

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS

CHALLENGES IN TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE EARLY YEARS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.018-012>

Karine Luiza Biguelini

Graduação em Pedagogia

Unicesumar

E-mail: karineluizabiguelh@gmail.com

Simone Martiningui Onzi

Mestrado em Gestão Educacional

UNISINOS

E-mail: simoneonzi@gmail.com

Lozinete Luzia Santana

Licenciatura em Pedagogia

Faculdade Única

E-mail: lozinete.luzia@gmail.com

Fabiani de Amorim Gonçalves

Mestrado em Letras

UFGD

E-mail: binharoo@hotmail.com

Vânia Terezinha Mendes de Matos Tellecher

Graduação em Pedagogia

Universidade Anhanguera - UNIDERP

E-mail: vaniamatos123@gmail.com

Franciele da Silva

Graduação em Pedagogia

Unicesumar

E-mail: franciele.edu.espec.sc012@gmail.com

Berta Fabiana Rezende Pavão Rech

Graduação em Pedagogia

FALBE

E-mail: bertafabianapavao@hotmail.com

Rejane Bonadimann Minuzzi

Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social

UPF

E-mail: rejane.minuzzi74@gmail.com



Verônica Louise Oros

Pós Graduada em Análise do Comportamento Aplicada

Faculdade dos Vales

E-mail: oros654@gmail.com

Alysson Rafael Ribeiro de Pontes

Graduado em Educação Física

Universidade Estadual de Ponta Grossa

E-mail: alyssonrafaelpontes@hotmail.com

Ana Paula Angeli

Pós graduação em Psicopedagogia Institucional

UniVitória

E-mail: anapaulaangeli4@gmail.com

Andréia Fátima Angeli

Pós Graduação em Neuropsicopedagogia e Problemas de Aprendizagem

UniVitória

E-mail: deyaangeli@gmail.com

Maxilane Alves Rosa

Pós Graduação em Educação Infantil

Unicid

E-mail: maxpindaiba@hotmail.com

Edivania Pedro da Costa

Mestranda em Educação (PPGEDU)

UNEMAT

E-mail: edivania.costa@unemat.br

Susany Pedro da Costa

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM)

UNEMAT

E-mail: susany.costa@unemat.br

RESUMO

O artigo em questão investiga os obstáculos estruturais e metodológicos que enfraquecem a capacitação de professores para uma atuação eficaz na Educação Inclusiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com base na legislação brasileira (LBI, PNEPEI) e em análises acadêmicas, a pesquisa revela que a concretização do direito à educação para todos é impedida pela contínua falta de competência técnica e instrumental dos educadores. São observadas deficiências persistentes na Formação Inicial, onde a inclusão é abordada de maneira fragmentada, rasa e desconectada da prática, sem a necessária formação em metodologias essenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Ao mesmo tempo, a Formação Continuada sofre com modelos que estão descontextualizados, são verticais e não se conectam com o apoio interprofissional e a valorização dos docentes. Esses problemas geram barreiras atitudinais, excesso de carga de trabalho e um esvaziamento curricular nos Anos Iniciais. Com um caráter propositivo, o artigo sugere formas de superação, incluindo a incorporação do DUA como um princípio abrangente, a implementação da Pesquisa-Ação e do Ensino Colaborativo em serviço, além da necessidade urgente de políticas que assegurem a valorização dos profissionais e um apoio intersetorial (Saúde e Assistência Social). Em sua conclusão, afirma-se que a superação das dificuldades na formação é a base principal para



converter a insegurança dos educadores em competência e para transformar a escola em um espaço genuinamente justo e acessível.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de professores; Anos iniciais; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Ensino colaborativo.

