the training and performance of educators who cater to children with special educational needs in regular schools and the concepts related to inclusion. Specific goals include investigating teachers' knowledge about special educational needs and their involvement in inclusive practices, identifying challenges faced by teachers working in schools with students with special needs, and highlighting the importance of qualified professionals in the learning and inclusion process for these students. The research follows a qualitative, descriptive, and exploratory approach, using bibliographic survey as the data collection method. The findings emphasize the significance of teacher training for the inclusion process, the lack of knowledge and preparation among teachers to address students with special educational needs, and the absence of political and administrative investments. The study identifies certain teaching practices, such as the creation of educational resources and the adaptation of activities and physical spaces. The research emphasizes the need for a more comprehensive teacher training program that covers diversity and inclusion aspects through subjects that offer theoretical and practical depth in this area.

**Keywords:** Inclusive education, Teacher training, Students with special educational needs.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades /Superdotação
ANPED	Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
RBPFP	Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>9</b>
1.1 Educação inclusiva.....	9
1.2 Necessidades Educacionais Especiais .....	12
1.3 Formação docente .....	13
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	<b>17</b>
2.1 Objeto e problema de pesquisa .....	17
<b>3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS</b> .....	<b>19</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>26</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>27</b>

## INTRODUÇÃO

A questão da inclusão adentrou os espaços educativos, a necessidade de incluir aqueles que durante anos foram segregados do sistema de educação regular: alunos com deficiências físicas e/ou psíquicas, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e com superdotação levou ao um movimento histórico de luta em prol destes (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

Nessa perspectiva, leis emergiram para garantir a inclusão em todos os espaços da sociedade. Importantes marcos para a inclusão na Educação se estabeleceram, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 de 1996 e a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BALSANELLO; ROZA, 2017).

Relacionando o fato da educação inclusiva resguardar o direito a uma educação de qualidade, conforme afirma Brasil (2008), que contemple as especificidades dos alunos de modo a promover o desenvolvimento dos mesmos; e mediante às experiências e observações da autora desta pesquisa em seu campo laboral, entendendo que o docente é uma peça fundamental no processo de inclusão, despertou-se o interesse pela investigação no que compete aos aspectos da formação dos docentes para o atendimento do público alvo da educação inclusiva, e os desafios enfrentados por tais profissionais em seu campo de trabalho.

Dada a importância das discussões teórico-práticas referentes a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em escolas de ensino regular, bem como a relevância da formação profissional especializada para o atendimento a esses alunos, este estudo traz sua significância por ressaltar a necessidade de conhecermos a realidade da inclusão dos discentes com necessidades educacionais especiais nos espaços da escola regular, de modo a contribuir por meio de argumentos que justifiquem a importância de ações que promovam ampliação e melhoramento da formação docente no que concerne ao atendimento educacional de tais alunos.

Diante ao exposto, o objetivo deste estudo é realizar uma revisão bibliográfica sobre a formação e atuação de educadores que atendem crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. E como objetivos

específicos: investigar o conhecimento que os docentes possuem acerca das necessidades educacionais especiais e como atuam na inclusão; identificar os desafios enfrentados pelos docentes que trabalham em escolas com NEE e evidenciar a importância do profissional habilitado para o processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola é um dos principais locais de convivência social e tem o papel fundamental de desenvolvimento da cidadania e dos direitos. Frequentar a escola é um direito de todas as crianças, e uma vez direito, deve acolher a todos os sujeitos e estar preparada para lidar com a diversidade (AGUIAR, 2015).

Nesse sentido, o ambiente escolar é considerado um espaço de estimulação, onde os alunos podem desenvolver seus aspectos psicomotores e sociais, por meio de ações pedagógicas que abrangem não apenas o conteúdo sistemático, mas atividades de recreação, jogos e brincadeiras, constituindo-se então um espaço para o desenvolvimento e também para a transmissão de valores culturais e de cidadania (BALSANELLO; ROZA, 2017).

### 1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O reconhecimento da necessidade de se estabelecer um sistema de ensino que garanta o princípio constitucional de igualdade e defenda o direito de todos os alunos aprenderem juntos, tem levado ao estabelecimento de práticas que visam uma Educação Inclusiva. Essa se constitui um paradigma educacional embasado na concepção de equidade para a construção de sistemas educacionais inclusivos, nos quais, por meio de mudanças culturais e estruturais na escola, os alunos possam ter suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008).

