

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Evelyn Regina Braga Dias ¹
Fabrício Érico Rodrigues ²
Lúcia Loreto Lacerda ³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as concepções dos professores da rede pública de ensino do município de Araquari, Santa Catarina, acerca da política de educação inclusiva. A pesquisa busca compreender de que maneira esses profissionais avaliam sua formação inicial e continuada no que se refere à educação inclusiva, além de identificar os principais desafios do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo do AEE. O trabalho parte do reconhecimento de que a inclusão escolar requer mais do que boa vontade: exige preparo técnico, sensibilidade, comprometimento ético e práticas pedagógicas adaptadas à diversidade. Nesse sentido, analisar a percepção dos professores sobre sua formação é essencial para entender os avanços e lacunas existentes no contexto educacional do município. A metodologia do estudo amparou-se nos pressupostos da análise qualitativa, sendo o corpus de análise composto a partir da aplicação de questionário com professores que estão atuando na rede de ensino. A partir da análise dos dados, o estudo busca promover uma reflexão crítica sobre as políticas de formação inicial e continuada disponíveis e suas contribuições para a prática educacional inclusiva. Como resultado, pretende-se propor caminhos que possam contribuir para o fortalecimento da prática docente e para a construção de escolas e ambientes mais inclusivos, acolhedores, acessíveis e justos para todos os estudantes, promovendo uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Atendimento Educacional Especializado (AEE).

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um dos maiores desafios e compromissos das políticas educacionais contemporâneas, demandando, à escola e aos sistemas de ensino, o debate e a construção de práticas efetivamente democráticas e igualitárias. Trata-se de um

¹ Graduanda do Curso de Ciências Agrícolas do Instituto Federal Catarinense - IFC, evelynrbd05@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de Ciências Agrícolas do Instituto Federal Catarinense - IFC, fabricio.e.rod@gmail.com;

³ Professora do Instituto Federal Catarinense - IFC (campus Araquari) – Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, lucia.lacerda@ifc.edu.br;

contexto marcado por ampla proliferação de discursos que operam e constituem as relações no contexto escolar, que conduzem a conduta docente e os processos de formação de professoras, sobretudo ante a diversidade. Nessa perspectiva, entendemos que o discurso da inclusão, embora necessário, também pode funcionar como um mecanismo de poder que orienta e limita as ações docentes.

A inclusão educacional constitui um princípio fundamental das políticas públicas contemporâneas, orientando-se pela garantia do direito de todos à aprendizagem, à convivência e à participação social em igualdade de condições. Mais do que uma diretriz normativa, trata-se de um movimento ético e político que busca romper com práticas excludentes historicamente construídas no espaço escolar. O discurso da inclusão, ao mesmo tempo em que é sustentado por ideais de justiça e benevolência, também opera dentro de jogos de saber e poder que moldam modos de pensar e agir dos sujeitos docentes. Nesse contexto, tensionar discursos sobre a inclusão demanda colocar em suspenso não só as políticas institucionais, mas também realizar uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação do professor.

Partindo deste cenário, endereçamos nosso olhar para o contexto micropolítico, ou seja, para os ditos dos professores sobre as práticas educacionais inclusivas. Interessa-nos, neste estudo, investigar as concepções de professores da rede pública de ensino do município de Araquari, Santa Catarina, acerca da política de educação inclusiva. O objetivo é compreender de que maneira os professores avaliam sua formação inicial e continuada no que se refere à educação inclusiva, bem como identificar os principais desafios do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo do AEE. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar envolve todas as diferenças que se apresentam não escola, não apenas aquelas relacionadas ao público-alvo da Educação Especial.

Para dar conta do objetivo proposto, organizamos o artigo em três seções: na primeira, localizaremos o percurso metodológico, detalhando o processo de composição do corpus da pesquisa; na segunda, faremos uma discussão dos dados, colocando-os em relação com as políticas educacionais inclusivas e as teorizações que se amparam em uma perspectiva pós-estruturalista para tensionar o campo da Educação Especial. Por fim, teceremos reflexões acerca dos discursos dos professores em relação às políticas educacionais e a formação de professores.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. A composição do corpus de pesquisa deu-se a partir do levantamento de dados junto a professores da rede pública do município de Araquari (SC), com o objetivo de mapear como estes percebem sua formação inicial e continuada, os desafios enfrentados em sala de aula e o apoio recebido para atender aos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A amostra foi composta por 12 professores atuantes em diferentes níveis e etapas da educação básica — desde a Educação Infantil ao Ensino Médio — pertencentes às redes municipal e estadual.

Os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico, elaborado com o uso da ferramenta Google Forms, o qual continha um total de 18 questões, fechadas (de múltipla escolha) e abertas (discursivas). As questões abordaram temas como formação inicial e continuada, acessibilidade e recursos pedagógicos, apoio institucional, desafios enfrentados e concepções acerca da inclusão. O questionário foi respondido de forma anônima, uma vez que a ferramenta permite a participação sem a necessidade de identificação ou vinculação a uma conta de e-mail.

