Revista Poíesis Pedagógica

Ano 2025 – Jan./Dez.
Volume 23, e2025023
Páginas 1–13
ISSN 2178–4442
10.69532/2178-4442.v23.75128

Artigo Original

Formação do professor para a educação inclusiva: desafios e possibilidades

Teacher training for inclusive education: challenges and possibilities

Lorena Façanha Brasil Moreira
Universidade Estadual do Ceará

Mônica Farias Abu-El-Haj
Universidade Estadual do Ceará

Resumo

O trabalho aborda os desafios da formação de professores da educação básica para atuar na perspectiva da educação especial e inclusiva em salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados da Revista Educação Especial da UFSM, no período de 2015 a 2020. Representa a primeira parte de um trabalho de conclusão de curso em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, que teve como objetivo identificar os problemas que cercam a formação do professor para atuar na educação especial e inclusiva. Entre os resultados, destaca-se a importância das formações promoverem a autoavaliação dos professores sobre suas concepções e práticas inclusivas, bem como fortalecer a autoeficácia dos docentes por meio do contato com práticas inclusivas bem-sucedidas.

Palavras-chave: Formação docente. Educação especial. Práticas inclusivas.

Abstract

This paper addresses the challenges of training basic education teachers to work within the perspective of special and inclusive education in regular classrooms and in Specialized Educational Services (SEAs). This is a bibliographical study conducted in the databases of the UFSM Special Education Journal from 2015 to 2020. It represents the first part of a final project for a Pedagogy degree from the Center for Education at the State University of Ceará, which aimed to identify the problems surrounding teacher training for special and inclusive education. Among the findings, we highlight the importance of training programs promoting teachers' self-assessment of their inclusive concepts and practices, as well as strengthening their self-efficacy through exposure to successful inclusive practices.

Keywords: Teacher training. Special education. Inclusive practices.

Resumen

Este artículo aborda los retos que plantea la formación de los docentes de educación básica para trabajar desde la perspectiva de la educación especial e inclusiva en aulas ordinarias y en Servicios Educativos Especializados (SEA). Se trata de un estudio bibliográfico realizado en las bases de datos de la Revista de Educación Especial de la UFSM entre 2015 y 2020. Representa la primera parte de un proyecto final para la obtención del título de Pedagogía del Centro de Educación de la Universidad Estatal de Ceará, cuyo objetivo era identificar los problemas relacionados con la formación de docentes para la educación especial e inclusiva. Entre los resultados, destacamos la importancia de los programas de formación que promueven la autoevaluación de los docentes sobre sus conceptos y prácticas inclusivas, así como el fortalecimiento de su autoeficacia a través de la exposición a prácticas inclusivas exitosas.

Palabras clave: Formación docente. Educación especial. Prácticas inclusivas.

CC BY

OPEN ACCESS

1. INTRODUÇÃO

A precária formação dos professores da educação básica para trabalhar com alunos com deficiência permanece como um dos grandes desafios para o avanço da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Uma pesquisa quantitativa/documental, realizada por Carmo, Fumes e Silva (2022), analisou o cenário brasileiro da formação de professores para atuar com a educação especial na Educação Básica, utilizando microdados das sinopses estatísticas educacionais do INEP (1996-2019). Os resultados revelaram avanços tanto na quantidade de professores com formação na área, especialmente a partir dos anos 2000, quanto na distribuição geográfica desses profissionais, entre centros urbanos e áreas periféricas.

A criação de cursos de licenciatura e a ampliação de programas de formação continuada, conforme apontam Carmo, Fumes e Silva (2022), impulsionaram a profissionalização na área. A compreensão do que seja uma educação e escola inclusiva avançou, incluindo elementos para além da simples integração dos alunos com deficiência. Uma pesquisa realizada por Santos (2022), com uma amostra de 357 sujeitos, constituída de professores, gestores e pais de alunos com e sem deficiência, mostrou que as expectativas em torno de uma escola inclusiva envolvem o que a autora designou de sete pilares fundantes, a saber: acesso; acolhimento; formação docente; infraestrutura e materiais; participação comunitária e; diálogo com a família (Santos, 2022). Apesar dos avanços no modo como a sociedade e, em particular, a comunidade de educadores pensam a educação especial, tais pilares revelam novos e significativos desafios que a educação inclusiva representa para as escolas e professores.