ABSTRACT

This article analyzes the structural and methodological challenges that weaken teacher training for effective performance in Inclusive Education during the Early Years of Elementary School. Grounded in Brazilian legislation (LBI, PNEPEI) and academic critique, the study demonstrates that the realization of the right to education for all is hindered by the persistent gap in teachers' technical and instrumental competence. Chronic failures are identified in Initial Training, where inclusion is addressed fragmentarily, superficially, and disarticulated from practice, with a lack of tools for crucial methodologies such as Universal Design for Learning (UDL). Concurrently, Continuing Education suffers from decontextualized, top-down models disconnected from interprofessional support and teacher valuation. These fragilities result in attitudinal barriers, workload excess, and curricular impoverishment in the Early Years. Proactively, the article suggests strategies for overcoming these issues, including the adoption of UDL as a transversal principle, the implementation of Action-Research and Collaborative Teaching in service, and the urgency of policies that guarantee professional appreciation and intersectoral support (Health and Social Assistance). It is concluded that overcoming these formation challenges is the central axis for transforming teacher insecurity into competence and the school into a truly equitable and accessible environment.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Early years; Universal Design for Learning (UDL); Collaborative teaching.



1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva representa um dos maiores e mais significativos desafios pedagógicos e sociais do século XXI, refletindo um imperativo ético e legal pela garantia do direito à educação de qualidade para todos, conforme estabelecido em convenções internacionais e na legislação nacional. No Brasil, esse paradigma foi solidificado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que orienta a matrícula e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Este movimento legal e político culminou na promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), que não apenas reitera o direito à educação inclusiva, mas também demanda a eliminação de barreiras e a provisão de adaptações razoáveis.

Este cenário de transformação, o foco recai sobre o Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano), uma etapa crucial onde se consolidam os pilares da alfabetização, do letramento e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais básicas. A experiência educacional da criança nestes primeiros anos determina sua trajetória escolar futura. Consequentemente, o professor que atua nessa fase assume uma responsabilidade hiper responsável (Nóvoa, 1992), sendo o principal mediador entre o currículo e a diversidade presente na sala de aula. É ele quem deve materializar o ideal inclusivo, adaptando o planejamento e as metodologias para atender às singularidades de cada estudante.

No entanto, é amplamente reconhecido na literatura acadêmica que a implementação eficaz da educação inclusiva esbarra, persistentemente, na fragilidade da formação docente. A transição de um modelo segregador para um inclusivo exige que o professor possua não apenas a disposição ética para a inclusão, mas também o repertório teórico e prático necessário para a diferenciação pedagógica. Dados e pesquisas (Salgado, 2020; Pletsch, 2013) apontam para uma carência crônica: a formação inicial dos cursos de Pedagogia frequentemente aborda a temática da inclusão de forma superficial ou apenas como disciplina complementar, falhando em preparar os futuros educadores para a complexidade da prática em uma sala de aula heterogênea.

Essa deficiência na formação resulta em barreiras atitudinais, metodológicas e, muitas vezes, no sentimento de insegurança, angústia e impotência por parte dos professores em serviço. Em vez de se tornarem pesquisadores e mediadores ativos, muitos docentes acabam recorrendo a práticas que, inadvertidamente, resultam no "esvaziamento" do currículo para o aluno com deficiência, comprometendo seu desenvolvimento pleno e, paradoxalmente, promovendo uma nova forma de exclusão dentro do ambiente inclusivo.

Diante desse panorama, o presente artigo se propõe a analisar os principais desafios estruturais e práticos que permeiam a formação inicial e continuada de professores para a atuação na Educação Inclusiva nos Anos Iniciais. O estudo busca discutir as lacunas curriculares evidentes nos cursos de licenciatura e as



fragilidades das políticas de formação continuada, que muitas vezes se mostram descontextualizadas da realidade escolar. Por fim, objetiva-se apontar perspectivas e estratégias pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na colaboração interprofissional, essenciais para construir um sistema educacional verdadeiramente equitativo e acessível, onde a diversidade seja celebrada como um valor, e não como um obstáculo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DA IDEOLOGIA À PRÁXIS: A INCLUSÃO COMO PROCESSO E NÃO COMO ATO ISOLADO

A abordagem da Educação Inclusiva vai além do mero cumprimento de leis; é um conceito ético e filosófico que requer mudanças substanciais na maneira como as escolas, em todos os níveis, percebem e tratam a diversidade. Com base em diretrizes como a Declaração de Salamanca (1994), que defende que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças, a inclusão não se limita à mera integração, que simplesmente coloca o aluno no sistema sem alterar a estrutura. A inclusão exige uma transformação do sistema para acomodar a todos.

