ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REFLEXÕES ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Irinaldo Caetano Marques [1]
Paula Almeida de Castro [2]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um compromisso ético, político e pedagógico com o direito de todos à educação. Sua concretização não se limita à matrícula de estudantes público da Educação Especial em classes comuns, requer condições para que participem das experiências escolares, aprendam, estabeleçam vínculos e tenham suas singularidades reconhecidas. Isso demanda a revisão de práticas historicamente organizadas em torno de um estudante considerado padrão, bem como a construção de respostas pedagógicas que enfrentem barreiras atitudinais, comunicacionais, curriculares, arquitetônicas e tecnológicas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo, entre outras garantias, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma esse direito e prevê serviços de apoio especializado quando necessários para atender às especificidades dos estudantes (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ampliou a discussão sobre a organização dos sistemas de ensino e a oferta do AEE (BRASIL, 2008).

Nesse cenário, o professor do Atendimento Educacional Especializado ocupa uma posição relevante. Sua atuação envolve avaliar barreiras à participação e à aprendizagem, organizar recursos de acessibilidade, orientar o uso de tecnologias assistivas e colaborar com os profissionais da escola. Não se trata, de transferir ao docente especializado a responsabilidade

[1] Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI- Universidade Estadual da Paraíba, Docente UNIFIP, irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br; psi.irinaldomarques@outlook.com;
[2] Doutora em Educação (UERJ), Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB paulacastro@servidor.uepb.edu.br; https://orcid.org/0000-0001-8559-3498

exclusiva pela inclusão, nem de desenvolver um currículo paralelo e desconectado da classe comum. O trabalho exige diálogo entre os diferentes agentes escolares e compromisso institucional com a aprendizagem de cada estudante.

A formação desses profissionais constitui uma questão central, uma vez que os desafios da inclusão são complexos e não se resolvem apenas com boa vontade ou com a aplicação de técnicas padronizadas. É necessário compreender os fundamentos legais e pedagógicos da Educação Especial, conhecer diferentes formas de comunicação e participação, analisar situações concretas e desenvolver estratégias acessíveis. Ao mesmo tempo, a formação deve reconhecer os saberes docentes produzidos na experiência, estimulando a investigação e a reflexão crítica sobre a prática (Candau, 2020).

Diante disso, o objetivo deste estudo é refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores do AEE, destacando seus fundamentos legais, as competências necessárias à atuação inclusiva e as condições institucionais que favorecem o trabalho colaborativo. A relevância da discussão está em contribuir para a compreensão de que a formação docente é uma dimensão estruturante da política de inclusão e precisa ser acompanhada de condições materiais, pedagógicas e organizacionais adequadas.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa é pertinente por permitir interpretar concepções, princípios e desafios relacionados à formação docente e à escolarização inclusiva, sem pretensão de mensurar estatisticamente o fenômeno. A pesquisa bibliográfica tomou como eixo autores que discutem formação de professores, desenvolvimento profissional, saberes docentes e inclusão escolar; a pesquisa documental considerou marcos normativos brasileiros relacionados ao direito à educação, à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado.

O percurso de análise foi organizado em três movimentos em identificação dos princípios legais que orientam a oferta do AEE; diálogo com produções teóricas sobre formação inicial, continuada e reflexão sobre a prática; e interpretação das implicações desses referenciais para o cotidiano das escolas. Foram considerados, especialmente, a Constituição Federal de 1988, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

ISSN: 2358-8829

Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, não foram realizadas entrevistas, observações ou intervenções em unidades escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco para a democratização da educação brasileira ao estabelecer a educação como direito de todos e determinar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O artigo 208 prevê o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A expressão "preferencialmente" deve ser compreendida no conjunto dos princípios constitucionais de direito à educação, não como justificativa para a exclusão, mas como orientação para a organização de sistemas capazes de assegurar escolarização e apoios necessários.