Este trabalho, uma pesquisa bibliográfica, realizada na base de dados da Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), investigou a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, tanto para atuar em salas regulares quanto no AEE (Atendimento Educacional Especializado). Objetivou identificar os problemas que comprometem a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, bem como analisar as possibilidades de melhoria desse cenário. Representa a primeira parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no Curso de Pedagogia do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), apresentado no primeiro semestre letivo de 2024.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada na base de dados da Revista Educação Especial da UFSM, cujos descritores utilizados foram: “Formação docente”, “Educação especial” e “Práticas inclusivas”. A seleção dos seis estudos aqui apresentados seguiu dois critérios: o período de publicação dos artigos, entre os anos de 2015 a 2020, intervalo correspondente aos anos que antecederam o início da construção do TCC, e o segundo, relacionado à qualidade dos dados e resultados das referidas pesquisas. Apesar da quantidade considerável de trabalhos voltados para a formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva, são poucos os estudos que ultrapassam a análise das lacunas e apontam para possibilidades reais de aperfeiçoamento das ações formativas nesse campo de atuação. Nesse sentido, os estudos apresentados neste trabalho não apenas trazem uma reflexão valorosa da problemática que envolve a formação inicial dos professores para trabalhar na perspectiva da educação especial e inclusiva, como apontam para ações efetivas e plausíveis com vistas ao aperfeiçoamento dessa formação.

Dos seis trabalhos apresentados, dois são resultados de pesquisas-ação, uma desenvolvida em uma escola com o grupo de educadores, incluindo o gestor escolar, duas coordenadoras pedagógicas e 22 professores de salas regulares que trabalhavam com crianças com necessidades especiais (Vieira; Ramos; Simões, 2019), enquanto a outra apresenta o planejamento, execução e a avaliação de um programa de formação inicial desenvolvido com um grupo de 37 graduandos de Pedagogia de uma universidade pública (Schirmer; Nunes, 2020); o terceiro trabalho representa uma pesquisa documental realizada em torno da escrita de professores candidatos ao processo seletivo de um curso de especialização em educação especial (Victor; Oliveira, 2017); o quarto, uma revisão de literatura de estudos nacionais e internacionais com o objetivo de analisar a repercussão da autoeficácia docente na formação e prática do professor no contexto da educação especial e inclusiva (Martins; Chacon, 2019); o quinto, uma pesquisa quantitativa realizada com um grupo de 179 professores, por meio da aplicação de um formulário contendo perguntas fechadas e abertas, com o intuito de coletar dados sobre a formação e a prática pedagógica dos professores na perspectiva da educação inclusiva (Oliveira; Prieto, 2020) e; o sexto, uma pesquisa documental e bibliográfica que analisa a formação do professor para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais, a partir da legislação vigente e da análise de especialistas na área (Rosseto, 2015). A apresentação dos estudos segue a ordem de publicação dos trabalhos, dos mais antigos aos mais recentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro trabalho, de Rossetto (2015), traz uma reflexão sobre a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), a partir da legislação vigente, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva, aprovada em janeiro de 2008 (BRASIL, 2008). Conforme ressalta a autora, foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva que surgiram os documentos orientadores da oferta do AEE na SRM, a saber:

> a Nota Técnica SEESP/GAB/Nn. 11/2010 que apresenta orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB n. 04, de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação básica, na modalidade de educação especial; e a Nota Técnica SEESP/GAB n. 09/2010, de 9 de abril de 2010, que apresenta orientações para os centros de AEE (Rossette, 2015, p. 104 e 105).

A pesquisa de Rossetto (2015) traz um dado interessante à medida que busca analisar os propósitos e as ações governamentais desenvolvidas para a formação docente com a implantação do AEE nas SRM. Vale salientar que a implantação do AEE refletia a mudança de uma concepção de deficiência, até então centrada nas características do indivíduo para um modelo social de deficiência, que entende a pessoa com deficiência como parte integrante da sociedade e da escola e foca sua atenção nas barreiras sociais que impedem a inclusão.

De acordo com os documentos acima citados por Rossette (2020), o AEE foi pensado para acontecer nas SRM como uma atividade de apoio à inclusão, em que as atividades do docente responsável pelo setor se diferenciam das do professor da sala comum, uma vez que sua função é de complementar, suplementar, devendo estar articulada com a sala comum. Ao problematizar as atribuições designadas ao professor do AEE nos referidos documentos, Rossetto (2020) destaca

três pontos sensíveis: um se refere ao fato do AEE voltar-se para todas as áreas de inclusão, "o que é questionável a execução de várias tarefas por um único profissional" (p. 107); o segundo se relaciona à intensa carga de responsabilidades designadas ao professor do AEE, "desde o trabalho direto com o aluno até a articulação com a família e os setores externos à escola que possam apoiar o desenvolvimento do aluno" (p. 107); enquanto o terceiro diz respeito à ausência das atividades de ensino como parte das atribuições do professor do AEE, aspecto que, segundo Rossetto (2015), "permite inferir que as proposições para o trabalho docente na SRM carregam em si uma descaracterização da atividade do professor, tendo em vista que o ensino é "secundarizado". (p. 106).