Nos primeiros anos de escolaridade, essa necessidade se torna especialmente crucial. A criança, que está em desenvolvimento de suas capacidades cognitivas (Vygotsky) e sociais (Wallon), depende vitalmente do professor para facilitar seu acesso ao conhecimento e o aprimoramento de suas habilidades básicas. O professor deve atuar como um designer curricular, responsável por criar experiências de aprendizado que sejam desafiadoras e acessíveis a todos os alunos.

O principal desafio reside na disparidade entre a visão ideal de inclusão (a ideologia) e a habilidade de implementá-la de fato (a prática). Muitas instituições, mesmo abrindo suas portas, não conseguem oferecer as modificações necessárias e o apoio especial que a LBI exige. Essa inadequação é, muitas vezes, um reflexo do insuficiente preparo dos educadores, que não conseguem fazer a transição do enfoque clínico-médico para um modelo biopsicossocial sobre deficiência. Enquanto o modelo clínico se concentra nas falhas do indivíduo, o que há de errado com o aluno, o modelo inclusivo, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), foca nas limitações do ambiente, o que está errado com a escola. A formação inicial, por vezes, não consegue propiciar essa mudança de paradigma, perpetuando uma visão diagnóstica que categoriza em vez de potencializar.

A falta de conhecimento sobre as diversas deficiências, síndromes ou transtornos faz com que o professor hesite diante das diferenças, criando o que a área de estudos inclusivos classifica como barreiras atitudinais. Estas barreiras aparecem de várias maneiras no ambiente escolar:

- **A Pedagogia da Simplificação e a Redução do Currículo:** Sob a justificativa de que o aluno com deficiência possui uma "capacidade limitada", o professor simplifica o conteúdo, redirecionando-o para atividades de colorir ou tarefas rudimentares. Essa abordagem resulta em



uma "redução" do aprendizado (Kassar, 2013), condenando o aluno a uma trajetória educacional que não favorece seu desenvolvimento integral, comprometendo o seu direito fundamental ao acesso e à participação no currículo.

- **A Delegação Excessiva de Responsabilidade e a Isenção de Deveres:** A tendência de transferir completamente a responsabilidade para o educador do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou para outros profissionais, isentando-se da tarefa de ensinar na sala regular. Essa postura viola o princípio da corresponsabilidade e transforma o AEE em um "depósito" de problemas, em vez de um auxílio que complementa o trabalho do professor da sala de aula.
- **O Medo do Erro e a Resistência à Mudança:** A hesitação em experimentar novas abordagens ou fazer alterações, optando por preservar a uniformidade em função da organização ou da simplicidade da gestão da turma. Esse receio, conforme argumenta Vygotsky (2012), atua como uma barreira ao progresso, uma vez que as diferenças devem ser encaradas como uma motivação para que tanto o ser humano quanto o sistema educacional melhorem suas capacidades.

Como Mantoan (2004) observa claramente, a falta de experiências práticas provoca angústia e descontentamento nos professores, levando-os, sem perceber, a maneiras de ensino que excluem ou afastam o aluno, mesmo quando sua intenção é promover a inclusão. Exemplos práticos dessa barreira de atitude, resultante da carência de formação, incluem o silêncio, o distanciamento físico e a maneira infantilizada de tratar um estudante com deficiência.

