



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA BARBOSA PATRÍCIO

**DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: ANALISANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE**

JOÃO PESSOA
2026

LETÍCIA BARBOSA PATRÍCIO

**DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: ANALISANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE
FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do
Centro de Educação, da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dr.^a Adenize Queiroz de Farias.

JOÃO PESSOA
2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P314d Patrício, Leticia Barbosa.

Desafios para a inclusão dos estudantes público da educação especial: analisando as contribuições de um curso de formação docente / Leticia Barbosa Patrício. - João Pessoa, 2026.

58 f. : il.

Orientação: Adenize Queiroz de Farias.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação continuada de professores. 2. Educação especial. 3. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Farias, Adenize Queiroz de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

LETÍCIA BARBOSA PATRÍCIO

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANALISANDO AS CONTRIBUIÇÕES DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADENIZE QUEIROZ DE FARIAS**
Data: 21/04/2026 20:51:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Adenize Queiroz de Farias
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professora Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Documento assinado digitalmente
 **MUNIQUE MASSARO**
Data: 22/04/2026 15:10:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Munique Massaro
Membro avaliadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico esta conquista, em primeiro lugar, à minha família, que sempre esteve ao meu lado, sendo base, apoio e incentivo em todos os momentos. Esta vitória não é apenas minha, é nossa.

Dedico também aos meus avôs, que já não se fazem presentes neste plano, mas que, em vida, contribuíram de forma significativa para que eu chegasse até aqui. Carrego comigo tudo o que me ensinaram, e sei que, de alguma forma, fazem parte desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui e olhar para toda minha trajetória me faz reconhecer o quanto sou agraciada. Nada disso foi construído sozinha. Desde a graça de Deus até cada pessoa que ele colocou no meu caminho, tudo contribuiu para que eu não desistisse, mesmo nos momentos difíceis.

Após tantas lutas, concluo mais uma etapa da minha vida acadêmica com o coração cheio de gratidão. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me sustentou quando pensei em parar, que me fortaleceu quando me senti fraca e que, mesmo quando duvidei do caminho, sempre me mostrou que eu estava exatamente onde deveria estar. Foi Ele quem me capacitou ao longo dessa jornada e que reafirmou, em mim, a certeza da escolha pela educação.

À minha família, meu alicerce e meu refúgio, deixo meu mais profundo e sincero agradecimento. Aos meus pais, por todo amor que nunca faltou, pelos sacrifícios que muitas vezes nem vi, mas que sustentaram cada passo meu até aqui. Foram vocês que seguraram minha mão nos momentos de fraqueza e que, mesmo em silêncio, nunca deixaram de acreditar em mim. Às minhas avós, pelas orações que me envolveram mesmo quando eu não percebia, pelo carinho que acolhe e pela força que inspira. À minha irmã, por dividir comigo não apenas a vida, mas também os medos, as angústias e as pequenas vitórias do caminho, sendo presença constante mesmo quando as palavras faltavam. E às minhas tias, pelo cuidado, incentivo e por nunca permitirem que eu esquecesse do meu valor, mesmo nos dias que eu mesma duvidei.

Houve momentos em que tudo parecia pesado demais, em que seguir em frente não parecia possível. E foram vocês que me sustentaram. Foram vocês que acreditaram em mim quando nem eu conseguia acreditar, que celebraram conquistas que ainda eram invisíveis para o mundo, mas gigantes dentro de mim. Se hoje chego até aqui, não é apenas por mim, é porque nunca estive sozinha. É porque cada passo meu carrega um pouco de vocês.

À minha orientadora, professora Adenize, minha imensa gratidão. Mais do que orientar este trabalho, a senhora me acolheu, me escutou e me incentivou em momentos que ultrapassaram o âmbito acadêmico, demonstrando sensibilidade e compromisso que vão muito além da função docente. Sua postura representa, para mim, um verdadeiro exemplo de docência humanizada, daquela que ensina não apenas conteúdos, mas também caminhos, posturas e valores.

Obrigada por acreditar em mim, muitas vezes mais do que eu mesma, especialmente nos momentos em que as dúvidas e o cansaço pareciam maiores que a vontade de continuar.

Sua paciência, sua escuta atenta e suas orientações sempre cuidadosas fizeram toda a diferença ao longo desse processo. Cada encontro, cada correção e cada palavra de incentivo foram, também, gestos de acolhimento e partilha, que me fortaleceram não apenas como estudante, mas como futura profissional da educação.

Levo comigo não apenas os aprendizados acadêmicos construídos durante este trabalho, mas, sobretudo, o exemplo de compromisso ético e sensibilidade que a senhora representa. Sua presença foi essência e certamente seguirá como referência em minha trajetória.

À minha madrinha de crisma, que a vida me apresentou no ambiente de trabalho e, com o tempo, transformou em um laço que foi para além dele, deixo meu carinho e minha gratidão. Nossa aproximação aconteceu de forma tão especial que hoje a reconheço não apenas como madrinha, mas como alguém que marcou profundamente minha trajetória. Obrigada pelo acolhimento, pelas palavras certas nos momentos certos e por ser, para mim, mais um exemplo de educadora comprometida, sensível e inspiradora. Sua presença fez diferença no meu caminho, tanto pessoal quanto profissional.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado durante toda essa caminhada, ou parte dela, especialmente aqueles que se fizeram mais próximos nos momentos finais, deixo meu carinho e minha sincera gratidão. Prefiro não citar nomes para não correr o risco de ser injusta, mas cada um sabe o quanto foi importante nessa trajetória. Alguns foram presentes que a universidade me deu, companheiros de estudos, de desafios acadêmicos e de tantas trocas que levarei para a vida. Outros vieram do trabalho, compartilhando comigo a rotina, os cansaços e também os aprendizados que ultrapassam o espaço profissional.

Cada um a sua maneira, contribuiu para que esse momento se tornasse possível. Foram vocês que, em meio ao cansaço, às inseguranças e os dias difíceis, me lembraram da minha força, da minha capacidade e do quanto eu poderia chegar até aqui. Obrigada pelas palavras de incentivo, pela escuta, pelas risadas nos momentos necessários e, principalmente, por não soltarem minha mão.

Por fim, à minha irmã, Livinha, que esteve presente em tantos momentos, inclusive suportando minha rotina intensa de estudos, meu amor e minha gratidão. Obrigada pelo incentivo constante, pelo apoio e por estar sempre ao meu lado. Saiba que você é muito importante para mim e que lhe amo profundamente.