A Lei nº 9.394/1996 define a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme a terminologia adotada no texto legal (BRASIL, 1996). A LDB também trata da formação dos professores e da necessidade de professores com especialização adequada para o atendimento especializado, além de docentes do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. A leitura contemporânea desse dispositivo exige articular conhecimentos especializados e responsabilidade coletiva da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece como objetivo assegurar inclusão escolar, com acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2008). O documento atribui ao AEE a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Essa definição é importante porque situa o atendimento especializado como apoio complementar ou suplementar à formação do estudante, e não como substituição da classe comum.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica e prevê sua oferta prioritariamente em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE, no turno inverso ao da escolarização, sem substituir as classes comuns (BRASIL, 2009). Já o Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado, reforçando a obrigação estatal de garantir um sistema educacional inclusivo em

todos os níveis (BRASIL, 2011). Esses documentos indicam que a organização do serviço deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola e às necessidades de acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortalece essa perspectiva ao assegurar um sistema educacional inclusivo e prever medidas para eliminar barreiras e garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). A inclusão, portanto, não pode ser reduzida à presença física do estudante, pois envolve transformar ambientes, materiais, práticas e relações. O AEE participa desse processo, mas sua eficácia depende de decisões que envolvem toda a comunidade escolar e os sistemas de ensino.

Em termos conceituais, é importante distinguir Educação Especial, AEE e educação inclusiva. A Educação Especial é uma modalidade transversal; o AEE é um serviço educacional especializado que organiza recursos e estratégias de acessibilidade; e a educação inclusiva é um princípio de organização da educação que busca assegurar o direito de todos à participação e à aprendizagem. Quando essas dimensões são confundidas, corre-se o risco de atribuir ao AEE a responsabilidade de "resolver" individualmente dificuldades produzidas também pelo currículo, pelas práticas pedagógicas ou pela organização escolar.

A formação de professores para a perspectiva inclusiva não pode se limitar à transmissão de informações sobre diagnósticos ou categorias de deficiência. Embora conhecimentos específicos sejam relevantes, eles precisam ser relacionados ao planejamento pedagógico, à acessibilidade, às formas de comunicação, à avaliação e à participação do estudante nas atividades curriculares. Uma formação centrada apenas em características individuais pode reforçar perspectivas deficitárias, deslocando a atenção das barreiras que a escola pode e deve transformar.

Nóvoa (1992) destaca a importância de compreender a formação como processo ligado à profissão, à pessoa do professor e aos contextos de trabalho. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não ocorre somente em cursos externos, mas também nas experiências de planejamento, na análise coletiva de situações, na observação de práticas e na reflexão sistemática sobre os resultados do ensino. A escola pode constituir um espaço formativo quando organiza tempos, relações e condições para que os docentes investiguem suas próprias ações.

Candau (2011, 2020) contribui para essa discussão ao valorizar a escola como lócus de formação continuada e ao chamar atenção para a necessidade de superar modelos uniformes, descontextualizados das realidades profissionais. As ações formativas precisam dialogar com os desafios vividos pelos professores, reconhecer seus conhecimentos e promover a troca entre pares. Isso não significa abandonar estudos teóricos ou cursos estruturados, mas aproximá-los das questões que emergem do cotidiano escolar.

Tardif (2014) assinala que os saberes docentes são plurais e se constituem a partir da formação profissional, dos currículos, dos conhecimentos disciplinares e das experiências de trabalho. Para o professor do AEE, esses saberes incluem conhecimentos sobre recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, mas também a capacidade de negociar objetivos pedagógicos, dialogar com colegas e compreender as formas pelas quais cada estudante se envolve com o conhecimento. A experiência, contudo, não deve ser tratada como suficiente por si só: precisa ser analisada criticamente e colocada em diálogo com a pesquisa e com os direitos educacionais.

Na perspectiva de Imbernón (2010) defende uma formação continuada vinculada às necessidades reais da profissão e orientada à mudança das práticas e das instituições. Sob essa ótica, encontros pontuais e palestras genéricas tendem a ter alcance limitado quando não se articulam a acompanhamento, planejamento, experimentação e avaliação. Uma política consistente deve prever continuidade, participação dos profissionais, apoio da gestão e condições para que o conhecimento construído se transforme em ação pedagógica.