Para que a inclusão seja realmente eficaz, é essencial que o professor do Ensino Fundamental tenha uma compreensão da diversidade. Isso envolve o conhecimento da História, dos modelos médico, social e biopsicossocial e das abordagens da Educação Especial, a fim de superar uma visão clínica e concentrar-se no potencial de aprendizado do aluno. É crucial que a formação de educadores estimule a mudança de uma pergunta que busca saber "O que o aluno possui?" para uma que indaga "O que eu, enquanto professor, e a escola podemos fazer para garantir que o aluno aprenda?" Investir na pedagogia diferenciada como um princípio ativo da ensino é o caminho para tornar a sala de aula um espaço verdadeiramente acessível e justo.

2.2 O DESAFIO ESTRUTURAL DA FORMAÇÃO INICIAL

A raiz abrangente da ineficácia da Educação Inclusiva está, em primeiro lugar, na organização e na concepção dos currículos dos programas de formação inicial de professores, especialmente em Pedagogia, que são responsáveis pela capacitação dos educadores que trabalham diretamente com os estudantes dos Anos Iniciais. A visão histórica de que a Educação Especial é um campo de conhecimento "residual" ou



"separado" destinado apenas aos profissionais especializados ainda persiste, enfraquecendo a ideia de que todo educador deve ser, por natureza, um professor da diversidade.

Apesar de o Ministério da Educação, por meio de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (CNE/CP nº 2/2019), ter tentado exigir a inclusão do tema da Educação Inclusiva de maneira abrangente e profunda, sua implementação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) nas Instituições de Ensino Superior (IES) continua a ser caracterizada por superficialidade e fragmentação.

As principais lacunas nos currículos e nas metodologias que afetam a formação do docente para a inclusão são as seguintes:

- **Carga Horária e Conteúdo Inadequados sobre Epistemologias da Diferença:** A inclusão é frequentemente restrita a uma única disciplina de caráter introdutório ou teórico, com horas de aula limitadas e insuficientes para que os conceitos e instrumentos sejam realmente apropriados. O futuro professor tem acesso a uma visão geral, mas falta profundidade em tópicos fundamentais. Existe uma carência notável de conhecimento sobre as diferentes deficiências visuais, físicas e intelectuais, os Transtornos do Espectro Autista - TEA e as Altas Habilidades/Superdotação. O currículo deveria incluir um estudo aprofundado das causas, das características de aprendizado e, principalmente, das adaptações curriculares e metodológicas específicas para cada grupo.
- **Falta de Conhecimentos Práticos Essenciais e Subestimação da Pesquisa Aplicada:** Para os Anos Iniciais, é crucial dominar formas alternativas de comunicação e meios de acesso ao conhecimento. Contudo, a formação inicial raramente oferece as ferramentas necessárias. A ausência de módulos obrigatórios sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o aprendizado de Braille para estudantes com deficiência visual mesmo em um nível básico e a análise de sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) deixam o futuro educador completamente despreparado para interagir e ensinar efetivamente estudantes com grandes dificuldades de comunicação. Além disso, a pesquisa sobre metodologias inclusivas, como pedagogia diferenciada e estratégias de avaliação formativa adaptada, é frequentemente subestimada, privando os alunos-professores do contato com o conhecimento que poderia enriquecer sua futura atuação.
- **Fragilidade na Conexão entre Teoria e Prática (Estágio Curricular) e Resistência Institucional:** O momento de maior vulnerabilidade na formação inicial ocorre durante o estágio supervisionado. Apesar de a legislação exigir que o estágio ofereça experiências práticas, muitas Instituições de Ensino Superior enfrentam resistência por parte das escolas que acolhem esses estagiários, as quais nem sempre estão devidamente preparadas ou dispostas a



receber estagiários em contextos inclusivos. Frequentemente, o estágio se limita a salas de aula "tradicionais", sem a presença de alunos que são o foco da Educação Especial. Mesmo quando esses alunos estão presentes, o estagiário é orientado apenas a observar, sem receber a oportunidade de planejar ou implementar intervenções e adaptações curriculares apropriadas. Esse distanciamento prático é o principal fator que gera a insegurança e o receio de "não saber como fazer" que muitos professores recém-formados apresentam ao entrar no mercado de trabalho. Além disso, a própria universidade resiste a realizar uma reforma curricular significativa, justificando-se pela sobrecarga de conteúdos, pela falta de professores especializados em Educação Especial nas comissões de formação, e pela dificuldade em integrar disciplinas de maneira verdadeiramente interligada.

