

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO E PREPARAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Karine Coelho Souza Pires

Graduanda em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão

São Luis, Maranhão, Brasil - souzakarine304@gmail.com

Maria José Santos Rabelo

Professora Departamento de Educação – Universidade Estadual do Maranhão

RESUMO

O presente artigo aborda a formação docente voltada à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, analisando como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem sua preparação para atuar em classes comuns onde há alunos com deficiência. O objetivo da pesquisa foi compreender de que forma a formação inicial e continuada contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizado em uma escola da rede pública municipal de São Luís-MA, com a participação de nove professores. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se o questionário semiestruturado e a observação em sala de aula. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo e organizados em categorias temáticas. Os resultados evidenciam que, embora os docentes possuam formação superior, há fragilidades na formação inicial no que se refere à Educação Especial, bem como limitações nas formações continuadas ofertadas, geralmente distantes da prática pedagógica. Também se destacam desafios relacionados à falta de estrutura, escassez de recursos pedagógicos e ausência de profissionais de apoio. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar demanda investimentos contínuos na formação docente, articulação entre teoria e prática e fortalecimento das políticas públicas educacionais, de modo a garantir uma educação equitativa e humanizadora para todos os estudantes.

Palavras-chave: formação docente. Educação Especial. inclusão escolar. práticas pedagógicas. políticas públicas.

1 Introdução

Ainda que a pauta da inclusão educacional não seja, a rigor, uma temática recente, ela tem ganhado contornos cada vez mais evidentes nas últimas décadas, especialmente diante do avanço das legislações nacionais e internacionais que asseguram o direito de todos à educação.

A inclusão escolar passou a ocupar lugar de destaque nos debates educacionais, nas políticas públicas e nas agendas institucionais, ao defender o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência em escolas comuns, rompendo com modelos historicamente segregadores. No cenário internacional, um marco importante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, que reafirmou o princípio de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou sensoriais.

A Declaração de Salamanca consolidou a ideia de que a educação inclusiva não se limita ao acesso, mas envolve a reorganização dos sistemas educacionais para atender à diversidade humana. No contexto brasileiro, a consolidação da inclusão educacional ocorreu a partir de importantes dispositivos legais, como a Lei Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº 9.394/1996, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015. Esses documentos reforçam a responsabilidade da escola comum na garantia do direito à educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas. Apesar desses avanços legais e conceituais, a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. Entre os principais entraves, destaca-se a formação docente, frequentemente apontada como insuficiente para atender às demandas da inclusão. Muitos professores relatam dificuldades em adaptar metodologias, elaborar estratégias pedagógicas acessíveis e lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que evidencia fragilidades tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Nessa perspectiva, Freire (1996) enfatiza que a prática educativa deve ser humanizadora, crítica e comprometida com a realidade dos educandos. Para o autor, ensinar exige reflexão permanente sobre a prática, o que implica reconhecer as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Essa concepção dialoga diretamente com os pressupostos da educação especial inclusiva, ao defender uma pedagogia que não exclui, mas acolhe e valoriza a diversidade. Do mesmo modo, Mantoan (2004; 2008) ressalta que a inclusão escolar exige uma profunda transformação da escola, superando práticas excludentes e a lógica da homogeneização. Segundo a autora, não basta inserir o aluno com deficiência na sala comum, pois é necessário garantir condições pedagógicas, formativas e institucionais que sustentem sua aprendizagem e participação efetiva. Diante desse cenário, surgiram questionamentos que

orientaram a pesquisa: como a formação docente inicial e continuada tem preparado os professores para atuar na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva? De que maneira essa formação influencia as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? E quais desafios e estratégias são mobilizados pelos docentes para atender às especificidades dos alunos com deficiência? Essas indagações refletem preocupações concretas diante das situações de vulnerabilidade vivenciadas por alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, muitas vezes matriculados, mas não plenamente incluídos nos processos de ensino e aprendizagem. A efetivação da inclusão escolar está diretamente relacionada à atuação do professor, o que torna a formação docente um elemento central na construção de uma educação democrática e socialmente justa.

A escolha do tema decorre de inquietações pessoais e acadêmicas, intensificadas a partir da vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitou a observação direta da realidade escolar. Essa experiência evidenciou o despreparo de parte dos professores para atender alunos com deficiência, a ausência de suporte institucional e a distância existente entre o que é previsto nas legislações e o que se concretiza na prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, essa inquietação conduziu a realização do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, em formato de monografia e teve como objetivo analisar a formação docente na implementação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considerando seus desafios e possibilidades, a partir da percepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de São Luís – MA.