Encerrar esse ciclo é, acima de tudo, reconhecer que cada passo foi construído com apoio, fé e resistência. E por tudo isso, sou imensamente grata.

RESUMO

O presente trabalho analisa os desafios que atravessam a efetivação da Educação Especial inclusiva no contexto da escola comum, tendo como foco a percepção de professores que atuam, ou não, com estudantes público da Educação Especial, bem como as contribuições de um curso de formação continuada nesse processo. Trata-se do curso de formação docente em Educação Inclusiva, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que abordou, de forma teórico-prática, temáticas como capacitismo, acessibilidade, Tecnologias Assistivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem, visando subsidiar os professores para uma atuação mais inclusiva no contexto escolar. Parte-se do entendimento de que, embora a inclusão esteja assegurada no âmbito legal brasileiro, sua materialização no cotidiano escolar ainda ocorre de forma desigual, marcada por limites estruturais, pedagógicos e atitudinais. O objetivo geral consiste em compreender de que maneira a formação continuada pode contribuir para a ampliação dos conhecimentos docentes e para a ressignificação das práticas pedagógicas voltadas a inclusão. Para isso, adota-se uma abordagem metodológica de natureza mista, articulando a análise de dados quantitativos com a interpretação das narrativas produzidas pelos participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online, Google Forms, aplicados em dois momentos distintos do curso, contemplando questões fechadas e abertas, o que possibilitou apreender tanto tendências gerais quanto aspectos subjetivos das experiências docentes. Os resultados indicam que a formação continuada desempenha papel relevante na ampliação do repertório teórico e prático dos professores, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias práticas mais inclusivas e para a construção de um olhar mais crítico sobre o capacitismo presente no cotidiano escola. Entretanto, evidenciam também a permanência de desafios significativos, como lacunas na formação inicial, escassez de recursos pedagógicos, ausência de suporte institucional e dificuldades na articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo. Conclui-se que, embora a formação promova avanços importantes, a efetivação da inclusão demanda ações mais amplas, que ultrapassem o âmbito da atuação individual docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Especial. Práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

This study analyzes the challenges involved in the implementation of inclusive Special Education in mainstream schools, focusing on the perceptions of teachers who work, or do not work, with students who are part of the target group of Special Education, as well as the contributions of a continuing teacher education course in this process. The course, offered by the Federal University of Paraíba (UFPB), addressed theoretical and practical aspects related to ableism, accessibility, Assistive Technologies, and Universal Design for Learning, aiming to support teachers in developing more inclusive practices. The study is based on the assumption that, although inclusion is legally guaranteed in Brazil, its implementation in everyday school practices still occurs unevenly, marked by structural, pedagogical, and attitudinal barriers. The main objective was to understand how continuing education can contribute to expanding teachers' knowledge and to reshaping pedagogical practices aimed at inclusion. A mixed-methods approach was adopted, combining quantitative data analysis with the interpretation of participants' narratives. Data collection was carried out through online questionnaires (Google Forms), applied at two different moments of the course, including both closed and open-ended questions, which allowed the identification of general trends and subjective aspects of teachers' experiences. The results indicate that continuing education plays a significant role in expanding teachers' theoretical and practical repertoire, contributing to the development of more inclusive strategies and fostering a more critical understanding of ableism in the school context. However, they also reveal the persistence of challenges, such as gaps in initial teacher education, lack of pedagogical resources, insufficient institutional support, and difficulties in the articulation among the actors involved in the educational process. It is concluded that, although the course promotes important advances, the effective implementation of inclusion requires broader actions that go beyond individual teaching practices.

Keywords: Continuing teacher education. Special Education. Inclusive pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal Para a Aprendizagem
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	13
2.1	A constituição histórica, legal e conceitual do público-alvo da Educação Especial no Brasil	13
2.2	Os desafios para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial na escola comum	16
2.3	A formação continuada no Brasil: pesquisas recentes	23
3	PERCURSO METODOLÓGICO	26
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DA PARAÍBA: PERCEPÇÕES RELEVANTES	30
4.1	Caracterização dos participantes	30
4.2	A percepção dos professores em relação ao capacitismo e às concepções da deficiência	32
4.3	A percepção dos professores em relação às barreiras presentes no ambiente escolar	36
4.4	A importância do Sistema Braille e dos leitores de tela na percepção dos participantes	38
4.5	Contribuições do curso de formação docente: entre expectativas e percepções dos participantes	40
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS	47
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL (1)	52
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL (2).....	55

1. INTRODUÇÃO

O desafio da Educação Especial na perspectiva inclusiva constitui, nas últimas décadas, um dos pilares centrais da educação brasileira. A consolidação desse paradigma ultrapassa a esfera pedagógica e se apoia em um robusto arcabouço legal que assegura o direito inalienável à educação para todos. Esse compromisso é reafirmado por importantes marcos normativos, como a Constituição Federal (Brasil, 199), a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que possui status de emenda constitucional no Brasil, e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Nesse sentido, documentos orientadores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reforçaram que a inclusão dos estudantes público da Educação Especial não pode restringir-se ao acesso formal, à simples matrícula, mas exige transformações paradigmáticas profundas. O antigo modelo inclusivo, no qual a escola é convocada a reorganizar suas práticas, espaços e cultura para acolher a diversidade. Assim, a efetivação da inclusão demanda não apenas acessibilidade arquitetônica, mas, sobretudo mudanças pedagógicas e atitudinais que assegurem práticas equitativas, democráticas e de qualidade (Brasil, 2015; Mendes, 2019).

A relevância desse debate torna-se ainda mais evidente quando observamos os dados do Censo Escolar, que evidenciam o crescimento exponencial e contínuo no tocante às matrículas de estudantes público da Educação Especial em classes comuns da rede regular de ensino, conforme detalhado no Tabela 1.

Tabela 1: Matrículas de estudantes público da Educação Especial em classes comuns da rede regular (2020 – 2024).

Ano	Nº de estudantes público da Educação Especial (milhões)	% de estudantes público da Educação Especial em classes comuns
2020	1,3	93,3%
2021	1,4	93,3%
2022	1,5	94,2%
2023	1,8	90,6%
2024	1,9	91,2%

Fonte: INEP (2021; 2022; 2023; 2024; 2025).