- **A Necessidade de um Novo Perfil do Educador Formador e a Ausência de Transversalidade do DUA:** A eficácia da formação inicial está profundamente ligada à competência dos educadores formadores, que são aqueles que ensinam nas licenciaturas. É essencial que esses educadores tenham um conhecimento robusto em Educação Inclusiva e consigam aplicar em suas aulas práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão. Quando um professor de Didática ou de Metodologia de Alfabetização não adota os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em sua prática universitária, ele não consegue funcionar como um exemplo para os futuros docentes. O DUA, que preconiza a criação de ambientes e recursos educacionais acessíveis desde a fase de planejamento, deve ser visto como um princípio fundamental a ser incorporado em todas as matérias, trocando a mentalidade de "adaptação posterior" pela de "planejamento inclusivo desde o início". A falta de transversalidade desse conceito impede que o futuro educador desenvolva uma visão de superação de barreiras como parte essencial de sua identidade profissional.

Em resumo, a deficiência estrutural na formação inicial resulta em um profissional que, apesar de ter o dever legal de promover a inclusão, carece das ferramentas, da segurança teórica e da autoconfiança necessárias para isso. A universidade, ao não oferecer uma formação verdadeiramente inclusiva, transfere a responsabilidade pela capacitação técnica para o sistema de formação continuada e, ainda mais problemático, para a vivência do professor em atuação, o que, conforme será discutido a seguir, traz seus próprios desafios.

2.3 AS FRAGILIDADES E A DESCONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Se a formação inicial fornece as fundações teóricas e metodológicas, muitas vezes de maneira inadequada, a formação continuada em serviço deveria ser o principal meio de ajustar caminhos, ampliar a prática e atualizar o conhecimento profissional. Contudo, no Brasil, a política de formação continuada,



embora mencionada em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), apresenta fraquezas persistentes que prejudicam sua efetividade, especialmente para educadores dos Anos Iniciais.

As críticas principais dirigidas à formação continuada em serviço surgem de sua essência e do modo como é implementada:

- Instabilidade e Descontinuidade das Políticas Públicas:

A continuidade da formação enfrenta problemas devido à instabilidade nas gestões governamentais e às alterações abruptas nas diretrizes educativas. O cancelamento de programas de formação que obtiveram sucesso ou sua troca por modelos que apenas informam, sem formar, compromete a construção de um conhecimento profissional robusto e acumulativo. Muitas vezes, os cursos são oferecidos de maneira dispersa e pontual, focando em workshops ou palestras breves que, embora despertem interesse, não conseguem induzir uma reflexão profunda e mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Esses eventos costumam ser superficiais e não incluem acompanhamento e avaliação sobre seu impacto nas salas de aula.

- Modelo Vertical e Desarticulado da Realidade Escolar:

A maioria das capacitações segue um modelo vertical, onde o conhecimento é passado de especialistas para os docentes, desconsiderando o vasto conhecimento prático e as necessidades específicas dos estudantes e da escola. Os conteúdos frequentemente são genéricos, sem considerar o perfil dos alunos com deficiência na turma dos Anos Iniciais ou as verdadeiras dificuldades na gestão da classe. Para ser eficaz, é necessário que a pesquisa-ação seja utilizada como método central, permitindo que os próprios educadores enfrentem seus desafios e criem soluções adaptadas e colaborativas, transformando-os em agentes ativos de seu desenvolvimento, em vez de meros receptores de orientações.