Para a autora, a ausência nos documentos das atribuições ligadas às atividade de ensino e aos conteúdos escolares como parte do fazer pedagógico do professor do AEE, reflete não apenas uma compreensão limitada sobre a natureza da ação desse trabalhador enquanto profissional do magistério, como também em relação a concepção de inclusão, tendo em vista que subtrai desse profissional a responsabilidade dele trabalhar os processos de aprendizagem dos alunos ante a apropriação do conhecimento escolar como uma das dimensões primordiais da inclusão. "Consideramos, portanto, que há ênfase nas questões técnicas, tanto no apoio prestado pelo AEE como nas atribuições incumbidas ao docente, em detrimento do trabalho com os conhecimentos formais e das atividades de ensino". (Rossette, 2015, p.114)

A despeito do extenso leque de responsabilidades designadas ao professor do AEE, Rossette (2020) observa que os documentos pouco se atêm a concepção e a forma de oferta da formação do docente para atuar neste setor. Segundo a autora, a única menção a isso se encontra na Resolução n. 4 de 2009 quando aponta, de modo genérico, que o professor para atuar no AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial. A pouca referência nos documentos dirigida à formação docente leva a crer, conforme pontua a autora, que esta aconteça em serviço, ainda que não se encontre nenhuma informação que aponte para um curso ou formação específica.

Depois de abordar o AEE na perspectiva da legislação vigente, Rosseto (2015) discute o Programa de Formação Continuada do Professor da Educação Especial criado pelo MEC em abril de 2007, como resposta imediata do governo diante da alarmante ausência de formação docente para o setor. O programa incluía cursos de formação continuada, em nível de especialização, por meio da EAD, os quais seriam viabilizados por instituições de ensino superior através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). De acordo com os dados apresentados pela autora (Rossette, 2015), de 2007 a 2010 foram ofertados 55 cursos de formação a distância para 44.951 professores, em 2.729 municípios (p. 109). Esses cursos, todavia, articulados pela urgência de formar o professor para uma tarefa nova e imediata, refletiam uma formação docente limitada e aligeirada, longe de atender as demandas formativas requeridas pelo docente para atuar na perspectiva da inclusão.

Diante de tal cenário, a autora conclui seu estudo apontando para dois movimentos que, segundo ela, convergem para a superficialidade da formação direcionada ao professor do AEE. De um lado, questiona os limites de uma formação voltada para a inclusão por meio da EAD, destacando o uso inadequado de uma formação de natureza padronizada, genérica, distante da realidade de trabalho do professor, para preparar o docente para atuar dentro dos parâmetros conceituais e pedagógicos impostos pelo novo modelo de educação especial. De outro lado, a autora volta a

criticar o fato dos documentos minimizarem a dimensão do ensino e dos conteúdos escolares no conjunto das atribuições pedagógicas do professor do AEE. Para ela, isso faz com que o professor do AEE se mantenha alheio aos conhecimentos gerais que envolvem a educação e aos conhecimentos escolares específicos e deixe de cumprir uma das dimensões primordiais da inclusão, que é garantir que os alunos com deficiência se desenvolvam academicamente e de forma ativa no ambiente de ensino. Quanto a isso, Rossetto (2015, p. 112) observa:

> Para que a educação especial não se enclausure nas próprias discussões nem fique restrita a um conjunto de técnicas, faz-se necessária a participação dos profissionais nas discussões que abordam os determinantes sócio-históricos da prática educativa desenvolvida no ensino comum. Para que o trabalho pedagógico na SRM contemple as necessidades dos alunos e os eleve culturalmente, o professor precisa de antemão apropriar-se do desenvolvimento cultural que lhe permitirá orientar o processo educativo.

O trabalho de Victor e Oliveira (2017), um estudo de caso que utilizou fontes documentais primárias, analisa as escritas-narrativas de professores que participavam do processo seletivo de um curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva. O curso, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, destinava-se a professores que já atuavam em salas de AEE em instituições públicas municipais e estaduais do Estado do Espírito Santo, com ênfase nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Participaram do processo seletivo 19 professores do quadro efetivo dos municípios de Cariacica, Vila Velha e Vitória, com idades entre 38 e 56 anos. Os professores tinham entre menos de um ano a 26 anos de experiência com a educação especial, a maioria com graduação em Pedagogia e com pós-graduação *lato sensu* também na área da Educação ou em Psicopedagogia.