De acordo com Barbosa, Fialho e Machado, (2018) é preciso entender que:

a Educação Especial é uma área do conhecimento relativamente nova no campo da Educação brasileira, tendo em vista que foi incluída no currículo dos cursos de Pedagogia somente a partir do século XIX, como resposta da academia às demandas das instituições assistenciais filantrópicas privadas, que, mesmo situadas à margem dos sistemas de ensino, já prestavam atendimento educacional às pessoas “excepcionais” (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, p.3, 2018).

Logo, conforme esses autores tinha-se no final do século XIX e início do século XX, o conceito de educação especial; que passou a vigorar ao considerar-se que o atendimento educacional a alunos ditos “especiais” ou “excepcionais” era função do Estado e da rede regular de ensino, organizando-se assim, um modelo de escola pública que recebesse tal demanda, salienta-se que tais expressões caíram em

desuso, sendo substituídas por pessoas com deficiência.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado (AEE) em substituição ao ensino comum, e alguns movimentos históricos contribuíram para a efetivação de ações que pudessem garantir uma educação para todos, tal como: a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973; sendo este o responsável por gerenciar a educação especial no Brasil, implementando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. (BRASIL, 2008).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 caracteriza-se como marco importante, ao trazer a educação como um direito de todos e garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho; bem como a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e o dever do Estado, de ofertar o atendimento educacional, na rede regular de ensino. (BRASIL, 2008)

Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019) destacam que em 1990 ocorre um movimento histórico relevante à educação especial que contribuiu para a instituição do paradigma da Educação Inclusiva, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia; em que ficou assegurada a garantia dos direitos fundamentais na área de educação. Ainda nessa década, realiza-se em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual se estabelece a Declaração de Salamanca, em 1994, marco para a consolidação da Educação Inclusiva, objetivando uma educação para todos, reafirmando o processo de inclusão.

É importante destacar a Declaração de Salamanca na qual se afirma o princípio norteador da escola inclusiva:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO & MEC- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No panorama da educação inclusiva, a educação especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola regular, de forma a promover o atendimento às

necessidades educacionais especiais dos alunos. Para a efetivação da educação inclusiva, faz-se necessário que os sistemas de ensino se organizem de maneira que disponibilizem instrutores, tradutor/intérprete de Librase guia-intérprete, e profissionais que prestem auxílio cotidiano (como: monitores e professores de apoio) aos alunos com necessidade de apoio, nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras (BRASIL, 2008).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-(LDBEN 9394/96) em seu artigo 4º, inciso III do Capítulo III, o Estado é quem deve assegurar o atendimento educacional gratuito aos alunos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, ficando afirmado no Capítulo V, art.58, que deve haver serviços de apoio especializados para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, sempre que houver necessidade; destacando que cabe aos sistemas de ensino garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades, ou superdotados:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- 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;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19 e 20).

A concepção de educação inclusiva na perspectiva de Schünzen et al (2011), fundamenta-se na prática inclusiva na qual a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem seja compartilhada por todos que compõem a comunidade escolar: equipes gestora e pedagógica, professores, funcionários, alunos, famílias e profissionais de áreas multidisciplinares (terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo etc.), de forma que se alcance uma educação de qualidade e para todos.

Assim entende-se que a implementação da educação inclusiva no sistema nacional de ensino constitui-se um meio de democratização do ensino, à medida que

possibilita o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação.

## 1.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser disseminado, sob uma nova perspectiva de educação de pessoas com deficiências; considerando que os alunos, independentes de suas particularidades, têm o direito de aprender os mesmos conteúdos, devendo a escola, se comprometer em atendê-los de acordo com suas necessidades. (BALSANELLO; ROZA, 2017).

A Declaração afirma também em seu Art.27 que as crianças que apresentam NEE devem ter apoio instrucional adicional a fim de que se tenha a mesma educação a todas e não um currículo diferenciado. (UNESCO & MEC- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994)

O conceito de necessidades educacionais especiais abrange:

todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não somente com as deficiências mais também crianças com altas habilidades/superdotados, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais. (BRASIL, p.11-12, 2006).