- Foco no Professor Especializado e a Fragilidade na Avaliação Inclusiva:

Há um risco evidente de que as políticas de formação concentrem recursos e apoio técnico na figura do Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), resultando em uma diminuição da responsabilidade do professor regente. Ademais, a formação continuada apresenta uma falha significativa ao não explorar adequadamente o tema da Avaliação da Aprendizagem de uma maneira inclusiva. O educador dos Anos Iniciais deve dominar técnicas de avaliação formativa diversificada, utilizando variados instrumentos como portfólios, observação e registros para diagnosticar a evolução do aluno com deficiência, ao invés de depender de ferramentas padronizadas que não refletem suas particularidades. A falta de conhecimento sobre como registrar e comunicar o desenvolvimento do aluno reforça a insegurança do professor e a prática de atribuir notas arbitrárias.



- Falta de Suporte Multiprofissional e Desafios Logísticos e de Valorização:

O educador que atua nos Anos Iniciais, ao confrontar situações complexas, requer um apoio técnico abrangente de equipes profissionais diversas, como psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. A formação contínua é inadequada ao não incluir a participação ou ajuda desses profissionais como parte essencial do aprimoramento docente. Adicionalmente, as questões logísticas e a escassez de recursos dificultam a implementação dos novos conhecimentos adquiridos. O professor assimila novas técnicas de ensino, mas carece de tempo, devido à carga horária excessiva, de materiais adaptados ou de acesso a tecnologias assistivas para aplicar o aprendizado recebido.

- A Desvalorização e o Excesso de Trabalho do Educador:

Por último, a formação contínua não é acompanhada do devido reconhecimento profissional e da diminuição das demandas de trabalho para o planejamento personalizado. O educador é cobrado para se capacitar, modificar materiais, planejar em conjunto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e registrar meticulosamente o progresso de alunos com deficiência, sem receber horas de atividade remuneradas ou um aumento salarial que reconheça a complexidade acrescida em suas funções. Essa carga adicional provoca uma resistência passiva à participação nas formações, que são vistas como um peso extra, ao invés de um direito e um investimento em sua trajetória profissional.

Em suma, a formação contínua, tal como está estruturada atualmente, frequentemente atua como um remédio temporário em vez de proporcionar uma solução de base. A falta de um modelo que una teoria, prática, reflexão, apoio profissional e reconhecimento impede que o educador nos Anos Iniciais desenvolva a confiança e o conhecimento necessários para transformar a diversidade em um motor para a qualidade na educação.

2.4 ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS PARA A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS

A superação dos obstáculos estruturais e metodológicos na capacitação de professores para os Anos Iniciais não ocorrerá por meio de iniciativas isoladas, mas através de um esforço coletivo e integrado envolvendo as Instituições de Ensino Superior (IES), as Secretarias de Educação e as próprias escolas. É essencial transitar de um modelo de formação que se concentra na correção de falhas para um que seja preventivo e ativo, com um enfoque na construção de habilidades e reflexão constante sobre as práticas pedagógicas.

As estratégias para superar esses desafios incluem a implementação e valorização das seguintes abordagens:



- Revisão Curricular na Educação Superior com Foco no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):

A IES deve realizar uma reavaliação curricular abrangente que não apenas adicione mais horas de Educação Inclusiva, mas que a incorpore como um princípio pedagógico fundamental em todas as disciplinas podendo ser a Didática, Avaliação e Metodologias. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) deve servir como a base dessa reforma. Com suporte nas neurociências, o DUA demanda que os professores sejam capacitados para oferecer diversas maneiras de engajamento sendo motivos para aprender, representação do conteúdo da aprendizagem e formas de ação e expressão e de maneiras de demonstrar o aprendido. Em vez de ensinar a modificar um plano rígido, a formação deve ensinar a planejar de forma original para atender à diversidade, prevenindo barreiras e proporcionando ao professor dos Anos Iniciais a confiança de que ele pode atender a qualquer aluno que esteja em sua turma. Adicionalmente, a formação deve incluir discussões sobre o Índice de Inclusão e ferramentas de autoavaliação institucional, permitindo que o futuro educador possa analisar e intervir no ambiente escolar.