A prova seletiva pedia que o candidato discorresse, por meio de um texto escrito, sobre aspectos referentes à aprendizagem e avaliação dos alunos com necessidades especiais, relacionando-os com a formação docente recebida tanto no âmbito da graduação quanto na perspectiva da formação continuada. A escrita dos professores revelou a heterogeneidade de suas trajetórias no campo da educação especial, caracterizadas tanto por visões singulares como pelas diferentes vias de chegada nessa área de atuação. Ao discorrerem sobre o modo como costumam desenvolver seu trabalho nas salas de AEE, os candidatos listaram as tarefas recomendadas pelos documentos oficiais do MEC como: identificar, organizar, elaborar e aplicar ações pedagógicas que atendam às especificidades do aluno com deficiência; apoiar e prover condições de acesso desse aluno ao conhecimento; avaliar as próprias ações e materiais utilizados nas intervenções, fazendo adaptações necessárias.

A partir dessas respostas, as autoras observaram um comportamento de impessoalidade e a ausência de protagonismo dos professores em relação ao trabalho que desenvolviam com seus alunos no AEE. O uso frequente, na escrita dos professores, dos verbos no modo imperativo indicava, conforme apontam Victor e Oliveira (2017), uma visão normativa e prescritiva da docência no âmbito da educação especial. Foi notado também a ausência de planejamento pedagógico e de uma análise crítica e reflexiva sobre a ação docente desenvolvida por eles nas salas de AEE.

O relato dos participantes do estudo evidenciou um clamor recorrente à necessidade de formação docente para lidar com alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Através de seus depoimentos, fica claro que o despreparo e a ausência de conhecimento es-

pecializado são os maiores obstáculos à inclusão desses alunos no ambiente escolar. Ainda em relação à formação, os professores, em seus textos, destacaram a urgente necessidade de repensar a formação docente. A visão predominante que coloca a formação como uma iniciativa individual e exclusiva do professor precisa ser questionada, pois esta deve ser vista como parte de um projeto educativo amplo, com dimensões sociais e políticas. Para os autores (Victor e Oliveira, 2017), isso implica maior engajamento do Estado, que deve não apenas financiar projetos de formação qualificada, mas criar condições adequadas para que os professores participem ativamente dessas formações.

Utilizando-se da pesquisa-ação colaborativo-crítica, Vieira, Ramos e Simões (2019) realizaram uma pesquisa em uma escola de ensino fundamental de Vila Vella, no Espírito Santo, com a participação do diretor escolar, de duas pedagogias, duas coordenadoras de turno e 22 professores, com o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas adotadas pelos referidos agentes em relação aos processos de escolarização dos alunos com necessidades especiais. A escola compreendia um quadro de 510 discentes, dentre esses, 21 alunos com deficiência. Os dados foram coletados no ano de 2012, durante um período de 12 meses, três vezes por semana.

Os autores realizaram a pesquisa por meio da observação participante no cotidiano escolar e de conversas mantidas com o público alvo do estudo. Os dados e narrativas eram registrados em um diário de campo e também através de videogravações. Os dados obtidos foram utilizados, posteriormente, nos momentos voltados para a formação dos sujeitos investigados, um total de quatro sessões com duração de duas horas e meia. Nas formações abordou-se os modos como os professores significavam o processo de inclusão dos alunos na escola; as redes de apoio à escolarização desses sujeitos; a formação continuada dos professores e a articulação entre o currículo e o trabalho pedagógico realizado na sala de aula comum.

A análise das narrativas docentes demonstrou uma dependência excessiva de laudos médicos para lidar com alunos com deficiência. Em vez de utilizarem os laudos como guias para a construção de um processo de ensino-aprendizagem adequado, os professores os utilizavam como justificativa para a inércia e a falta de iniciativas ante as subjetividades e potencialidades dos alunos. Os docentes tendiam a usar o laudo apenas como uma alternativa para não reprovação dos alunos com deficiência, construindo a ideia de aprovação legitimamente justificada e independente do conhecimento adquirido. Essa prática reflete a falta de preparo dos professores para atender às necessidades individuais desses alunos, além da ausência de investimentos em mudanças estruturais e pedagógicas que promovam a real inclusão escolar. Uma postura, segundo os autores (Vieira; Ramos e Simões, 2019), que reforça a exclusão e impede o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A pesquisa mostrou que as narrativas dos professores sobre os alunos com deficiência, muitas vezes carregadas de preconceitos e estereótipos, contribuíam para a exclusão desses alunos e dificultavam o processo de ensino-aprendizagem. Revelou que, em geral, os professores constroem sua visão sobre os alunos com deficiência baseando-se nas limitações e impossibilidades que estes demonstram ter no momento em que são recebidos em sala de aula. Isso indica a necessidade de mudanças significativas na maneira como os docentes abordam e percebem esses alunos, a fim de garantir uma educação de fato inclusiva. Durante a etapa da formação, o discurso da normalida-

de foi questionado, permitindo que os docentes fizessem uma autoavaliação de suas percepções e práticas ante os alunos com deficiência.