Conforme Yaegashi, et al., (2021), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva firmou as diretrizes para a inclusão e o atendimento as pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação (AH/SD) ou com transtornos globais do desenvolvimento, e trouxe o conceito de necessidades educacionais especiais se referindo não às deficiências, mas as dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens, decorrentes de sua dificuldade em aprender ou de sua alta capacidade.

Ainda de acordo com os autores, o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta necessidades divergentes e peculiares em relação aos demais, nas matérias curriculares correspondentes à sua faixa etária, e que, portanto, necessitam de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. (YAEGASHI, et al, 2021).

Considerando-se os conceitos e autores relacionados ao termo necessidades educacionais especiais, a Política de Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define:

Pessoa com deficiência como sendo aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, p.15, 2008).

Balsanello e Roza, (2017) salientam que o entendimento desses conceitos contribui para auxiliar os alunos tanto em sala de aula, quanto fora dela, por meio da eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem e a própria convivência social.

### 1.3 FORMAÇÃO DOCENTE

O professor é quem está em contato direto com os alunos, sendo um facilitador do processo de aprendizagem, diante disso, Tavares et al, (2016) destaca a importância da formação de professores habilitados para os desafios da educação inclusiva; ressaltando que a formação destes pode influenciar no desenvolvimento dos alunos.

Para Sampaio (2009) uma formação baseada nos princípios educacionais que estimulem o aprendizado ativo, levando-se em consideração os conhecimentos prévios do aluno e a autonomia intelectual e social destes é o ideal para a implantação de uma educação inclusiva.

Tal implantação, segundo Tavares et al, (2016) requer além de uma reorganização da estrutura física, uma mudança nas práticas docente, no sentido de aprimoramento da qualidade das relações educativas, objetivando um ensino mais colaborativo, com estratégias inclusivas, o que remete a necessidade de saberes e a formação de professores.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; no que concerne às instituições de ensino superior

define que: “devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, p.9, 2008).

Schlünzen et al (2011) menciona conhecimentos e conteúdo da formação docentes tidos como principais: língua brasileira de sinais (LIBRAS); instrutor de libras; língua portuguesa para alunos com surdez; sistema braille; informática aplicada à produção braille; recursos tecnológicos e informática aplicada à deficiência visual; produção braille e adaptação de material impresso em tinta; recursos ópticos e não ópticos para baixa visão; técnica de uso do sorobã; adaptação de livros didáticos e de literatura para pessoas cegas; avaliação funcional da visão; orientação e mobilidade para pessoas cegas; escrita cursiva, grafia do nome e assinatura em tinta para pessoas cegas; tecnologia assistiva: comunicação alternativa, informática acessível, materiais pedagógicos adaptados, mobiliário acessível; desenho universal; comunicação para o aluno surdo-cego etc.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a formação docente pressupõe:

o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, p.2, 2019).

Para atuação na educação inclusiva, o docente necessita ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais e conhecimentos específicos da área. Tais conhecimentos estruturam o caráter interativo e interdisciplinar da práxis nas salas de aula no ensino regular, nas salas de recursos, e de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e ambientes domiciliares, para a disponibilização de serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008).

A formação de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia, no que se refere à educação inclusiva, efetuava-se em formato de habilitação por áreas de deficiências, conforme explicação de Poker; Nascimento e Giroto (2019). A partir de 2006 essas habilitações foram extintas e para atender as especificações da LDBEN 9394/96, os autores elucidam que conteúdos relacionados a base da educação

inclusiva e a Libras, foram incluídos nos cursos de licenciatura e a formação do professor especialista passou para cursos de pós graduação lato sensu.

De acordo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-CNE/CEB nº 17/2001, (Brasil, 2001) há dois perfis de professores para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais: o professor capacitado, que é aquele que atua na sala de aula no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais e que em sua formação foram incluídas disciplinas que versam sobre 1- a percepção das necessidades educacionais especiais dos alunos; 2- a flexibilização da práxis pedagógica em diferentes áreas do conhecimento; 3- a avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem; 4- atuação em equipe, sobretudo com profissionais especializados.

O segundo perfil explicito no Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (Brasil, 2001) é o professor especializado, aquele que desenvolveu competências para a identificação das necessidades educacionais especiais, atua na liderança e implementação de estratégias que visam a flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, bem como oferecer suporte ao professor da classe comum, e atendimento nas salas de recursos multifuncionais (atendimento educacional especializado-AEE). No que concerne a sua formação, este profissional deve ter complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial.