Assim, esse artigo objetiva apresentar os resultados da pesquisa realizada, os quais indicam fragilidades na formação inicial e continuada, ausência de apoio institucional e carência de recursos humanos e materiais, fatores que impactam diretamente a efetivação das práticas inclusivas, embora os docentes demonstrem empenho em buscar estratégias para atender seus alunos. Portanto, esta investigação pretende contribuir para o debate teórico e prático sobre a formação e a atuação docente na Educação Especial, oferecendo subsídios para a reflexão sobre políticas públicas, currículos das licenciaturas e ações formativas que fortaleçam a inclusão escolar como princípio estruturante da educação.

2 Formação docente e inclusão escolar

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, uma vez que é por meio dela que o professor

constrói saberes teóricos, metodológicos e éticos necessários para atuar diante da diversidade presente no contexto escolar. A inclusão escolar exige do docente não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma postura crítica, reflexiva e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a formação inicial dos professores dos anos iniciais ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à Educação Especial. Embora a maioria dos participantes possua graduação em Pedagogia, os relatos indicam que o contato com a temática da inclusão durante a formação inicial foi superficial, restrito a disciplinas isoladas e com pouca articulação entre teoria e prática. Tal constatação reforça a ideia de que a formação inicial, tal como vem sendo estruturada, não tem sido suficiente para preparar o professor para os desafios reais da inclusão escolar. Essa realidade corrobora as reflexões de Mantoan (2008), ao afirmar que os cursos de formação docente, em muitos casos, continuam baseados em modelos tradicionais, que fragmentam o conhecimento e não dialogam com as demandas concretas das escolas inclusivas.

Para a autora, formar professores para a inclusão de pessoas com deficiência implica repensar os currículos das licenciaturas, de modo que a diversidade seja compreendida como elemento constitutivo do processo educativo, e não como exceção. No que se refere à formação continuada, os dados revelam que, embora os professores reconheçam sua importância, as oportunidades oferecidas pela rede de ensino são insuficientes e, frequentemente, distantes da prática pedagógica. As formações relatadas tendem a priorizar abordagens teóricas, sem considerar as especificidades das turmas, as condições estruturais das escolas e a complexidade do trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial. Essa fragilidade contribui para a insegurança profissional e para a sensação de despreparo frente às demandas da inclusão. Freire (1996) destaca que a formação do educador deve ser permanente, crítica e contextualizada, pois, ensinar implica um movimento contínuo de reflexão sobre a prática.

Quando a formação não dialoga com a realidade vivida pelo professor, ela perde seu caráter emancipatório e deixa de contribuir para a transformação do fazer pedagógico. Nesse sentido, a formação docente precisa ir além da transmissão de conteúdos, promovendo espaços de escuta, troca de experiências e construção coletiva de saberes. Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa refere-se à ausência de especialização na área da Educação Especial entre os professores participantes. Embora alguns docentes estejam inseridos em cursos de pós-graduação, como Mestrado Profissional, observa-se que essas formações nem sempre estão

voltadas especificamente para a inclusão escolar. Tal dado evidencia a necessidade de políticas públicas que incentivem e garantam o acesso dos professores a formações específicas em Educação Especial, articuladas às demandas da escola pública.

De acordo com Nóvoa (2022), a profissionalização docente passa, necessariamente, pela valorização da formação como processo contínuo e situado. O autor defende que a escola deve ser compreendida como espaço formativo, no qual o professor aprende a partir da reflexão sobre sua própria prática, em diálogo com outros profissionais e com a realidade social dos alunos. Essa perspectiva reforça a importância de uma formação que considere o contexto escolar como referência central. Dessa forma, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, revela-se como elemento estratégico para a consolidação da inclusão escolar. No entanto, os dados da pesquisa demonstram que, sem o devido apoio institucional e sem políticas formativas consistentes, o professor acaba assumindo individualmente a responsabilidade pela inclusão, o que limita suas possibilidades de atuação e compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas.

3 Apoio institucional, desafios e estratégias na efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva

A efetivação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas públicas brasileiras está diretamente relacionada ao apoio institucional oferecido aos professores e às condições objetivas de trabalho no cotidiano escolar. Os dados desta pesquisa evidenciam que, embora os docentes demonstrem compromisso ético e pedagógico com a inclusão, a ausência de suporte institucional consistente configura-se como um dos principais obstáculos para a concretização de práticas pedagógicas inclusivas. Entre os aspectos mais recorrentes nas falas dos professores, destacam-se a inexistência ou fragilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ausência de profissionais de apoio, como cuidadores e tutores, bem como a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura adequada.

Tais condições reforçam a percepção de que a inclusão, muitas vezes, tem sido tratada apenas como cumprimento formal da matrícula, sem que sejam garantidas as condições necessárias para a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse cenário dialoga com as reflexões de Mantoan (2004), ao afirmar que a inclusão escolar não pode ser reduzida à presença física do aluno na sala de aula. Para a autora, incluir significa reorganizar a escola, o currículo e as práticas pedagógicas, o que exige investimento

institucional e compromisso coletivo. Quando esse suporte não ocorre, corre-se o risco de produzir uma inclusão apenas aparente, que mantém práticas excludentes sob o discurso da inclusão.