- Incorporação da Pesquisa-Ação como Metodologia Fundamental na Capacitação Contínua:

Para enfrentar a natureza genérica e desconectada da formação continuada, é vital incorporar a Pesquisa-Ação Crítica e Colaborativa (Thiollent, 1986). Este modelo transforma o educador em um investigador de sua própria prática. Em vez de receber soluções prontas, o docente dos Anos Iniciais, em colaboração com a universidade ou um especialista, examina um problema real que ocorre em sua sala de aula como, por exemplo, dificuldades na alfabetização de um aluno com Deficiência Intelectual, cria e implementa uma intervenção apropriada e avalia os resultados. Essa abordagem, além de gerar soluções eficazes e localizadas, aumenta a autoestima e a autoridade do professor, convertendo o receio da inclusão em competência prática e conhecimentos pedagógicos compartilhados.

- Estabelecimento da Colaboração Profissional e Intersetorial (Saúde e Assistência Social):

A inclusão é uma atividade coletiva que vai além dos limites da escola. É fundamental desenvolver um modelo de consultoria e ensino colaborativo (co-teaching) entre o professor titular dos Anos Iniciais e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando que o conhecimento especializado seja aplicado em práticas na sala de aula convencional. No entanto, o progresso requer a articulação entre setores como Saúde e Assistência Social. A formação deve preparar o professor para se comunicar com equipes de saúde como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, buscando informações e abordagens que apoiem a escola na promoção de um desenvolvimento holístico, conforme



delineado na Educação Interprofissional (EIP). Essa abordagem tem como meta superar a fragmentação entre os cuidados e a educação.

- Investimento em Estruturas, Tecnologia Assistiva e Profissionais Qualificados:

A formação, tanto de entrada quanto de aprimoramento, deve ser acompanhada por um forte investimento em Tecnologia Assistiva (TA) e em materiais didáticos acessíveis. O educador dos primeiros anos necessita de treinamento para desenvolver e aplicar TA de diversas faixas de custo, mesclando-as naturalmente ao processo de ensino. É fundamental também investir na contratação de professores assistentes ou auxiliares com formação adequada para trabalhar nos primeiros anos. Essa capacitação deve se estender a esses profissionais, assegurando que atuem como parceiras pedagógicas competentes, e não apenas como cuidadores, o que reduz a carga do professor titular e permite uma melhor personalização do currículo.

- Valorização dos Educadores e Reconhecimento do Compromisso Inclusivo:

Nenhuma reforma terá sucesso sem uma valorização genuína do educador. O aumento na complexidade das tarefas relacionadas à inclusão, que exige tempo para planejamento individualizado, criação de materiais adaptados e registros detalhados precisa ser reconhecido. É urgente assegurar horas de atividade pagas específicas para um planejamento colaborativo do AEE e do professor titular, além de incentivos financeiros ou progressão na carreira para educadores que buscam formação continuada em Educação Inclusiva e implementam o conhecimento em práticas pedagógicas eficazes. A valorização profissional é essencial para converter a resistência em envolvimento e a insegurança em excelência.

Essas abordagens, quando integradas de maneira harmoniosa, podem, de fato, proporcionar ao educador dos primeiros anos a confiança, a autonomia e as habilidades necessárias para estabelecer uma escola que reconhece e valoriza as diferenças como essenciais para a qualidade da educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto se propôs a examinar os variados desafios relacionados à capacitação de educadores para a implementação da Educação Inclusiva nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A análise revela que, apesar de o Brasil contar com um robusto conjunto de normas, embasado na Lei Brasileira de Inclusão e na PNEEPEI, a concretização do direito à educação para todos é comprometida pela contínua deficiência na formação dos professores. Essa inadequação, que surge da desconexão entre teoria e prática na formação inicial e se intensifica pela falta de contextualização na formação continuada, resulta em uma crise de habilidades no educador, manifestada em barreiras comportamentais e na limitação do currículo nos Anos Iniciais.