Para um trabalho pedagógico exitoso, Rodrigues et al (2022) salienta a necessidade de uma formação inicial que abranja os aspectos da diversidade e inclusão com disciplinas que discutam a temática e proporcione um aprofundamento teórico e prático nessa área. Para tanto, as autoras defendem o aumento da carga horária de tais disciplinas, que em sua maioria são as que apresentam menor carga horária e são tidas como eletivas, além de maior oferta de conteúdos relacionados as necessidades educacionais especiais, entendendo que sem tais medidas, a formação inicial mantém-se precária não contribuindo para a efetivação do processo de inclusão.

Nesse sentido, Martins; Chacon (2019) destaca a importância da formação continuada de professores, ressaltando que esta deve englobar conhecimentos, mais, sobretudo a autoeficácia, isto é, o sentir-se capaz; a capacidade do professor saber utilizar seus conhecimentos adequadamente, é o aproveitamento que este faz do seu processo formativo. O que segundo os autores influencia diretamente no atendimento

aos alunos com necessidades educacionais especiais, pois ao não se sentir capacitado, o docente pode desenvolver atitudes que se constituem barreiras ao trabalho da equipe pedagógica e de certa forma não atribuir funcionalidade aos recursos materiais que dispõe, não sanando assim, as necessidades educacionais dos alunos.

A implementação de uma educação inclusiva é a somatória de ações que vão desde adaptações culturais, estruturais e curriculares no ambiente escolar, nos cursos de formação docente, e no reconhecimento da responsabilidade individual no que tange o respeito e a valorização do outro.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa proposta trará como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, tratando-se de um estudo descritivo de caráter exploratório, no qual busca compreender os conceitos e perspectivas dos aspectos relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente para o atendimento dos mesmos.

[...] “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2008, p.27).

Mazzotti (1998) descreve que a pesquisa qualitativa apresenta três características, sendo elas: visão holística, abordagem indutiva e a investigação naturalística. A autora esclarece que a visão holística parte do princípio de que a compreensão das relações que aparecem em um contexto possibilita o entendimento do fenômeno. A abordagem indutiva leva em consideração as observações mais livres, permitindo que as dimensões de interesses emergam durante a coleta e a análise de dados; por vez, a investigação naturalística parte da noção de uma intervenção mínima do pesquisador na situação observada. Diante disso, essa pesquisa trará uma investigação holística sobre a formação docente para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Concernente ao caráter descritivo, o mesmo pode ser entendido como: a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2008, p.28). Já, o conceito de caráter exploratório “envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso”.

### 2.1 OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA

Tendo em vista o cenário atual no que tange a educação inclusiva e a necessidade de profissionais habilitados para o atendimento educacional, questiona-se então: que relação tem a formação docente no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva?

Para discussão da temática optou-se por realizar uma seleção de artigos a partir da revisão bibliográfica na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de

Professores- (RBPFP). A escolha da revista deu-se pelo fato desse periódico ter como finalidade a divulgação de artigos científicos na área da formação de professores e temáticas relacionadas a profissão docente; bem como por disponibilizar o acesso livre, e gratuito ao seu conteúdo. A Revista é voltada a docentes, pesquisadores e acadêmicos da área da Educação e ciências afins, sua periodicidade é quadrimestral e de responsabilidade do Grupo de Trabalho- GT “Formação de Professores” da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A seleção de artigos teve como base as publicações dos cinco últimos anos, compreendendo as publicações de 1 de janeiro de 2018 a maio de 2023, utilizando como descritores “formação,” “inclusão,” “formação docente” e “educação inclusiva”. Foram catalogados cento e setenta e oito (178) artigos que versavam sobre a formação docente. Ao se proceder a análise destes a partir dos títulos e resumos, verificou-se que apenas cinco abordavam a formação docente relacionada a educação inclusiva.

Desta feita, destacam-se os seguintes artigos para análise e discussão: Baptista; Santos (2019)- Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural. Custódio; Silva (2019)- Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Felicetti; Batista (2020)-A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Maia; Salles (2022)- Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. Rondini (2019)- Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. Souza; Resende (2019)- Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa.