Amparando-se nos pressupostos teóricos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), o tratamento dos dados e a análise do corpus foi estruturada em dois eixos: formação e prática educacional, ambas relacionadas à educação inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

A construção de uma escola inclusiva pressupõe mudanças estruturais, pedagógicas e formativas que desafiam o modelo tradicional de ensino. Nesse cenário, a formação docente assume papel central, sendo um dos fatores mais determinantes para o sucesso da inclusão escolar. A prática pedagógica inclusiva exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, flexibilidade e compromisso ético com a diversidade humana.



Antes de adentrar no debate sobre a prática docente inclusiva, cabe uma digressão para resgatar aspectos relacionados as Políticas Educacionais Inclusivas. Olhar para a exterioridade macropolítica que constitui e regulamenta as práticas de inclusão.

A legislação brasileira estabelece diretrizes claras para a garantia da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça, nos artigos 58 a 60, o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais à educação com igualdade de condições. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), lançada em 2008, figura um documento importante na história da Educação Especial. Ela estabelece que

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, n.p.)

O referido documento, redefine a Educação Especial, orientnado os sistemas de ensino para que ofertem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendido como um serviço complementar e suplementar, não substitutivo à escolarização, com vistas a eliminar barreiras para a plena participação dos alunos. Dito de outro modo, demarca a natureza do AEE e sua operacionalização no contexto regular de ensino. A respeito da formação de professores, faz referência ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado um ano antes, 2007, que reafirma o compromisso com a formação de professores para a educação especial, implantação de sala de recursos multifuncionais e acessibilidade das unidades de ensino (Brasil, 2008). Além disso, demarca prerrogativas para o professor atuar na educação especial

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil, 2008, n.p.).

No que diz respeito aos demais professores, a política demarca em seus objetivos que cabe as redes de ensino garantir a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também afirma o dever do Estado de garantir educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o direito à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento pleno.

Embora os dispositivos legais assegurem o direito à educação para todos, na perspectiva inclusiva, não são a garantia da efetivação da proposta que eles preconizam. Como nos alertam Skliar (2019) e Corcini (2007), o discurso da inclusão pode operar como um mecanismo de regulação e normatização. Sob a perspectiva pós-estruturalista, pelo viés das teorizações Foucaultianas, é possível considerar que as políticas educacionais inclusivas colocam em funcionamento discursos que produzem verdades sobre a “normalidade” e a diferença, que constituem subjetividades na escola e orientando condutas docentes. Desse modo, tratamos a inclusão como um campo de tensionamento, que ao mesmo tempo que operam com ideais de justiça social e igualdade, sustentam práticas micropolíticas que perpetuam a exclusão.

A construção de uma escola inclusiva pressupõe mudanças estruturais, pedagógicas e formativas que desafiam o modelo tradicional de ensino. Segundo Skliar (2019)

[...] apesar dos grandes esforços despendidos para aumentar a quantidade da população incluída no sistema educativo, ainda resta saber o que faremos juntos e, sobretudo, como o faremos sob condições de igualdade. Como já sinalizado, a igualdade é condição primeira, inicial, põe-se em jogo no começo, não pode ser apenas uma promessa que se posterga indefinidamente. O segredo está, ao meu modo de ver, mais no ensinar do que no aprender. (SKLIAR, 2019, p. 36-37).

Nesse cenário, a formação docente assume papel central, sendo um dos fatores mais determinantes para o sucesso da inclusão escolar. A prática pedagógica inclusiva exige do educador não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, flexibilidade e compromisso ético com a diversidade humana. É sobre a formação de professores, especificamente os discursos que circulam no contexto escolar, que nos ocuparemos mais detidamente na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



O questionário aplicado junto aos professores da rede de educação básica do município de Araquari apontou que os docentes possuem um elevado nível de escolaridade: entre os 12 participantes, 6 possuem especialização, 3 são graduados, 1 possui mestrado e 1 doutorado. Essa diversidade formativa reflete um perfil de professores que estão comprometidos com a busca por aperfeiçoamento profissional.

Em relação à formação específica em educação inclusiva, 11 professores afirmaram ter cursado disciplinas sobre o tema, o que demonstra que a temática vem sendo incorporada à formação docente. Contudo, vários relataram que o conteúdo foi abordado de forma “superficial” ou “distante da realidade escolar”. A respeito da expectativa dos professores quanto à formação inicial, é possível ponderar dois aspectos: o primeiro tensiona o espaço de debate destinado à educação inclusiva e educação especial nos currículos dos cursos de licenciatura. O segundo problematiza a relação entre a expectativa dos professores em relação à formação inicial com a concepção do que é promover uma educação que respeite e valorize a diversidade. A partir dos dados da pesquisa é possível afirmar que as discussões não tem ganhado aprofundamento e tem sido descoladas da realidade do contexto escolar. Esse dado deflagra a necessidade de um maior aprofundamento e análise do currículo das licenciaturas, mas pode significar um alerta para discutir as abordagens das disciplinas que discutem a inclusão. A respeito disso, Bueno (1999) alerta que tais disciplinas podem

[...] redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999, p. 18).