No entendimento de Mantoan (2015) a inclusão escolar exige uma transformação da escola e de suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Assim, formar para incluir não é preparar o professor para adaptar o estudante a uma estrutura inalterada, mas apoiar a construção de práticas que acolham diferentes modos de aprender e participar. A formação precisa questionar expectativas homogêneas, práticas seletivas e a ideia de que alguns alunos são responsabilidade exclusiva de especialistas.

A atuação do professor do AEE exige planejamento intencional, avaliação contínua das barreiras e seleção de recursos coerentes com os objetivos de aprendizagem. Entre suas atribuições estão colaborar na identificação de necessidades de acessibilidade, organizar materiais e estratégias, orientar o uso de recursos e acompanhar sua funcionalidade nos contextos em que o estudante participa. A escolha de um recurso não deve ocorrer de maneira automática a partir de um diagnóstico, precisa considerar a singularidade do estudante, suas preferências, o contexto curricular e as barreiras identificadas.

A sala de recursos multifuncionais não deve funcionar como espaço isolado da vida escolar. Quando o atendimento se restringe a atividades desarticuladas do currículo e dos objetivos trabalhados na sala comum, há risco de fragmentar a experiência educativa. A articulação entre os docentes permite planejar apoios que favoreçam a participação do estudante nas aulas, antecipar barreiras, produzir materiais acessíveis e refletir sobre estratégias de avaliação.

ISSN: 2358-8829

O ensino colaborativo é uma possibilidade de organizar essa responsabilidade compartilhada. Nessa perspectiva, professor da sala comum e professor especializado podem dividir decisões de planejamento, ensino e avaliação, considerando suas experiências e conhecimentos. A colaboração não elimina as atribuições específicas de cada profissional, mas evita que a inclusão seja tratada como tarefa individual do professor do AEE. Para funcionar, exige tempo institucional, definição de objetivos comuns, comunicação respeitosa, apoio da gestão e participação da família.

Um dos principais desafios é a desigualdade entre redes de ensino no acesso à formação, aos recursos de acessibilidade e às condições de trabalho. A existência formal de salas de recursos multifuncionais não garante, por si só, atendimento articulado e de qualidade. Podem existir limitações de materiais, conectividade, equipamentos, acessibilidade arquitetônica, número de profissionais e tempo disponível para planejamento. Por isso, a formação não deve ser analisada isoladamente das condições concretas em que o trabalho docente ocorre.

Outro desafio consiste na tendência de tratar a inclusão como conjunto de técnicas aplicáveis a qualquer situação. Estratégias que funcionam com um estudante podem não responder às necessidades de outro, mesmo quando apresentam diagnósticos semelhantes. A formação precisa desenvolver capacidade de análise, flexibilidade pedagógica e avaliação da efetividade dos apoios.

Como possibilidade concreta, as redes de ensino podem estruturar ciclos formativos permanentes que articulem estudo teórico, análise de casos, planejamento conjunto, experimentação de estratégias e avaliação dos resultados. Esses ciclos podem ser organizados por escola ou por grupos de unidades, com acompanhamento de profissionais experientes e participação de universidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental permite destacar quatro aspectos articulados. O primeiro é que o AEE está sustentado por um conjunto de marcos legais que reconhecem o direito à educação inclusiva e estabelecem a necessidade de apoios especializados. Esses marcos indicam que a atuação docente não deve ser entendida como iniciativa facultativa ou favor institucional, mas como parte da garantia de direitos. A legislação, contudo, precisa ser acompanhada de implementação efetiva, financiamento, formação e condições de trabalho (Brasil, 2008, 2009 e 2015).