### 3. A FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Neste capítulo discutiremos a relação da formação docente no atendimento a alunos com NEE a luz dos artigos selecionados na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. O quadro a seguir apresenta as publicações selecionadas:

**Quadro1-** Artigos utilizados na análise discussiva

Titulo	Autor/ano	Objetivo do estudo	Metodologia
Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos finais do ensino fundamental.	Custódio; Silva (2019)	Levantar informações acerca da formação profissional das docentes que atuam na classe hospitalar de Campo Grande; bem como investigar as suas práticas pedagógicas no processo de ensino das crianças hospitalizadas.	Revisão bibliográfica; observação in loco e aplicação de entrevistas semiestruturada a três professoras da classe hospitalar do Hospital Universitário em Campo Grande, no período de outubro de 2017.
Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa.	Souza; Resende (2019)	Apresentar a construção da Política Institucional de Formação de Professores na Universidade Tecnológica Federal do Paraná a partir da reformulação das licenciaturas nesta universidade.	Estudo dos aspectos históricos da constituição da UTFPR relacionados a formação docente e criação das licenciaturas na universidade.
Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural.	Baptista; Santos (2019)	Analisar as contribuições da monitoria como componente curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas para formação da identidade docente sensível à diversidade cultural.	Narrativa autobiográfica de uma licencianda do curso de licenciatura em ciências biológicas da universidade estadual de Feira de Santana com a coleta de dados a partir de registros de um diário de campo, com reflexão e questionamentos acerca das atividades de monitoria.
Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades /superdotação.	Rondini (2019)	Averiguar junto aos participantes os conhecimentos prévios que detêm sobre alunos com superdotação e altas habilidades; e a influência da formação docente para o atendimento a esses alunos.	Dois estudos de campo: um realizado com 49 discentes em licenciaturas e outro realizado com 40 professores da educação fundamental (2º ao 5º ano).

A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura.	Felicetti; Batista (2020)	Compreender a formação docente voltada para o atendimento de alunos da educação inclusiva.	Pesquisa bibliográfica em revistas da área de Ensino com classificação Qualis A1, A2 e B1.
Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior.	Maia; Salles (2022)	Analisar na perspectiva dos docentes de ensino superior o que seria uma boa formação para o trabalho com alunos com deficiências.	Estudo exploratório, descritivo com aplicação de questionário e análise de conteúdo segundo Bardin.

Fonte: Elaborada pelo autor

Partindo para uma análise do material selecionado, tendo como foco a formação docente no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva, observa-se que no estudo de Custódio e Silva (2019) - Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos finais do ensino fundamental, a questão da formação docente está ligada ao atendimento de crianças hospitalizadas; conforme afirmam os autores, o atendimento educacional em espaços não escolares é garantido por lei, essa condição está prevista na LDBEN/1996 e é considerada uma prática pedagógica inclusiva. O estudo revela a falta de preparo dos docentes para esse atendimento inclusivo.

Custódio e Silva (2019) destacam que os resultados encontrados na pesquisa de campo confirmam os resultados encontrados na revisão bibliográfica, e evidenciam que os profissionais da educação pouco sabem ou desconhecem metodologias e práticas de ensino inclusivo, salienta que a falta de estudos aprofundados, de metodologias e teorias na formação inicial do docente pode implicar em ações pedagógicas não eficazes e nada inclusivas.

Souza e Resende (2019) no artigo Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa, não relaciona diretamente a formação docente ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, entretanto, o artigo foi selecionado por abordar a formação docente caracterizando as necessidades que permeiam essa formação e por considerar a educação inclusiva um dos três eixos norteadores da Política Institucional de Formação de Professores na

Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esse eixo: “considera a necessidade de consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (SOUZA; RESENDE, 2019, p.37)”.

Os eixos adotados como referência nessa política institucional foram: articulação com a educação básica; educação inclusiva e tecnologias na formação de professores e no contexto da universidade. Os autores supracitados salientam em seu estudo a necessidade dos cursos de licenciaturas construírem o entendimento do que é formar professores para a transformação social e educacional, demanda que é contínua em nosso país.

O tema formação docente foi discutido por Baptista e Santos (2019) em um estudo no qual se propuseram a verificar as contribuições da monitoria para a formação do docente com um perfil sensível à diversidade cultural. No estudo foi selecionada a monitoria como componente curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas e a pesquisa se deu a partir da autobiografia de uma monitória licencianda no referido curso, com a coleta de dados proveniente de anotações de um diário de campo e da análise de conteúdo.