A partir da tabela apresentada, é possível visualizar que, nos últimos quatro anos, houve um aumento de aproximadamente mais de 58%, alcançando 1,9 milhão de estudantes público da Educação Especial em classes comuns da rede regular de ensino. Embora esse avanço represente um importante marco no acesso à escolarização, não garante, por si só, a qualidade de participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) enfatiza que a presença do estudante com deficiência deve vir acompanhada de recursos de acessibilidade, bem como Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de práticas pedagógicas diversificadas. Caso contrário, corre-se o risco de promover uma inclusão superficial ou segregação sutil (Padilha, 2001), comprometendo deste modo a equidade e o desenvolvimento integral do aluno.

Diante desse complexo cenário, a formação docente assume papel central, posicionando o professor da sala comum como o mediador dos processos de ensino-aprendizagem e o principal responsável por garantir práticas orientadas pelos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Contudo, diversos estudos, como os de Lustosa e Paixão (2016), evidenciam lacunas significativas na formação inicial dos profissionais da educação. Muitas licenciaturas, principalmente as não oriundas da Pedagogia, oferecem carga horária mínima ou meramente optativa sobre Educação Especial, deixando o futuro professor sem respaldo teórico-metodológico para atuar em contextos inclusivos.

Diante desse fato, a formação continuada se apresenta como dispositivo estratégico e indispensável para ampliar saberes e fortalecer a prática docente, não se tratando apenas de cumprir exigências legais, mas de possibilitar a construção de um repertório profissional capaz de promover intervenções pedagógicas mais seguras, conscientes e responsivas às necessidades do público da Educação Especial.

É nesse contexto que se insere o problema central desta pesquisa: Como a formação continuada contribui para a construção de conhecimentos, práticas pedagógicas e percepções docentes voltadas à inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino regular?

A delimitação desse problema emergiu diretamente das vivências acadêmicas e profissionais da estudante pesquisadora. Inicialmente, a proposta voltava-se ao uso de tecnologias educacionais na aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas. Entretanto, essa temática se mostrou distante da realidade cotidiana observada. A mudança de foco ocorreu quando, durante uma aula destinada ao planejamento de atividades para o Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental Anos Iniciais, surgiu

entre os colegas uma intensa discussão sobre “como planejar para alunos com deficiência?” e “por onde começar?”. Esse episódio evidenciou lacunas preocupantes na formação inicial, especialmente considerando que todos os estudantes envolvidos já se encontravam cursando o 7º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Ao compartilhar tais inquietações com a orientadora, tornou-se evidente que as dificuldades vivenciadas não eram isoladas, mas refletiam um problema mais amplo: a insuficiência de conteúdos relacionados à Educação Especial na formação inicial dos professores, realidade ainda mais crítica em cursos que não a Pedagogia. Além disso, a experiência profissional da estudante pesquisadora, atuando ao lado de professores de diversas licenciaturas no atendimento a crianças com deficiência, apenas reforçou essa percepção ao evidenciar que a falta de preparo adequado é recorrente. Diante desse cenário, reconhecer e analisar o papel da formação continuada tornou-se não apenas pertinente, mas urgente.

Assim, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como os processos formativos podem contribuir para o fortalecimento da prática docente inclusiva, especialmente quando voltadas à atuação com estudantes público da Educação Especial. A formação continuada promovida pela UFPB, objeto deste estudo, apresenta-se como uma oportunidade concreta de investigar em que medida cursos dessa natureza impactam o fazer pedagógico e ampliam a segurança na atuação em sala de aula.

Diante do exposto, definiu-se como objetivo geral: Analisar de que maneira um curso de formação continuada contribui para o desenvolvimento da atuação docente no enfrentamento dos desafios relacionados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Para alcançar tal objetivo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções dos professores sobre inclusão e capacitismo antes e após a formação continuada;
- Compreender os principais desafios encontrados pelos professores ao receber estudantes público da Educação Especial;
- Descrever um curso de formação continuada ofertado a professores da rede pública de ensino no Estado da Paraíba.

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) está estruturado da seguinte maneira: a seção referente à fundamentação teórica traz inicialmente a definição dos estudantes público da Educação Especial de acordo com a legislação brasileira, apontando os principais desafios tendo em vista sua inclusão na classe comum. Finalmente considerando o foco deste trabalho de conclusão de curso, são elencados estudos mais recentes que versam sobre a formação

continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico que conduziu à realização da presente pesquisa, culminando com a apresentação e discussão dos resultados, concluindo com algumas considerações da pesquisadora acerca da temática investigada.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Iniciamos esta seção com a caracterização legal e conceitual dos estudantes que compõem o público da Educação Especial no Brasil, baseada nos marcos normativos que regem a inclusão no país. Na sequência, a discussão se aprofunda nos obstáculos estruturais, metodológicos e atitudinais que os professores e escolas enfrentam no cotidiano para garantir a participação, aprendizagem e inclusão do público da Educação Especial na escola comum. Para finalizarmos esta seção, apresentamos alguns estudos que discutem a formação continuada de professores como dispositivo estratégico fundamental para o enfrentamento desses desafios.

2.1. A constituição histórica, legal e conceitual do público-alvo da Educação Especial no Brasil

A compreensão do público da Educação Especial no Brasil resulta de um percurso histórico, teórico e legislativo marcado por profundas transformações. Onde durante grande parte do século XX, prevaleceu o modelo clínico assistencialista e segregador da deficiência. Nesse contexto, esses estudantes eram afastados das escolas comuns e encaminhados para instituições especializadas, entendidas como o único espaço possível de escolarização. Como ressalta Mendes (2022, p. 3), “a luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência, no Brasil, foi intensificada ao longo da década de 1960, quando a escola pública se democratiza para a população geral, mas excluía, a priori, uma parcela da população, considerada ineducável”. Essa afirmação evidencia que, mesmo em processo de expansão da escolarização, a inclusão não acompanhou a mesma velocidade, revelando profundas desigualdades estruturais.

Esse cenário histórico demonstra que a segregação não era apenas uma prática escolar, mas um reflexo de concepções sociais que legitimam a exclusão ao atribuir às pessoas com deficiência a incapacidade de aprender, processo que, associado às discussões atuais, pode ser denominado de capacitismo, como aponta Mello (2020). Mendes (2018, p. 58) reforça que esse período foi caracterizado por “um modelo centrado no déficit, que atribuía ao indivíduo a responsabilidade de se adaptar às exigências escolares, deixando a estrutura educacional praticamente intocada”. Assim, não se reconhecia a escola como produtora de barreiras, e sim

o aluno como portador de um problema, lógica que sustentou por décadas práticas discriminatórias e impossibilidade do acesso igualitário ao ensino.