O segundo aspecto diz respeito à especificidade da formação. A habilitação geral para a docência é uma base importante, mas a atuação no AEE demanda conhecimentos e competências

relacionados à acessibilidade, aos recursos pedagógicos, à tecnologia assistiva e à articulação com o ensino comum. Essa formação não deve ser concebida como repertório fechado de técnicas, pois as situações educacionais são diversas e exigem análise contextual. O desenvolvimento profissional precisa combinar conhecimentos especializados, fundamentos pedagógicos e reflexão crítica (Candau, 2020)

O terceiro aspecto é a dimensão coletiva da inclusão. As contribuições de Mantoan, Nóvoa, Candau, Tardif e Imbernón convergem, por caminhos distintos, para a compreensão de que a formação se relaciona com a cultura institucional, os saberes profissionais e a análise do trabalho. O professor do AEE não pode ser o único responsável pela acessibilidade, assim como o professor da classe comum não deve atuar sem apoio. A colaboração precisa estar prevista na organização escolar, com tempos e objetivos definidos (Pimenta, 1999).

O quarto aspecto é a distância que pode existir entre as normas e a realidade cotidiana. A oferta de atendimento e a existência de profissionais especializados não garantem automaticamente práticas inclusivas. Quando faltam recursos, planejamento coletivo e acompanhamento, o serviço pode se tornar paralelo ao currículo, e a formação continuada pode permanecer restrita a eventos pontuais. A discussão aponta, portanto, que a qualidade do AEE depende de uma combinação entre conhecimento profissional, compromisso político e condições institucionais. Esses resultados não devem ser interpretados como avaliação empírica de uma rede específica, pois o estudo não envolveu trabalho de campo. São inferências fundamentadas no diálogo entre os documentos analisados e a literatura mobilizada (Tardif, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor do AEE deve integrar conhecimentos específicos da Educação Especial, compreensão das barreiras à participação, planejamento de recursos acessíveis e capacidade de dialogar com os demais profissionais. Também deve favorecer uma postura investigativa, aberta à avaliação das estratégias e à escuta dos estudantes e de suas famílias. O foco não pode se restringir às características individuais, mas deve incluir a análise das condições pedagógicas e institucionais que podem produzir exclusão.

A formação continuada mostra maior potencial quando ocorre de modo contextualizado e colaborativo, valorizando os saberes da experiência sem abrir mão do diálogo com a pesquisa e com os direitos educacionais. Para tanto, é necessário que as redes de ensino garantam tempo para planejamento conjunto, acesso a materiais e tecnologias, acompanhamento pedagógico e espaços

de reflexão. Cursos pontuais podem contribuir, mas não substituem políticas permanentes de desenvolvimento profissional.

A construção de uma escola inclusiva depende da corresponsabilidade entre professores, gestão, sistemas de ensino, famílias e estudantes. O AEE é parte importante dessa organização, porém não deve substituir a escolarização comum nem funcionar de forma isolada.

Além disso, a avaliação das ações formativas precisa considerar mudanças observáveis na organização do ensino, e não apenas a frequência dos professores em cursos. Indicadores qualitativos podem incluir a participação do estudante nas atividades da turma, a disponibilidade de materiais acessíveis, a frequência do planejamento conjunto, a autonomia no uso de recursos e a percepção dos próprios estudantes sobre as barreiras que enfrentam. Esses elementos não devem ser usados para responsabilizar individualmente o docente, mas para orientar decisões coletivas e identificar quais apoios institucionais ainda são necessários. A avaliação formativa permite rever estratégias, reconhecer avanços e estabelecer prioridades para o desenvolvimento profissional.

Outro princípio importante é compreender a inclusão como processo contínuo de revisão das culturas, políticas e práticas escolares. A formação docente pode favorecer esse movimento ao criar espaços seguros para compartilhar dúvidas e analisar situações difíceis sem culpabilização. Quando os profissionais têm oportunidade de discutir dilemas reais, estudar alternativas e acompanhar seus efeitos, ampliam sua capacidade de tomar decisões fundamentadas. Essa perspectiva também requer que as instituições formadoras e as redes de ensino mantenham diálogo permanente, aproximando a produção acadêmica das demandas das escolas e evitando que a responsabilidade pela mudança recaia exclusivamente sobre os professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 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: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso em: 29 out. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996. **BRASIL. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.