Ao analisarem os relatos da monitória, Baptista e Santos (2019) identificaram a necessidade de planejamento e reformulações das atividades de ensino, pois de acordo com a monitória, os licenciandos se mostravam desmotivados com aulas expositivas, se fazendo necessárias dinâmicas voltadas às questões de discriminação, preconceito e intolerância, de maneira que se fomentassem discussões no que tange relações étnico raciais e a convivência pacífica, tão necessárias a formação docente com uma visão de educação transformadora.

O distanciamento entre a teoria e a prática também ficou evidenciado no estudo de Baptista e Santos (2019) sendo este achado considerado uma influência negativa na formação docente; tal fato corrobora com a dificuldade que os professores apresentam em desenvolver habilidades que contemplem a diversidade durante a ministração das aulas e culmina em uma formação inicial precária, carente de abordagens que atendam a educação inclusiva.

A relação formação docente e educação inclusiva foi discutida por Rondini (2019) em sua pesquisa sobre a formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades /superdotação. A realização de dois estudos de campo (um com 49 discentes em licenciaturas e outro realizado com 40 professores da educação

fundamental - 2º ao 5º ano) possibilitou a identificação de mitos e visões fantasiosas acerca dos estudantes com altas habilidades /superdotação entre os graduandos. Ao que Rondini afirma:

Alguns mitos encontrados entre os graduandos, como considerar um estudante superdotado aquele que é bom em todas as áreas do currículo escolar, que possui QI elevado, que provém de classes socioeconômicas privilegiadas, que caminha sozinho, entre outros, dificultam que os professores encontrem e ajudem os estudantes com AH/SD, pois não é raro que procurem considerar, como altas habilidades, somente os estudantes perfeitos, segundo seu ideário. Afinal, um estudante quieto, que não é questionador, que executa tudo o que o professor solicita é facilmente tido como bom estudante e, por vezes, o candidato a superdotado. Difícil é aceitar o contrário como sendo o estudante com altas habilidades (RONDINI, 2019, p.84).

O autor destaca que a falta de preparo do docente pode contribuir para um baixo rendimento do aluno com AH/SD em virtude da falta de perspectiva do professor em relação ao aluno, pela ministração de aulas monótonas, pela repetição de conteúdos e pelo ritmo das aulas (o aluno perde parte do seu tempo aguardando os demais realizarem as tarefas que ele já cumpriu) esses fatores não dão ao aluno com AH/SD a chance de desenvolver suas potencialidades, ficando este com um rendimento abaixo do seu potencial. O estudo demonstra que em sua formação inicial, os professores pouco ou nada tiveram sobre o assunto e a maioria dos docentes tem dificuldade ou não conseguem reconhecer um estudante com capacidade intelectual elevada. Rondini (2019) evidencia que a maioria das licenciaturas não possui disciplinas ou tópicos sobre altas habilidades e superdotação o que gera profissionais sem conhecimentos e dotados de conceitos e mitos oriundos do senso comum.

Felicetti e Batista (2020) discutem em sua pesquisa a formação de professores para a implantação de uma educação inclusiva. Segundo elas, incluir é dar oportunidade de aprendizagem a todos. E formação no conceito destas é entendido: “como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (FELICETTI; BATISTA, 2020, p.168).”

Segundo as autoras, no Brasil ainda há despreparo nas licenciaturas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, isso faz com que os profissionais em atuação mantenham atitudes segregacionistas. Por meio do estudo que realizaram Felicetti; Batista (2020) notaram que o desafio da formação docente inicial é gerar conhecimentos que sejam base para uma atuação satisfatória

frente à diversidade, que promovam práticas inclusivas que facilite a aprendizagem e a socialização. O estudo detecta que além da formação docente, outro entrave para uma educação inclusiva é a falta de infraestrutura nas escolas. Os espaços no ambiente escolar nem sempre estão adaptados, por vezes há uma adequação da estrutura física, mas não de mobiliários, clima ou iluminação; e em determinados ambientes não há quaisquer adaptações, falta, portanto, investimentos nessa área. A falta de investimentos políticos e administrativos se constituem grande barreira a efetivação da educação inclusiva.