Esse modelo tradicional começou a ser questionado quando, a partir dos anos 1980, movimentos sociais, avanços teóricos e pressões internacionais denunciaram a exclusão velada das instituições escolares. Mittler (2003, p. 18) observa que a mudança global rumo à inclusão escolar surge quando se compreende que “não são as crianças que falham na escola, mas as escolas que falham em responder à diversidade humana”. No Brasil, essa virada política e filosófica encontra seu ponto de partida na Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 205 estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado” (Brasil, 1988), assegurando ainda no Art. 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dando sequência a esse compromisso legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), aprofunda a temática, definindo no Art. 58 que a Educação Especial destina-se “a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Essa definição inaugura oficialmente a estrutura que caracteriza, até hoje, o público da Educação Especial. Como reforça Rodrigues (2006, p. 47), é nesse momento que “a Educação Especial deixa de ser vista como um sistema paralelo e passa a constituir-se como modalidade transversal, articulada à escola regular”.

Contudo, a consolidação da mudança rumo ao modelo inclusivo ocorreu apenas em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 10) afirma que a inclusão escolar é “uma ação política, cultural, social e pedagógica que deve assegurar a todos o acesso, a participação e a aprendizagem”, exigindo a eliminação de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. Mantoan (2003, p. 15) complementa que “a escola inclusiva não é apenas um espaço que recebe todos, mas uma instituição que se transforma para ensinar todos”.

Adicionalmente, outro marco crucial para a definição contemporânea do público da Educação Especial é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Sasaki (2010, p. 25) explica que esse paradigma “desloca a causa da exclusão do indivíduo para o meio social, tornando a sociedade responsável por eliminar as barreiras que impedem a participação”.

No cenário mais recente das políticas públicas brasileiras, dois decretos complementares reforçam e ampliam o compromisso do Estado com a educação inclusiva. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabelece a Rede Nacional de Educação Inclusiva, assegurando o “direito

à educação em um sistema educacional inclusivo (...) sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” para estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com Altas Habilidades/Superdotação. Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, atualiza e amplia as diretrizes do decreto anterior, fortalecendo dispositivos essenciais, como a garantia de matrículas em classes comuns com suporte adequado, a oferta obrigatória de acessibilidade e Tecnologia Assistiva e a articulação intersetorial para o atendimento integral do público da Educação Especial. Em conjunto, esses decretos não apenas reafirmam princípios já previstos na Constituição Federal (Brasil, 1996), Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), na PNEEPEI, na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (LBI, 2015), mas também consolidam um arcabouço normativo contemporâneo que fortalece o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no contexto da Educação Especial inclusiva no Brasil, em todos os níveis de ensino.

A partir desse conjunto de marcos legais e teóricos, a definição do público da Educação Especial se consolida, abrangendo três grupos principais, todos respaldados por direitos específicos na legislação atual:

O primeiro grupo é o de estudantes com deficiência, são educandos que, em articulação com diversas barreiras presentes no ambiente escolar, apresentam impedimentos de ordem física, sensorial (visual ou auditiva), intelectual ou múltipla. Como observam Glat e Fernandes (2005, p. 29) “a inclusão do aluno com deficiência depende não apenas de suas capacidades, mas das condições que a escola oferece para sua aprendizagem”, reforçando a urgência de flexibilizações pedagógicas, uso de recursos e práticas diversificadas. Tais garantias foram consolidadas pela LBI (Lei 13.146/2015), que proíbe qualquer forma de recusa de matrícula e determina que a escola ofereça Atendimento Educacional Especializado. A LBI (Brasil, 2015) afirma em seu Art. 28 que a educação inclusiva deve promover “acesso, permanência, participação e aprendizagem”, reconhecendo que a inclusão não se resume à presença, mas envolve apoio, afetividade e uma aprendizagem de qualidade.

O segundo grupo diz respeito aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ao qual a Lei nº 12.764/2012 reconhece formalmente o TEA como deficiência, assegurando todos os direitos educacionais especializados, incluindo acesso ao AEE e a recursos de apoio individualizado. Recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 ratificou essa equivalência legal em seu Art. 2, inciso II, reafirmando que o estudante com TEA é contemplado da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, Brasil, 2025). Tal alinhamento normativo é essencial, pois blinda o direito à educação no sistema regular e garante a fruição de todas as

prerrogativas destinadas às pessoas com deficiência, consolidando o dever do Estado na oferta de sistemas educacionais equitativos e acessíveis.

O terceiro grupo relaciona-se aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, que trata-se de um público historicamente invisibilizado, apesar de a LDB (Brasil, 1996), em seu Art. 59, inciso IV, estabelecer que devem ser garantidas oportunidades de “estimulação e enriquecimento curricular” para esses estudantes. Virgolin (2007, p. 15) alerta que “ignorar as necessidades dos alunos superdotados significa desperdiçar talentos que poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento científico, cultural e social do país”. A PNEEPEI (Brasil, 2008) reforçou que esses estudantes também têm direito ao AEE, com foco no desenvolvimento de seu potencial criativo, crítico e produtivo, princípio que é fortalecido pelos Decretos de nº 12.686/2025 e 12.773/2025.

O direito à escolarização destes três grupos de estudantes é plenamente assegurado pelos Decretos de nº 12.686/2025 e 12.773, a qual funciona como marco consolidado, reforçando que a inclusão não é um ato de boa vontade, mas um direito legal. A LBI (Brasil, 2015) afirma que compete ao sistema educacional “promover a inclusão por meio de eliminação de barreiras e da disponibilização de recursos de apoio” (LBI, Art. 27), o que engloba flexibilização curricular, materiais acessíveis e, fundamentalmente, formação docente adequada. Rodrigues (2016, p. 92) resume o desafio contemporâneo: “não basta garantir o direito de entrar; é preciso garantir o direito de participar e aprender”, tarefa que passa, necessariamente, por uma série de desafios, os quais serão aprofundados na próxima seção.

2.2. Os desafios para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial na escola comum

A compreensão acerca da inclusão escolar exige reconhecer que a ampliação do acesso à escola, por si só, não garantiu a democratização efetiva do ensino, visto que, embora a escola brasileira tenha se aberto, ao longo das últimas décadas, a novos grupos sociais historicamente excluídos, essa abertura nem sempre foi acompanhada pela valorização dos diferentes modos de aprender, saber e existir que esses sujeitos trazem consigo.