Na escola pesquisada, observou-se que turmas numerosas, com a presença de vários alunos com necessidades educacionais específicas, são conduzidas por um único professor, sem apoio especializado. Essa realidade impõe ao docente uma sobrecarga de trabalho e limita suas possibilidades de intervenção pedagógica, dificultando o planejamento de estratégias individualizadas e o acompanhamento contínuo dos alunos. Como consequência, alguns estudantes permanecem grande parte do tempo fora da sala de aula, circulando pelos espaços escolares, o que evidencia processos de exclusão velada. Freire (1996) contribui para essa análise ao afirmar que práticas educativas desumanizadas ocorrem quando a escola deixa de reconhecer o sujeito em sua totalidade.

Para o autor, negar condições reais de aprendizagem significa negar o próprio direito à educação. Nesse sentido, a ausência de apoio institucional não afeta apenas o trabalho do professor, mas compromete o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, reforçando desigualdades históricas. Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se ao foco excessivo em resultados de avaliações externas, em detrimento de práticas pedagógicas inclusivas. Observou-se que projetos institucionais priorizam alunos com maior potencial de avanço em curto prazo, excluindo, ainda que de forma implícita, aqueles que demandam mais tempo e acompanhamento contínuo, como os alunos atípicos. Essa lógica meritocrática contraria os princípios da educação inclusiva, que pressupõe respeito aos ritmos, às singularidades e às necessidades de cada estudante.

Segundo Nóvoa (2022), a escola contemporânea enfrenta o desafio de conciliar exigências burocráticas e avaliações externas com sua função social e formativa. Quando o foco se desloca exclusivamente para resultados quantitativos, corre-se o risco de esvaziar o sentido pedagógico da inclusão, transformando-a em um discurso desvinculado da prática. Os professores participantes da pesquisa relataram, ainda, que as formações continuadas promovidas pela rede de ensino não dialogam com a realidade vivenciada em sala de aula, sendo, em sua maioria, teóricas e pouco aplicáveis ao contexto escolar.

Essa fragilidade reforça a sensação de isolamento docente e evidencia a necessidade de políticas públicas que articulem formação, acompanhamento pedagógico e suporte institucional. Em consonância com essa política, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, reforça o direito à educação inclusiva em igualdade de condições, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem, bem como a oferta de recursos de acessibilidade, apoio pedagógico e práticas educacionais que respeitem as especificidades dos estudantes com deficiência.

No entanto, os dados empíricos revelam uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e o que se materializa no cotidiano da escola pesquisada, indicando que a efetivação da inclusão ainda depende de investimentos estruturais e de uma gestão comprometida com os princípios que possibilitem a inclusão. Dessa forma, os desafios estratégicos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não se limitam à atuação individual do professor, mas envolvem fatores institucionais, políticos e organizacionais. A superação desses desafios exige ações integradas que garantam condições de trabalho adequadas, apoio pedagógico contínuo e uma cultura escolar comprometida com a inclusão como princípio ético e educativo.

4 Concepções docentes sobre formação e preparação para a educação especial inclusiva

As respostas dos professores evidenciam que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, ainda se apresenta como um dos principais entraves para a efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. De modo geral, os docentes reconhecem que a formação recebida ao longo de sua trajetória profissional foi insuficiente para instrumentalizá-los no trato com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência. Observa-se, nas falas dos participantes, uma percepção recorrente de que a formação inicial foi marcada por abordagens teóricas superficiais, pouco articuladas com a prática pedagógica.

Muitos professores afirmam que, durante a graduação, tiveram pouco ou nenhum contato com experiências formativas que possibilitassem compreender, de forma concreta, as demandas da Educação Especial no cotidiano escolar. Essa lacuna formativa faz com que o ingresso na docência seja acompanhado de insegurança, sentimento de despreparo e necessidade constante de aprendizagem “na prática”, muitas vezes de forma solitária.

No que diz respeito à formação continuada, os docentes apontam que, embora participem de cursos, oficinas e capacitações, essas ações nem sempre dialogam com a realidade vivenciada na escola. As formações são descritas como pontuais, descontextualizadas e distantes das situações reais enfrentadas em sala de aula, o que limita sua contribuição para a

construção de práticas pedagógicas inclusivas. Essa constatação reforça a compreensão de que a formação continuada, para ser efetiva, precisa estar vinculada às necessidades concretas do professor e às especificidades do contexto escolar. As falas dos professores também revelam uma compreensão crítica sobre a própria preparação profissional. Muitos reconhecem que possuem uma formação “inacabada” e que a atuação na perspectiva de uma educação inclusiva exige uma busca permanente por conhecimento, atualização e reflexão sobre a prática. Essa percepção dialoga com a concepção freiriana de formação docente como um processo contínuo, no qual ensinar e aprender se constituem de forma dialógica e indissociável (Freire, 1996).