Em contrapartida, o estudo também menciona algumas ações dos professores que auxiliam o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais:

ações como: maior domínio dos conteúdos científicos e conhecimentos pedagógicos; embasamento das práticas na reflexão; planejamentos coerentes; desenvolvimento e avaliações que considerem o cotidiano da sala de aula como objeto de investigação e articulação da teoria e da prática. Acima de tudo, esta é uma possibilidade de reduzir o preconceito por parte dos integrantes da escola com os alunos com deficiências partindo de potencialidades e não de limitações (FELICETTI; BATISTA, 2020, p.175).

Outras ações identificadas por Felicetti e Batista (2020) como ferramentas para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva são: tornar obrigatória a disciplina de educação inclusiva nos cursos de licenciaturas; firmar parcerias entre profissionais e instituições, para assim possibilitar o compartilhamento de saberes e experiências; e ofertar formação docente de forma contínua.

Prosseguindo no que concerne a formação docente para o atendimento dos alunos com NEE, tem-se a pesquisa de Maia e Salles (2022) objetivando compreender o que estudantes do ensino superior consideram ser uma formação docente ideal para o atendimento a alunos com NEE. A pesquisa revelou que 50% dos participantes, isto é, 29 docentes pensam ser uma formação pautada em curso, seminário, oficina e fórum; para 9 docentes é a educação continuada; para outros 9 a formação ideal está relacionada a vivência prática; um total de 8 docentes afirmam que a matriz curricular, graduação e pós graduação são as responsáveis por promover uma formação ideal e para 3 docentes, esta formação diz respeito a pesquisa e estudo. Diante disso, os autores inferem que para a maioria dos docentes a formação se limita a capacitação e treinamentos. Eles destacam que durante a pesquisa um docente relatou que considera importante os cursos nessa área serem obrigatórios, pois no entendimento desse, a preparação é de grande relevância na promoção de um atendimento

inclusivo.

A formação continuada foi descrita na pesquisa de Maia e Salles (2002) como sendo um processo que ocorre por meio da constância, com início na formação inicial (graduação) e se estende ao longo da trajetória acadêmica/profissional, é a construção de um conhecimento próprio que também advém das interações em grupo. Permite que novos fundamentos educacionais e novos ideários não vistos na formação inicial possam ser incorporados pelo docente.

A necessidade de uma formação que promova o repensar das práticas pedagógicas de tal forma que leve o docente a adotar posturas e práticas inclusivas no cotidiano escolar. Nesse sentido “a formação docente passa a ser peça fundamental para o “fazer inclusivo” (MAIA; SALLES, 2022, p.94).” Contudo, muitos docentes na pesquisa relataram outros aspectos que comprometem o trabalho docente no sentido de inclusão. Aqui se revela a afirmação de um dos participantes:

“A compreensão dos principais tipos de deficiências e as principais dificuldades e facilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência possibilita que o professor reflita sobre suas escolhas pedagógicas. No entanto, a disponibilização de infraestrutura suficiente e de qualidade é fundamental para que o professor possa atuar junto dos estudantes com deficiência de maneira a concretizar um processo de ensino e de qualidade (MAIA; SALLES, 2022, p.102).”

A fala do docente se alinha com a literatura, confirmando o que Arruda, Castro e Barreto (2020) apud Maia; Salles (2022, p.102) afirmam ao evidenciarem a falta de apoio e investimento à educação inclusiva, fator este que contribui para a permanência de barreiras arquitetônicas, curriculares e pedagógicas.

Algumas ações direcionadas a práxis docente para o atendimento de alunos com NEE são descritas por Maia e Salles (2022) em sua pesquisa, dentre elas temos: a confecção de recursos pedagógicos, a adaptação de atividades e de espaços físicos, o treinamento docente e a criação de projetos de apoio à inclusão.

A análise dos artigos selecionados possibilita o entendimento de que a formação docente é de grande relevância para efetivação da educação inclusiva: Custódio e Silva (2019) concluíram em seu estudo que há falta de preparo docente para o atendimento inclusivo, segundo eles, os professores sabem pouco sobre práticas inclusivas. Em concordância com esse achado, temos Baptista e Santos (2019) e Rondini (2019), que ressaltaram a lacuna existente entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura, bem como a falta de disciplinas curriculares sobre

Educação Inclusiva, o que segundo as pesquisas, acarreta uma formação precária que compromete o atendimento aos alunos com NEE.