Sobre essa dissonância entre o acesso físico e a acolhida pedagógica, Mantoan (2015) apresenta uma reflexão crítica que fundamenta a necessidade de reforma do pensamento educacional:

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos à sala de

aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino, barrando as possibilidades de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos. (Mantoan, 2015, p. 23).

Tal reflexão evidencia que o processo de inclusão escolar ultrapassa a mera inserção dos estudantes na escola comum, exigindo ressignificação das práticas pedagógicas, dos currículos e das concepções de ensino. Portanto, a inclusão não deve ser confundida com a integração. Enquanto o processo de integração exigia apenas que o aluno se adaptasse à escola, a inclusão inverte essa lógica, exigindo que a instituição se transforme para eliminar barreiras que impedem a aprendizagem de todos.

Ao realizar uma análise pedagógica e cronológica da Educação Especial no Brasil, identificam-se avanços significativos no arcabouço legal; a Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) e a PNEPEI (2008) estabeleceram os alicerces. Recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e os Decretos nº 12.686/2025 e 12.773/2025 consolidaram a educação inclusiva como direito imperativo ético, mas a existência da lei não garante, automaticamente, a mudança cultural.

Nesse sentido, Mendes (2018) discute a complexidade de transpor o texto legal para a prática cotidiana, destacando as carências estruturais que ainda assolam as redes de ensino:

O avanço na legislação não foi acompanhado na mesma medida por políticas públicas que garantissem as condições de trabalho para o professor e a infraestrutura necessária para as escolas. Essa “inclusão por decreto” muitas vezes gera um sentimento de desamparo nos profissionais da educação, que se veem obrigados a atender demandas complexas sem o suporte técnico e material correspondente. (Mendes, 2018, p. 45).

Além disso, as barreiras pedagógicas manifestam-se, primordialmente, na rigidez dos currículos e na persistência de metodologias que buscam atingir um suposto aluno padrão. A escola moderna, estruturada sob o mito da homogeneidade, herança de um modelo educacional industrial que visava a produção em série de saberes, ainda encontra severas dificuldades de reconhecer e valorizar a variabilidade humana como elemento enriquecedor do processo de ensino.

Nesse contexto, a flexibilização não deve ser entendida como uma simplificação do conteúdo para alunos com deficiência, mas como uma reestruturação da forma como o conhecimento é mediado. Sobre a necessidade de transitar de um ensino burocrático para uma prática pedagógica inclusiva, Glat e Fernandes (2005) explicam:

A inclusão não se faz apenas com a inserção física do aluno na sala de aula, mas com a garantia de que terá acesso ao currículo comum. Para tanto, as atividades adaptadas curriculares não podem ser entendidas como currículos paralelos ou atividades empobrecidas, mas como um conjunto de modificações nos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação que permitam ao aluno com necessidades especiais participar ativamente da vida escolar e progredir em seu aprendizado. (Glat; Fernandes, 2005, p. 35).

Quando o ensino permanece engessado e focado apenas na transmissão de conteúdos para uma média da turma, o estudante público da Educação Especial acaba sendo submetido a uma exclusão dentro da própria sala de aula. Essa prática manifesta-se no oferecimento de atividades desvinculadas do que o restante da classe está estudando, como desenhos para colorir enquanto os colegas resolvem problemas matemáticos, o que fere frontalmente o princípio da equidade e o direito à aprendizagem.

Mantoan (2003, p. 19) reforça que “a escola inclusiva não é aquela que aceita o aluno PAEE, mas aquela que se desafia a ser diferente para poder ensinar a todos”. Portanto, superar a barreira pedagógica exige a adoção de estratégias como o DUA, que propõe múltiplas formas de engajamento, representações e expressão, garantindo que a escola se adapte ao aluno, e não o contrário. Essa mudança de paradigma é o que garante que a inclusão saia do plano das intenções e se materialize em resultados efetivos de aprendizagem e desenvolvimento integral do sujeito.

Somado ao engessamento curricular, um desafio pedagógico de ordem sistêmica refere-se ao impacto das avaliações externas e em larga escala, como o SAEB, o ENEM e provas estaduais/municipais, que fazem parte do cotidiano escolar. Atualmente, a escola brasileira vive sob a égide da pedagogia dos resultados, em que o sucesso institucional é medido por índices e metas de desempenho padronizados (Silva; Hoffman; Esteban, 2004). Essa lógica meritocrática e classificatória entra em conflito direto com a educação inclusiva, uma vez que tais exames raramente contemplam a singularidade do estudante público da Educação Especial.

Nesse cenário, os professores enfrentam uma pressão dicotômica, em que por um lado, devem incluir e respeitar o ritmo individual de cada aluno; por outro, são cobrados para preparar a turma para testes que buscam o aluno médio. Por vezes, essa pressão resulta na exclusão velada ou explícita dos estudantes com deficiência durante o período de preparação e aplicação desses exames. Sobre a incompatibilidade entre a cultura do ranqueamento e a escola inclusiva, Mittler (2003) observa:

A pressão para elevar os padrões e melhorar a posição das escolas nas tabelas de classificação (rankings) competitivas pode atuar contra a inclusão. Em um sistema que valoriza apenas os resultados acadêmicos mensuráveis, os alunos que têm mais dificuldades para atingir esses padrões correm o risco de serem vistos como obstáculos ao progresso da escola, levando práticas de exclusão onde esses estudantes são desencorajados a participar ou são simplesmente ignorados nas políticas de melhoria do desempenho. (Mittler, 2003, p. 192).

A ausência de adaptações adequadas nestas avaliações, como falta de tradutores e intérpretes de Libras, provas em braille ou tempo adicional, faz com que o estudante público da Educação Especial seja testado em sua deficiência e não em seus conhecimentos. Mais grave ainda é o fenômeno da invisibilidade, onde, em alguns casos, as escolas são orientadas, ou se sentem pressionadas, a não registrar a participação desses alunos para que a média da instituição não seja prejudicada.

Essa invisibilidade avaliativa reforça a ideia de que esses estudantes não pertencem ao sistema produtivo da escola. Como aponta Rodrigues (2016), quando a avaliação é utilizada apenas para classificar e não para promover aprendizagem, ela torna-se um dos instrumentos mais violentos de segregação. Essa exclusão dos exames nacionais e estaduais retira do aluno o seu direito de cidadania escolar, privando-o de dados que deveriam servir para o planejamento de políticas públicas de apoio.