Os processos de marginalização e exclusão podem estar diretamente vinculados com a concepção de educação inclusiva, mas principalmente com a ideia de normalidade. Skliar (2019), parte de uma perspectiva crítica para problematizar a ideia de normalidade. As políticas colocam em funcionamento discursos que instituem a aceitação da diferença, do “outro”, mas ao mesmo tempo produzem uma forma de violência, ao requerer deste “outro” a necessidade de ajustar-se aos padrões de normalidade preestabelecidos para ser incluído. A escola inclui, mas ao incluir coloca todos na mesma engrenagem e descaracteriza as diferenças, enquadrá-as para melhor ajustá-las ao processo pedagógico. Como possibilidade

frente a esta realidade, o autor propõe a pedagogia da diferença que pressupõe na hospitalidade e na ética com o cuidado com o outro (Skliar, 2019).

No que tange ao apoio institucional, observou-se que apenas 4 escolas possuem sala de recursos multifuncionais, e 8 contam com professores especializados em AEE. Entre os que possuem esse suporte, poucos afirmaram receber auxílio constante desses profissionais. A maioria dos professores respondeu que esse apoio ocorre apenas “às vezes”. Essa constatação evidencia a fragilidade na integração entre professores da sala regular e os profissionais do AEE, dificultando a efetivação de práticas colaborativas e interdisciplinares.

Entre os principais desafios apontados pelos docentes estão: a falta de suporte técnico, a escassez de materiais adequados, o grande número de alunos por turma, a ausência de diagnósticos precisos e a pouca participação familiar. Um dos relatos destaca que “muitas vezes a inclusão se torna exclusão, por falta de estrutura e apoio”. Tais dificuldades refletem a distância entre a política de inclusão prevista em lei e a realidade escolar cotidiana, conforme discutem Borges e Prieto (2017).

Ao definir o que é inclusão escolar, os professores expressaram compreensões amplas e humanizadas, relacionando o conceito à igualdade de oportunidades, ao acolhimento e à valorização das diferenças. As respostas demonstram sensibilidade e compromisso ético com a diversidade, mesmo diante das adversidades estruturais.

No que diz respeito às competências necessárias ao professor inclusivo, destacam-se atributos como empatia, paciência, formação continuada, criatividade e sensibilidade. Nota-se que as qualidades mencionadas pelos professores, estão apenas vinculadas a ação particular de promover a inclusão e não como agentes de inclusão, vinculados à um sistema macropolítico que põe em funcionamento uma engrenagem que responsabiliza o professor pelo sucesso da inclusão do estudante. Conforme aponta Lockmann (2017), percebe-se que

[...] os professores - tanto aqueles que já exercem a docência, quanto os que estão em processo de formação inicial - parecem inclinarem-se, curvarem-se ou dobrarem-se a algumas verdades que circulam na atualidade acerca deste tema. Tais verdades, como vimos, referem-se ao papel da escola e às características que necessita ter um professor inclusivo para ser considerado como tal. Essas características moldam o que denominamos aqui como *subjetividades docentes contemporâneas*, que são constituídas, mais especificamente, por três noções: a do sujeito docente moral (sensível, acolhedor, amoroso, consciente), a do professor mediador e do professor responsável (e responsabilizado) pelo sucesso/fracasso da inclusão (LOCKMANN, 2017, p.15).





Ao assumir a responsabilização pelo sucesso da inclusão, o professor deixa de considerar o que constitui o cenário político que engendra práticas inclusivas e que determinam modos de normalização e relação com a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que os professores da rede pública de Araquari reconhecem a importância da educação inclusiva e demonstram compromisso com sua efetivação. Entretanto, persistem dificuldades estruturais e formativas que limitam a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Apesar de grande parte dos participantes possuir formação específica e experiência na área, muitos ainda se sentem inseguros quanto à sua preparação para atender alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de apoio institucional, a escassez de recursos pedagógicos e a insuficiência de profissionais especializados são apontadas como barreiras significativas.

Os resultados reforçam a necessidade de políticas públicas que ampliem a oferta de formação continuada e promovam condições adequadas de trabalho. É imprescindível fortalecer a colaboração entre professores da sala regular, profissionais do AEE, famílias e equipes multidisciplinares, construindo uma rede de apoio que garanta o direito à aprendizagem de todos.

Conclui-se que a educação inclusiva é um processo contínuo e coletivo, que depende não apenas de legislação e boa vontade, mas de comprometimento político, pedagógico e humano. Formar professores reflexivos, sensíveis e preparados é o caminho para transformar a escola em um espaço verdadeiramente acessível, acolhedor e equitativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

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

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CORCINI, M. F. **Os discursos da inclusão escolar: uma análise a partir dos efeitos de verdade.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOCKMANN, K.; MACHADO, R. B.; FREITAS, D. D.. A inclusão, a escola e a subjetivação docente: analisando o contexto do município do Rio Grande 1. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte , v. 33, e154132, 2017 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100109&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 set. 2025.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para excluir.** In: COSTA, M. V. (org.). **Educação inclusiva e subjetividade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 105-118.