As pesquisas realizadas por Felicetti e Batista (2020) e Maia e Salles (2022) corroboram com os autores já citados, entretanto, incluem outros aspectos que consideram influenciar negativamente o atendimento aos alunos com NEE e a efetivação da educação inclusiva no país: a falta de investimentos políticos e administrativos. Esses aspectos além de comprometer a formação docente, impedem a eliminação de barreiras estruturais e pedagógicas, grandes entraves à inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos abordados nesta pesquisa, no que se refere à formação docente para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, constatou-se na análise de diferentes autores a importância da formação docente para este atendimento, uma vez que um arcabouço teórico profundo aliado a experiências e prática possibilita uma educação que contemple as potencialidades desses alunos e não apenas as limitações.

Nos estudos analisados verificou-se junto aos docentes, falta de conhecimentos aprofundados e de metodologias específicas da área da educação inclusiva, bem como a falta de preparo, presença de atitudes segregacionistas e dificuldade de desenvolver habilidades e ações que atendam os alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa detectou a necessidade de uma formação mais abrangente que abarque aspectos da diversidade e inclusão com disciplinas que proporcionem um aprofundamento teórico e prático nessa área. Como práticas docentes foram identificadas neste estudo: a confecção de recursos pedagógicos, a adaptação de atividades e de espaços físicos.

É salutar afirmar que o entendimento de que a formação docente é peça fundamental no processo de inclusão abre caminho para a consolidação da educação inclusiva, com práticas de reconhecimento e valorização da diversidade, o que gera uma educação de qualidade, que de fato contempla as necessidades dos alunos inseridos no espaço escolar.

Essa pesquisa deixa sua contribuição quanto ao tema proposto, a medida que evidencia a formação docente como aspecto importante no atendimento aos alunos com NEE, abrindo espaço para discussão da temática fato que pode resultar no desenvolvimento de ações e projetos para a educação inclusiva. Destaca-se a necessidade de realização de mais estudos nessa área, entendendo que o conhecimento advindo de pesquisas contribui para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. J. R. C. **A inclusão de estudantes com deficiência na recreação escolar**. 2015. 39 f. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural)- Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14554>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BALSANELLO, D.; ROZA, A. F. **Inclusão escolar: um olhar sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência nos parques de educação infantil**. 2017. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1470>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v.18, n. 2, p. 598 - 618, ago. 2018. Disponível em <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33213>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BAPTISTA, G. C. S.; SANTOS, L. C. Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 95–110, set/dez.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/284>. Acesso em 3 de maio de 2023.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 2 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB017\\_01.pdf?query=educacao%20inclusiva](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=educacao%20inclusiva). Acesso em: 2 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Física**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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: 16 de setembro de 2022.

CUSTÓDIO, T. P.; SILVA, M. B. Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 163–180, jan/abr.2019. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/34>. Acesso em

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 165–180, maio/ago.2020. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. MAIA, K. A.; SALLES, A. C. . Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 91–108, set/dez. 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/586>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p.1-22, jan.2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>. Acesso em: 2 de maio de 2023.

MAZZOTTI, A. J. A.; parte II O Método nas Ciências Sociais. In: MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

POKER, R. B.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 297–313, 2019 Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13102>. Acesso em: 2 de maio de 2023.

RODRIGUES, C. S. D.; SILVA, S. C.; ROCHA, L. P.; NAVES, R. M.; DOMINGUES, I. M. C. S. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195–212, mar.2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/700>. Acesso em: 3 de maio 2023.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista**

**Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79–94, set/dez.2019. Disponível em:  
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/246>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

SAMPAIO, C. T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209155>. Acesso em: 3 de novembro de 2022.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTO S, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. **Caderno de Formação: Formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, p.148-160, 2011.

SOUZA, F. D. de; RESENDE, L. M. M. de. Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 31–40, maio/ago.2019. Disponível em:  
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/236>. Acesso em 03 de maio de 2023.

TAVARES, L. M. F.L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. Revista Brasileira de Educação Especial. v.22, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141365382216000400005>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Baumant**. Maranhão, v.09, n.21, p.21-36, 2019. Disponível em:  
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/1254>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994, 54p. Disponível em:  
<http://uniapae.apaebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2022.

YAEGASHI, J. G.; NADER, M.; YAEGASHI, S. R.; MAÇÃO, T. E. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, p.01-22, 2021. Disponível em:  
<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350>. Acesso em: 19 de agosto de 2022