Soma-se às dificuldades pedagógicas as barreiras atitudinais, que são possivelmente as mais resistentes e mais complexas de serem transpostas no ambiente escolar. Elas envolvem preconceitos, estigmas e crença arraigada de que a deficiência é uma limitação intransponível para a aprendizagem acadêmica, visão essa que as literaturas atuais nomeiam de capacitismo.

Sobre a natureza dessas barreiras e sua origem nas relações sociais, Sassaki (2010) descreve:

As barreiras atitudinais são as que mais impedem a inclusão social das pessoas com deficiência. Elas se manifestam através de atitudes profissionais, estigmas, estereótipos e discriminações. Muitas vezes, essas barreiras são inconscientes e resultam de séculos de segregação, onde a deficiência era vista como tragédia pessoal ou um fardo, e não como uma característica da diversidade humana que exige respostas da sociedade e não apenas do indivíduo. (Sassaki, 2010, p. 42).

Nesta mesma direção, para Mello (2020, p. 7), o capacitismo configura-se como uma “atitude preconceituosa que hierarquiza os sujeitos em função da adequação de seus corpos a padrões de funcionalidade e produtividade idealizados”. No contexto escolar, essa lógica

opera ao definir quem é capaz ou incapaz de aprender, tratando a deficiência como uma falha biológica que deve ser corrigida ou compensada, em vez de ser compreendida como uma característica da diversidade humana.

O capacitismo estrutural infiltra-se nas práticas pedagógicas em que o acolhimento afetivo substitui o desafio intelectual. Por vezes, o professor, imerso em uma cultura capacitista, acredita estar sendo inclusivo ao reduzir drasticamente o nível de exigência para o aluno com deficiência. Contudo, essa atitude, embora pareça benevolente, nega ao estudante o direito ao desenvolvimento de suas funções pedagógicas. Ao pressupor que o aluno “não consegue” por causa de sua condição orgânica, a escola ignora a premissa de Vygotsky (1997) de que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, transferindo a responsabilidade do fracasso pedagógico para o corpo do estudante e eximindo-se do dever de eliminar as barreiras curriculares.

Consequentemente, o enfrentamento ao capacitismo exige que a escola transite definitivamente do modelo médico para o modelo social da deficiência. Enquanto o primeiro foca na “cura” ou na “normalização” do sujeito, o modelo social compreende que a deficiência é o resultado da interação entre os impedimentos físicos ou intelectuais e as barreiras atitudinais e ambientais impostas por uma sociedade que não foi desenhada para todos. (LBI, 2015).

Nessa perspectiva, Sassaki (2010) argumenta que essas atitudes impactam diretamente a construção da identidade do estudante, afinal, quando a escola foca apenas no que o aluno “não consegue fazer” devido ao seu diagnóstico, ela acaba por anular o sujeito em favor da sua deficiência. Esse fenômeno é frequentemente alimentado pelo que a psicologia da educação denomina de profecia autorrealizável (Britto; Lomonaco, 1999), em que se o professor não acredita no potencial de aprendizagem do aluno, ele reduz exigências e os estímulos, o que invariavelmente leva ao baixo desempenho escolar, confirmando o capacitismo.

Mittler (2003, p. 25) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “as crenças dos professores na capacidade de todos os alunos aprenderem são os fatores mais importantes para o desenvolvimento de uma escola inclusiva”. Sem uma mudança profunda de mentalidade e a superação do modelo médico-clínico, que busca a “cura” ou a “normalização”, a presença física do aluno na sala de aula comum torna-se lugar de integração. Nesse cenário, o estudante ocupa um lugar físico na sala, mas permanece isolado das interações sociais e dos processos reais de construção de conhecimento, sendo muitas vezes relegado a atividades meramente motoras ou de entretenimento que não dialogam com o currículo da turma.

Seguindo essa linha de pensamento, temos a crise na formação docente, tanto inicial quanto continuada, temática central deste estudo, configurando-se como um dos desafios mais urgentes e mais complexos para a consolidação da escola inclusiva.

Diversos estudos indicam que a sensação de insegurança e o sentimento de incompetência técnica são as principais fontes de resistência à inclusão nas escolas comuns. Essa angústia docente não é um fenômeno isolado, mas o reflexo de currículos acadêmicos que, historicamente, trataram a diferença como um apêndice da educação geral.

Lustosa e Paixão (2016) detalham essa problemática de forma contundente ao analisar o descompasso entre as diretrizes políticas e a preparação com pouco conteúdo sobre a Educação Especial oferecida pelas universidades:

Muitos professores sentem-se desamparados e inseguros para atuar em contextos inclusivos, fruto de uma formação inicial que negligenciou ou tratou de forma meramente teórica a Educação Especial. Essa lacuna gera o sentimento de que a inclusão é sobrecarga ou uma “missão impossível”, e não uma parte constituinte da identidade docente. (Lustosa; Paixão, 2016, p. 579).

Essa deficiência formativa não se limita à falta de domínio sobre deficiências específicas, mas estende-se à dificuldade de gerir salas de aula heterogêneas e de planejar atividades que contemplem múltiplos níveis de aprendizagem. Quando o professor não encontra em sua formação ferramenta para diversificar o ensino, a tendência é a manutenção de práticas tradicionais que, invariavelmente, excluem aqueles que não se ajustam ao ritmo da maioria.

Ademais, essa lacuna na formação reflete-se na fragilidade da articulação entre o professor da sala comum e o professor do AEE. Em muitas instituições, observa-se uma transferência de responsabilidade da Educação Especial, processo por meio do qual o estudante público da Educação Especial é visto como um “corpo estranho” na sala comum de ensino, cuja responsabilidade pertenceria apenas ao profissional de apoio ou ao especialista.

Sobre a necessidade de romper com essa lógica fragmentada e instaurar uma cultura de colaboração, Mendes (2018), argumenta:

A inclusão escolar só se efetivará quando houver uma mudança na organização do trabalho pedagógico, que supere a divisão entre o ensino regular e o especial. O isolamento do professor da sala comum, ao lidar com a diversidade, precisa dar lugar ao ensino colaborativo, no qual a responsabilidade pelo aluno é compartilhada. A lógica de que o especialista ‘conserta’ o aluno no AEE para que ele possa frequentar a sala regular é

resquício do modelo médico que impede a construção de uma escola verdadeiramente comum. (Mendes, 2018, p. 62).