De acordo com Oliveira (2007 *apud* Vieira; Ramos; Simões, 2019, p. 10), à medida que os professores vivenciam um processo de autoavaliação, no momento em que reveem suas trajetórias profissionais e analisam criticamente seus conhecimentos, habilidades e práticas docentes, conseguem identificar conhecimentos e práticas que precisam aprimorar para que possam melhor atender às necessidades dos alunos e promover uma educação de qualidade e inclusiva. Para Oliveira (2007 *apud* Vieira; Ramos; Simões, 2019, p.10), é fundamental superar a lógica da "normalidade" e reconhecer a diversidade como um valor fundamental no processo educativo. Na escola, essa mudança deve se refletir em currículos que valorizem as diferenças, planejamentos inclusivos e práticas pedagógicas que promovam a participação de todos os alunos.

As narrativas dos professores evidenciaram a busca por padronizar saberes e comportamentos, mas essa tendência foi reconhecida pelos próprios docentes, no decorrer da pesquisa-ação, como algo impossível e até mesmo prejudicial. Ao reconhecerem que a aprendizagem se dá de forma coletiva, mas também a partir do desenvolvimento individual do aluno, a ideia de um padrão único de "normalidade" na aquisição do conhecimento se mostrou inviável. Dessa forma, os docentes participantes do estudo manifestaram inquietações e empolgações frente ao que era discutido e vivenciado, percebendo a necessidade de repensarem e reorganizarem os trabalhos da escola e construirem propostas significativas em colaboração com os alunos. As narrativas dos profissionais refletiam igualmente a imensa preocupação que manifestavam com a aprendizagem e formação de cada aluno.

Por fim, o estudo mostrou que a sala de aula comum acaba não conseguindo atender a diversidade das necessidades dos alunos com deficiência e que as salas de recursos, por vezes, são vistas como espaços segregadores, à medida que se colocam como o único local propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado a esses estudantes. Segundo Baptista (2011 *apud* Vieira; Ramos; Simões, 2019, p.8), é necessário a colaboração mútua entre professores do ensino regular e da educação especial, aliada a uma visão ampliada do Atendimento Educacional Especializado. Essa mudança se mostra crucial para evitar que os serviços de apoio se limitem às Salas de Recursos Multifuncionais, mas sejam integrados a todas as atividades escolares, tanto no turno regular, quanto no contraturno.

A realidade exposta pelo estudo de Vieira; Ramos; Simões (2019) evidencia a necessidade urgente das escolas elaborarem projetos político-pedagógicos que contemplem ações coletivas voltadas para a inclusão. Esses projetos devem garantir o acesso universal ao currículo escolar e à formação continuada dos professores para o atendimento das necessidades dos alunos com deficiência. Além de ser primordial, conforme observam Bianchetti e Correia (2011 *apud* Vieira; Ramos; Simões, 2019, p.7), que os professores reflitam sobre como constroem suas percepções sobre os alunos com deficiência, pois essas "subjetivações" influenciam diretamente no trabalho pedagógico que desenvolvem no ambiente escolar.

O estudo de Martins e Chacon (2019) teve como objetivo investigar, no contexto da educação especial no Brasil e no exterior, os efeitos da formação sobre a autoeficácia de professores para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas

habilidades ou superdotação. Os autores revisaram sistematicamente artigos, teses e dissertações levantados em seis bases de dados nacionais e internacionais, totalizando 74 produções que relacionam autoeficácia docente e educação especial, sendo apenas cinco delas brasileiras. De acordo com os autores, a crença do professor em sua própria capacidade para atender às necessidades dos alunos com deficiência é fundamental para o sucesso da educação especial.

A pesquisa mostrou que são poucos os estudos brasileiros que se debruçam sobre a relação entre autoeficácia docente e educação especial na perspectiva inclusiva e que não existem propostas que abordam formação docente nessa perspectiva. Embora pesquisas internacionais explorem a autoeficácia docente na educação especial, estudos que avaliam o impacto da formação no fortalecimento da autoeficácia para práticas inclusivas ainda são escassos. Um dos estudos avaliados pelos autores (Venditti, 2005 *apud* Martins; Chacon, 2019, p. 9) demonstrou que a autoeficácia dos professores está ligada à sua satisfação pessoal, à vontade de seguir na carreira e ao empenho e persistência no desempenho da sua função docente. Segundo este autor, a motivação contínua é crucial para esses profissionais enfrentem os desafios cotidianos da docência.