Nesse sentido, as concepções docentes evidenciam que a inclusão escolar não pode ser sustentada apenas pelo esforço individual do professor. É imprescindível que haja investimento institucional em políticas de formação continuada, acompanhamento pedagógico, oferta de recursos e apoio especializado, de modo que o docente não seja responsabilizado isoladamente pelo sucesso ou fracasso do processo inclusivo. Assim, a formação e a preparação docente se configuram como elementos centrais para a construção de práticas educativas mais equitativas, humanizadas e comprometidas com o direito à educação de todos os alunos.

5 Conclusão

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a formação docente na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considerando os desafios, as estratégias e as concepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca de sua preparação para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. A partir dos dados coletados e das observações realizadas no contexto escolar investigado, compreende-se que, embora a inclusão escolar esteja amplamente assegurada nos documentos legais, sua efetivação ainda enfrenta inúmeros entraves no cotidiano das escolas públicas. As vivências na escola pesquisada evidenciaram situações que chamam atenção para uma inclusão que, muitas vezes, ocorre apenas de forma burocrática, sem garantir, de fato, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Observaram-se a ausência de condições estruturais adequadas, notadamente a inexistência de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a falta de professores especializados – cuidadores e tutores –, bem como a escassez de recursos pedagógicos e materiais acessíveis. Tais fatores contribuem para a vulnerabilidade desses estudantes e reforçam práticas excludentes, ainda que não intencionais. Os resultados da pesquisa

demonstraram que todos os docentes participantes possuem formação em nível superior, contudo, a maioria não apresenta formação específica em Educação Especial.

As formações continuadas, quando ofertadas, mostraram-se insuficientes, fragmentadas e distantes da realidade concreta das salas de aula, o que dificulta a articulação entre teoria e prática. Essa constatação corrobora as discussões teóricas apresentadas por autores como Mantoan (2004; 2008), Nóvoa (2022) e Freire (1996), ao apontarem que a formação docente precisa ser contínua, reflexiva e vinculada ao contexto real de atuação do professor. Ainda assim, mesmo diante das limitações impostas pela falta de suporte institucional, os professores demonstraram compromisso ético e profissional com a inclusão, buscando adaptar atividades, utilizar estratégias colaborativas e recorrer a metodologias diferenciadas para atender às necessidades dos alunos.

Esse movimento revela que a prática docente inclusiva não depende apenas da boa vontade do professor, mas exige condições objetivas de trabalho, apoio da gestão escolar e políticas públicas efetivas que sustentem o processo de inclusão. A pesquisa também evidenciou que a lógica de priorização de resultados em avaliações externas acaba por reforçar processos seletivos excludentes, nos quais alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, especialmente os atípicos, são frequentemente deixados à margem das ações pedagógicas planejadas. Esse cenário evidencia uma contradição entre o discurso da inclusão escolar de pessoas com deficiência e as práticas escolares, reforçando a necessidade de repensar os modelos de gestão educacional e avaliação, para que estejam alinhados aos princípios da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, conclui-se que o fortalecimento da formação docente é um dos caminhos mais consistentes para que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se torne uma realidade efetiva. Torna-se imprescindível que os cursos de licenciatura incorporem, de maneira estruturada, conteúdos e práticas voltadas à inclusão, garantindo que o futuro professor vivencie, ainda na formação inicial, experiências que dialoguem com a diversidade presente nas escolas. Da mesma forma, a formação continuada precisa ser ressignificada, assumindo um caráter permanente, contextualizado e articulado às demandas reais do trabalho docente.

Considera-se, portanto, que a inclusão escolar só será plenamente efetivada quando houver investimento na construção de uma escola acolhedora, acessível e humana, que reconheça as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. A inclusão escolar

exige um compromisso coletivo, envolvendo professores, gestores, famílias e o poder público, assegurando condições dignas de trabalho e aprendizagem.

O professor, enquanto mediador do conhecimento, precisa estar preparado para ensinar, mas também disposto a aprender continuamente com seus alunos, reconhecendo que o processo educativo se constrói na reciprocidade, no diálogo e no respeito à diversidade humana. Os dados da pesquisa evidenciam, ainda, que a formação inicial dos docentes investigados revela fragilidades no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva, pautando-se em uma abordagem predominantemente teórica, com pouca articulação com a prática. Essa realidade reforça a necessidade de repensar os currículos dos cursos de licenciatura, de modo que contemplem a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais [em inglês, Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education]. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Acesso em: 15 nov.2025.