Essa fragmentação de trabalho pedagógico é um dos maiores entraves para a aprendizagem real. Para que a inclusão deixe de ser um evento isolado no contraturno e passe a ser a realidade da sala de aula, é fundamental que a formação continuada ocorra dentro do ambiente escolar, pautada na reflexão sobre a prática e no diálogo entre pares.

A corresponsabilização, portanto, não é apenas uma diretriz administrativa, mas uma exigência pedagógica e ética. Superar o modelo médico significa entender que a “dificuldade” não reside no aluno, mas na interação entre as suas características e as barreiras, muitas vezes invisíveis, criadas por uma escola que ainda luta para abandonar o seu passado homogêneo e excludente.

Diante desse cenário complexo e multifacetado, torna-se evidente que a inclusão escolar não se reduz a um ato isolado de boa vontade ou ao cumprimento burocrático de normas legais, mas trata-se de um processo profundo que exige mudanças estruturais, pedagógicas e, sobretudo, políticas. A escola inclusiva pressupõe a construção de ambientes verdadeiramente democráticos, em que a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo, deixando de ser vista como obstáculo a ser contornado ou normalizado.

Essa mudança de perspectiva exige que a escola deixe de ser um local de instrução padronizada para se tornar uma comunidade de aprendizagem. Sobre o conceito de uma escola que acolhe a todos e a impotência do suporte mútuo. Stainback e Stainback (1999) asseveram:

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades de todos os alunos são atendidas. Em vez de uma série de programas fragmentados, a educação inclusiva é um sistema de suporte único, que se esforça para atender às necessidades de todos. O objetivo é que ninguém seja excluído, e que todos os alunos e funcionários recebam o suporte necessário para serem bem-sucedidos em uma escola que valoriza a diversidade. (Stainback; Stainback, 1999, p. 23).

Para corroborar com essa perspectiva, resume Rodrigues (2016, p. 92): “não basta garantir o direito de entrar; é preciso garantir o direito de participar e aprender”. A efetivação desse direito depende, portanto, da articulação orgânica entre políticas públicas eficazes, condições materiais adequadas e, fundamentalmente, uma formação continuada que ofereça segurança profissional e pedagógica aos docentes. A inclusão exige o abandono de práticas

pedagógicas fragmentadas, por meio das quais o professor se sente o único responsável pelo aluno público da Educação Especial, para a adoção de práticas colaborativas em que há uma mútua corroboração entre docente da classe comum e professores do AEE, para que ocorra a plena inclusão do aluno público da Educação Especial (Mendes; Vilaronga, 2014).

Somente por meio do fortalecimento da rede de apoio, envolvendo gestão, professores regentes, especialista do AEE, famílias e a própria comunidade, será possível transformar o prescrito na lei em experiência real para o aluno. O caminho para essa escola para todos é longo e repleto de tensões, mas é o único caminho capaz de garantir que a educação seja, de fato, um direito universal e inalienável. Nesse sentido, para compreender como os desafios repercutem na realidade escolar contemporânea e de que maneira a qualificação docente, ou a ausência dela, tem respondido a tais demandas; o tópico subsequente dedica-se a analisar os achados de pesquisas recentes sobre a formação continuada no Brasil.

2.3. A formação continuada no Brasil: pesquisas recentes

É categórico reconhecer que, embora o Brasil avance na consolidação da educação inclusiva, persistem lacunas estruturais que tornam esse processo moroso. Dentre os principais entraves, destaca-se a carência de investimentos e de diretrizes robustas voltadas à formação continuada sob a perspectiva inclusiva. A consolidação deste modelo, impulsionado por marcos legais como a LBI (Brasil, 2015) e sob os decretos federais de nº 12.686/2025 e 12.773/2025 recém-publicados, impõe uma reconfiguração profunda e urgente no sistema educacional, estabelecendo a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem com qualidade dos estudantes público da Educação Especial.

Tal fato demanda mais que a simples abertura de matrículas, exige uma transformação radical na prática pedagógica. Nesse sentido, a efetividade da inclusão vincula-se, intrinsecamente, ao preparo dos docentes, sendo a formação continuada o principal dispositivo para o desenvolvimento profissional e a ressignificação do fazer cotidiano (Gatti, 2016).

A formação continuada docente, sob à luz da perspectiva inclusiva, transcende a mera atualização técnica, configurando-se como um processo permanente de reflexão crítica sobre a práxis. No cenário brasileiro, a inclusão de estudantes público da Educação Especial em classes comuns exige que o professor supere a identidade de executor de diretrizes e assuma a postura de pesquisador de sua própria ação. Essa transição é fundamental para reconhecer barreiras cotidianas e arquitetar estratégias pedagógicas que respondam, com equidade, à diversidade

humana.

Nesta perspectiva, apresentam-se na sequência a análise crítica de três pesquisas recentes que elucidam as potências, as angústias e as limitações que circundam a formação continuada no âmbito do Brasil em relação à escolarização de estudantes público da Educação Especial.

Inicialmente, destaca-se o estudo de Bulcão, Silva e Alves (2022), intitulado “Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I”. Publicado na revista *Ensino em Perspectiva*, a pesquisa investigou a realidade do Ensino Fundamental I em Ipiranga do Piauí. As autoras vinculadas à Universidade Estadual do Piauí (UESPI), estabeleceram um olhar corporativo entre os contextos público e privado, revelando que, embora exista um esforço profissional genuíno, o que se apresenta como uma potência do compromisso docente, as práticas inclusivas ainda ocorrem de forma tímida. A principal limitação apontada reside no fato de que a formação básica isolada não supre as demandas da inclusão, gerando a angústia de um ensino que muitas vezes permanece no campo intuitivo por falta de aporte técnico-metodológico continuado.

Está problemática encontra ressonância nos achados das autoras Dantas, Farias e Bezerra (2023), no estudo intitulado “*Inclusão Escolar e Formação de Professores no Estado da Paraíba: Percepções dos Egressos de uma Formação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado*”. Ao investigarem as percepções dos egressos do curso, as autoras evidenciam que a formação continuada não é apenas um complemento curricular, mas um pilar que fortalece a identidade docente. Nota-se que, após a formação, os professores passam a adotar metodologias mais acessíveis e a fortalecer o ensino colaborativo, distanciando-se de uma visão modelo médico da deficiência. Contudo, o estudo nos faz um alerta necessário de que a boa vontade e o preparo do professor esbarram frequentemente na falta de suporte institucional e na escassez de recursos, apontando também que o capacitismo ainda sobrevive nas estruturas escolares.