Verificou-se que a formação acadêmica, predominantemente teórica, impede o desenvolvimento das crenças de eficácia. Para suprir essa lacuna é necessário integrar vivências práticas, como observação de profissionais experientes e vivências inclusivas diversas. Ainda de acordo com Martins e Chacon (2019), os estudos demonstram que embora o conhecimento teórico possa fortalecer as crenças dos professores em suas habilidades para a inclusão de alunos com necessidades especiais, são as vivências práticas que comprovam e consolidam essa autoeficácia. O fracasso na prática docente pode ter um impacto negativo na autoeficácia do professor, pois diante de situações desafiadoras e resultados insatisfatórios, a crença na própria capacidade pode ser abalada.

Como o fracasso na prática docente afeta a autoeficácia, os autores destacam a importância dos professores terem experiências vicárias de práticas inclusivas bem-sucedidas, tanto na formação inicial quanto na continuada. Observar exemplos concretos de ações inclusivas inspira os professores, fornecendo-lhes novas estratégias e reforçando a crença em sua capacidade de promover a inclusão em suas próprias salas de aula. Concluem observando que essa experiência vicária, através da observação de colegas experientes e de práticas bem-sucedidas, torna-se um poderoso instrumento para o desenvolvimento profissional docente e para consolidação da autoeficácia no contexto da educação inclusiva.

A pesquisa de Oliveira e Prieto (2020) investigou a formação e atuação de professores em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da rede municipal de ensino de São Paulo. Para a produção dos dados, foi usado um questionário eletrônico do Google Docs, enviado para 400 docentes, obtendo-se apenas 179 respostas (45%). O questionário gerou respostas de múltipla escolha e descritivas. Quando indagados sobre a contribuição da formação para atuarem com o público-alvo da educação especial, as autoras (Oliveira; Prieto, 2020) constataram que a grande maioria dos professores investigados, 150 docentes (84%), não se sentia preparada. Apenas 29 docentes (16%) responderam afirmativamente que se viam preparados. Os dados evidenciaram mais uma vez a fragilidade que acomete a formação e atuação do professor para trabalhar na perspectiva da educação especial e inclusiva.

Com o intuito de obter uma visão mais completa da situação, as autoras solicitaram que todos os professores comentassem suas respostas. Das 179 respostas, 45% dos professores justificaram que as dificuldades de atuação com o público-alvo da educação especial estão relacionadas à multiplicidade de áreas e necessidades especiais, tendo em vista que cada aluno possui suas particularidades e complexidades. Essa diversidade exige um conjunto amplo de competências específicas para atender às necessidades individuais do aluno. Para 34% dos participantes é primordial que haja aperfeiçoamento profissional que possibilite a ampliação de seus conhecimentos na área, fala reforçada por 16% dos profissionais que afirmaram ter especialização em uma categoria, mas disseram se deparar frequentemente com situações que exigem conhecimentos além dos adquiridos durante a formação. Para 3% dos respondentes, é a própria experiência de trabalho com o aluno com necessidades especiais que os levam a desenvolver formas de lidar com a diversidade na educação especial. Por fim, 2% dos investigados destacaram a falta de ações intersetoriais na escola, algo que fica evidente diante da ausência de trabalhos colaborativos no ambiente escolar.

O estudo destacou que a falta de colaboração não se limita ao contexto escolar, mas entre a unidade de ensino e outras áreas e entidades que poderiam auxiliar na educação dos alunos, a exemplo da família, dos profissionais da área da saúde mental e demais equipamentos sociais. De acordo com as autoras (Oliveira; Prieto, 2020), essa integração seria crucial para entender as demandas de cada caso, muitas vezes complexas e que exigem ações conjuntas da escola com outros setores da gestão pública, sobretudo da área da saúde, a fim de garantir a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes com deficiência.

Por fim, o trabalho de Schirmer e Nunes (2020) apresenta um programa de formação inicial em Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa (CA) para alunos de Pedagogia, por meio da abordagem problematizadora. É fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida pelas autoras em uma universidade pública do Rio de Janeiro, que teve como objetivo planejar, implementar e avaliar os resultados do referido programa junto a um grupo de 37 graduandos do curso de Pedagogia, envolvendo o acompanhamento a 26 alunos com deficiência, sem fala articulada. Também participaram do estudo cinco professoras de uma escola especial da rede pública de ensino.