A essência deste estudo aponta que a questão da inclusão não está na intenção do educador, mas sim em sua habilidade técnica e instrumental, que é impactada por um sistema de formação que se demonstra ineficaz em seus dois principais aspectos. A formação não é capaz de oferecer o conhecimento necessário para que o docente passe do desejo ético à prática diferenciada, mantendo a escola presa a um modelo que, embora não seja mais segregador por legislação, muitas vezes ainda é na prática.

Para superar esses obstáculos, é crucial a implementação imediata de um modelo pedagógico e político que previna problemas, concentrando-se na remoção de barreiras antes que elas surjam na sala de aula. As reformas devem se concentrar na intersecção do DUA na grade curricular universitária e na adoção de modelos de consultoria e ensino colaborativo durante o exercício profissional, reconhecendo a escola como o principal espaço para a produção de conhecimento inclusivo.

Nesse contexto, o presente trabalho conclui com a apresentação de diretrizes essenciais para a agenda de políticas públicas e acadêmicas:

- **Reestruturação Ético-Epistemológica da Formação Inicial:** As Instituições de Ensino Superior devem incorporar a formação inclusiva como seu foco central, garantindo que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) seja a base metodológica de todas as disciplinas. Deve haver um shift do enfoque no "déficit" para o conjunto de ações possíveis, assegurando experiências práticas supervisionadas em ambientes diversos e capacitação em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e outras tecnologias fundamentais.
- **Desenvolvimento de Políticas Duradouras para Formação Continuada:** O governo deve abandonar a prática de workshops isolados e investir em programas de formação contínua fundados na Pesquisa-Ação e na prática reflexiva. A instauração de período remunerado para a colaboração entre o professor titular e o AEE é imprescindível, pois é nesse tempo que o saber teórico se converte em planejamento adaptado.
- **Compromisso com a Valorização e Apoio Sistêmico:** A valorização dos educadores deve refletir a complexidade da prática inclusiva, contemplando aumentos salariais e a garantia de redução de carga horária para um planejamento diferenciado. É fundamental assegurar uma articulação entre diferentes setores, como Saúde e Assistência Social, possibilitando que o professor tenha acesso a informações clínicas e sociais que contribuam para o planejamento pedagógico.

No final das contas, a questão da capacitação de professores para a Educação Inclusiva nos Anos Iniciais serve como uma medida da qualidade geral do sistema educacional e do engajamento da sociedade com a equidade social. Apenas quando as universidades e as autoridades públicas reconhecerem a formação inclusiva como uma prioridade inegociável, convertendo a hesitação dos educadores em habilidade e a diversidade em potencial pedagógico, conseguiremos estabelecer uma Escola para Todos.



Por último, o setor da pesquisa acadêmica é incentivado a progredir. A realização de pesquisas de longo prazo que examinem o efeito de modelos de formação baseados no DUA e na orientação colaborativa é recomendada, analisando a eficácia pedagógica e a diminuição das barreiras atitudinais ao longo do tempo. É essencial produzir evidências concretas que fundamentem as futuras políticas educacionais, assegurando que o direito à educação inclusiva se torne uma realidade viável e duradoura.



REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 45, 23 dez. 2019.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. Cadernos CEDES, Campinas, v. 33, n. 89, p. 197-217, jan./abr. 2013.
- LAGOA, Denise Cristina; TARTUCI, Dulce. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 983-999, mar. 2020.
- LIEBERMAN, L. J. Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators. Champaign: Human Kinetics, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2004.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2007.
- PINTO, A. A. L. A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, n. 98, dez. 2016.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 781-794, jan./mar. 2013.
- SALGADO, D. C. Os desafios da educação inclusiva nos anos iniciais da rede pública. 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação de Limeira, Limeira, São Paulo, 2020.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. Fundamentos de Defectologia. Obras Completas, Tomo 5. Trad. Ana Luiza Smolka. Havana: Pueblo y Educación, 1997.