A pesquisa envolveu três etapas: um primeiro momento incluiu o levantamento das concepções e conhecimentos dos graduandos do curso de Pedagogia acerca da deficiência, deficiência física, TA e CA. O levantamento, realizado por meio de um questionário, foi aplicado antes e depois da implementação do programa de formação inicial com o intuito de avaliar o conhecimento obtido pelos licenciados com a formação. Com base nas informações coletadas através do questionário, os graduandos participaram de um curso teórico-prático de 60 horas sobre TA, com ênfase em CA. O segundo momento da pesquisa envolveu o planejamento da proposta de intervenção dos graduandos junto aos alunos com deficiência, por meio da metodologia de problematização.

Nessa etapa, os graduandos foram orientados a observar uma turma ou um aluno com deficiência com o objetivo de identificar um problema relevante no ensino desse aluno ou dessa turma. A partir das observações e da análise prévia/teórica do problema, os graduandos levantavam hipóteses quanto à resolução do problema e definiam as estratégias de intervenção, o que incluía a seleção de materiais didáticos e tecnológicos adequados à ação que seria desenvolvida. O terceiro momento constou da implementação e avaliação do plano de intervenção. Em todos os momentos

os graduandos foram acompanhados e supervisionados por uma equipe de profissionais, dentre eles as duas professoras autoras do trabalho em questão.

O estudo apontou para uma mudança significativa na concepção e atuação dos graduandos em relação aos alunos com deficiência, decorrente da participação em todas as etapas da pesquisa-ação (o curso preparatório, a observação, identificação e análise de um problema de ensino junto aos alunos com deficiência, o plano de intervenção e a avaliação e apresentação dos resultados). Entre os principais resultados, a pesquisa mostrou que quase a totalidade dos graduandos nunca havia participado de cursos na área de TA e CA e que a participação no programa provocou mudanças significativas tanto na concepção quanto na postura dos graduandos.

Se antes do curso, 45% dos graduandos conceituavam deficiência como sinônimo de incapacidade, após o curso só 13,5% mantinham a mesma percepção. As autoras (Schirmer; Nunes, 2020) também constataram uma mudança positiva na percepção dos graduandos quanto a plausibilidade do professor trabalhar com a inclusão dos alunos com deficiência. Enquanto no pré-teste este trabalho foi considerado por 53% dos alunos como "um trabalho difícil", "muito difícil", no pós-teste apenas 8% dos participantes continuavam a considerá-lo como um trabalho difícil. Outra mudança importante na postura dos graduandos, conforme apontam Schirmer e Nunes (2020), se refere ao foco da intervenção junto aos estudantes com deficiência, no início centrada nos dados clínicos dos alunos, voltadas sobretudo para a definição de um diagnóstico clínico da deficiência, nas etapas posteriores da pesquisa os graduandos passaram a priorizar os dados educacionais relativos aos problemas de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Assim, os pontos elencados para o estudo passaram a ter relação mais direta com temas como a Educação Especial, Educação Inclusiva, TA e CA.

Tais achados mostram, conforme destacam as autoras (Shirmer; Nunes, 2020), que a metodologia da problematização–adotada no estudo e que consiste na observação, análise e plano de intervenção–favorece a internalização de conceitos e de mudanças nas atitudes e crenças dos graduandos. Para as autoras, formações como esta precisam ser iniciadas já na graduação, envolvendo o ensino, a pesquisa e a prática na educação especial, para que o futuro professor possa dar conta da diversidade do público que hoje compõe a realidade do ensino na sala comum. No que tange às TA e CA, as autoras lembram que hoje elas não se limitam a perspectiva apenas clínica, como também educacional e que infelizmente são poucos os cursos de graduação com disciplinas obrigatórias ou eletivas na perspectiva da educação especial e raro as que abordam as TA e CA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas a educação especial tem vivenciado progressos significativos na formação e distribuição de seus professores em todas as regiões do país. A partir dos anos 2000, medidas estratégicas como a criação de licenciaturas específicas e a expansão de programas de formação continuada impulsionaram a profissionalização da área. Entretanto, para uma atuação docente eficaz, os estudos mostram que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada ainda deixam a desejar em termos de uma preparação realmente solida, referenciada em conhecimentos teóricos e práticas bem sucedidas. Além de eficaz, essa formação precisa ser contínua e atualizada, acompanhando as constantes mudanças no cenário educacional.

A análise dos dados aponta para uma discrepância entre a formação dos profissionais da educação e a realidade dos alunos da educação especial, criando dificuldades substanciais para uma prática pedagógica inclusiva. Os resultados indicam que, de modo geral, os professores se sentem inseguros quanto à sua capacidade de garantir o atendimento educacional adequado aos alunos com deficiência, sobretudo porque precisam lidar com uma diversidade de categorias da educação especial. Essa insegurança está diretamente relacionada à falta de conhecimentos específicos para atender às necessidades de cada aluno.

Um ponto interessante é que alguns professores relacionam à experiência na educação especial como forma de aquisição de conhecimento para atender às demandas específicas de cada aluno. A experiência, sem dúvida, contribui para o aprimoramento da atuação docente, todavia, a formação teórico-prática acelera significativamente esse processo, estreitando a relação entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica, sobremaneira se essa formação toma como referência exemplos de ações docente bem sucedidas, o que alguns autores tem denominados de experiências vicárias (Martins e Chacon 2019), sendo esse um desafio também presente no cenário internacional.

Três outros aspectos se mostram valorosos para uma formação docente efetiva no campo da educação especial, conforme apontam os estudos abordados neste trabalho. Um diz respeito ao exercício de autoavaliação do professor em relação às suas formas de conceber os alunos com deficiência e suas práticas inclusivas. Por meio do exercício de autoavaliação o professor coloca em observação e em cheque suas crenças, valores e práticas pedagógicas, levando-os a uma tomada de consciência quanto aos limites do conhecimento e das ações pedagógicas que adotam na perspectiva da educação inclusiva. A autoeficácia é outro fator importante para uma ação docente inclusiva. Os sucessivos fracassos na ação docente debilita a capacidade do professor acreditar em seu próprio trabalho e em sua autoconfiança, disso a importância mais uma vez dele vivenciar processos formativos que se baseiam em modelos bem-sucedidos de práticas inclusivas.

Por fim, é primordial enfatizar que a educação especial na perspectiva da inclusão é um desafio de toda a escola, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, demais servidores e familiares e, como tal, precisa ser vista como um trabalho verdadeiramente coletivo e presente no projeto pedagógico da escola. Como parte desse cenário, é necessário que a formação de professores faça parte de um programa educacional abrangente e contínuo e que considere suas dimensões sociais, humanas e políticas. Para tanto, é fundamental um maior comprometimento do Estado, que deve não apenas financiar iniciativas de formação de qualidade, como também garantir as condições necessárias para a participação ativa dos professores.

5. REFERÊNCIAS

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do.; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; SILVA, Vinícius Tenório Moraes da. Os docentes da Educação Especial no Brasil: um retrato do final do século XX até os dias atuais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70001. Acesso em: 6 maio 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de

professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35883. Acesso em: 18 maio 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de.; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Rev. Bras.** Ed. Esp., Bauru, v.26, n.2, p.343-360, Abr.-Jun., 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf/. Acesso em: 16 maio 2024.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367. Acesso em: 15 março 2024.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Efeitos da formação inicial de professores em tecnologia assistiva através de metodologia problematizadora. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020, Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36505. Acesso em: 15 março 2024.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314. Acesso em: 8 maio 2024.

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Trabalho docente e formação: o que dizem os professores da educação especial? **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 36, p. 41-54, jan.–jul., 2017. Disponível em: https://doi.org/10.31496/rpd.v17i36.1142. Acesso em: 12 maio 2024.

Como citar – ABNT

MOREIRA, Lorena Façanha Brasil; ABU-EL-HAJ, Mônica Farias. Formação do professor para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025023, Dezembro, 2025. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75128

Como citar – APA

Moreira, L. F. B., & Abu-El-Haj, M. F. (2025). Formação do professor para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Poíesis Pedagógica*, *23*, e2025023. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75128

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial
Submetido: 03 de agosto de 2025.
Aprovado: 23 de novembro de 2025.
Publicado: 26 de dezembro de 2025.

Conflito de interesse
Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados
Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores
Resumo/Abstract/Resumen: Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Introdução ou Considerações iniciais:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Referencial teórico:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Metodologia:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Análise de dados:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Discussão dos resultados:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Conclusão ou Considerações finais:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Referências:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Revisão do manuscrito:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj; **Aprovação da versão final publicada:** Lorena Façanha Brasil Moreira, Mônica Farias Abu-El-Haj.

Direitos Autorais
Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poíesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access
Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la–ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

Licença de uso
Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade
Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço ***Similarity Check*** da Crossref.

Processo de avaliação
Revisão por pares duplo-cega (***Double blind peer review***).

Editora
Cláudia Tavares do Amaral

Fomento
O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

Publisher
Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1.**