De forma complementar, a pesquisa intitulada “*Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas*”, de Reis e Coutinho (2025), desenvolvida por um estudante da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em parceria com um estudante da Christian Business School, contempla a formação docente no contexto brasileiro por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A referida pesquisa teve como objetivo analisar os desafios estruturais, pedagógicos e culturais que permeiam a formação docente voltada à inclusão. Os achados dessa investigação evidenciam a existência de um significativo descompasso entre as diretrizes legais que orientam a educação inclusiva e a realidade

vivenciada no contexto escolar. Neste cenário, destacam-se como entraves a fragilidade da formação inicial, a recorrente dissociação entre teoria e prática, a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como a descontinuidade das políticas públicas educacionais. Tais fatores, articulados, comprometem a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, revelando que a consolidação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios que ultrapassam o campo normativo, exigindo intervenções mais consistentes no âmbito da formação docente.

A análise cruzada das produções científicas aqui apresentadas permite compreender que a formação continuada para a educação inclusiva no âmbito do Brasil, embora tenha avançado em termos de oferta e marcos legais, ainda enfrenta lacunas profundas entre o planejado e executado. Os três estudos supracitados evidenciam que a principal angústia do cenário atual não é a falta de interesse docente, mas a predominância de modelos formativos generalistas que não dialogam com as especificidades do cotidiano escolar.

As evidências apontadas pelos autores demonstram que a ausência de uma formação direcionada, especialmente voltada para as especificidades de cada realidade escolar, acaba por manter as práticas inclusivas em um estágio intuitivo ou de integração. Além disso, a recorrência de dados aponta fragilidade do planejamento colaborativo entre o professor da sala comum e o do AEE, apontando ainda que a formação continuada precisa urgentemente transcender o modelo de capacitação individual para se tornar uma política de fortalecimento do trabalho colaborativo, como apontado pelas autoras Vilaronga e Mendes (2014).

Complementa-se, portanto, que o enfrentamento dos desafios identificados requer a construção de espaços formativos que priorizem a reflexão sobre a prática e articulação entre os pares. Mais do que suprir uma ausência de conteúdos, a formação continuada deve atuar como um mecanismo de suporte institucional que garanta ao professor a segurança didática necessária para uma efetivação de uma prática inclusiva significativa.

Diante do exposto, considera-se necessário observar como esse processo formativo vem ocorrendo na realidade local. Para tanto, a seguir destaca-se o caminho percorrido para investigar um curso de formação continuada na área da educação especial inclusiva ofertado a professores das redes municipais e estadual.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa ancora-se em uma abordagem mista (quanti-qualitativa), uma vez que combina elementos da análise quantitativa e qualitativa. Segundo Creswell (2010), a abordagem mista permite uma compreensão mais ampla de um fenômeno, na medida em que integra a objetividade da mensuração estatística com a profundidade interpretativa da análise de narrativas. Assim, a opção por esse desenho metodológico se justifica pela necessidade de investigar as contribuições de um curso de formação continuada de professores na perspectiva da Educação Especial inclusiva, não apenas em termos de frequência e variação de respostas, mas também considerando as percepções e reflexões apresentadas pelos participantes.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, a pesquisa caracteriza-se como um estudo baseado na aplicação de um questionário, por meio do Google Forms, em dois momentos distintos: no início e ao término do curso de formação. Esse delineamento permitiu verificar as possíveis transformações nos conhecimentos, atitudes e práticas pedagógicas dos cursistas após a conclusão do processo formativo (Gil, 2019).

Nessa perspectiva, nosso instrumento de pesquisa, que se encontra descrito nos apêndices deste documento, foi sistematizado a partir de sete questões de múltipla escolha, as quais possibilitaram uma análise do curso a partir das contribuições da estatística. Contamos ainda com onze questões abertas, que oportunizaram aos participantes expressar de forma mais livre suas percepções acerca da formação. Conforme Minayo (2012), as questões abertas favorecem a coleta de dados que revelam significados, sentidos e interpretações, complementando a dimensão objetiva da pesquisa.

O curso de formação continuada, ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Ministério da Educação (MEC), no período de fevereiro a dezembro de 2025, constituiu o campo empírico deste estudo, tendo como sujeitos professores da educação básica de diferentes áreas do conhecimento que atuam no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado.

A oferta dessa formação insere-se no conjunto de políticas públicas voltadas à qualificação docente no Brasil, dialogando com iniciativas como a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação (RENAFOR), que tem como objetivo promover a formação continuada de profissionais da educação em articulação com as instituições públicas de ensino superior, e com o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que, embora voltado prioritariamente à formação inicial, integra um

movimento mais amplo de valorização e fortalecimento da formação docente no país.

Nesse contexto, o curso analisado evidencia a centralidade da formação continuada como estratégia para enfrentar os desafios da inclusão escolar, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, críticas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

O programa de formação continuada em análise, intitulado “EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um programa de formação continuada para as redes públicas de ensino no estado da Paraíba”, foi estruturado com o propósito central de fortalecer os processos inclusivos no contexto educacional paraibano. Alinhado às diretrizes contemporâneas da Educação Especial, o projeto fundamentou-se no Modelo Social da Deficiência, transpondo a visão puramente clínica para uma abordagem centrada na identificação e eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas que impedem a plena participação do estudante público da Educação Especial.

A estratégia metodológica do programa previu a execução das atividades na modalidade presencial, distribuídas estrategicamente em sete municípios-polo, a saber: João Pessoa, Sapé, Campina Grande, Belém, Juru, Patos e Cuité. Essa capilaridade geográfica permitiu o alcance de aproximadamente 200 profissionais das redes municipais e estadual, priorizando docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado, mas estendendo-se também aos professores das salas de aula comum e demais profissionais da educação, no intuito de fomentar o ensino colaborativo e o compartilhamento de experiências práticas com recursos de acessibilidade.

A matriz curricular da formação foi desenhada com uma carga horária inicial de 180 horas, organizada de forma equitativa em seis módulos de 30 horas cada, conforme detalhada no Quadro 1. O percurso formativo iniciou-se com a ressignificação do fazer docente sob o olhar do modelo social e a identificação de barreiras no espaço escolar, avançando para blocos específicos de instrumentalização técnica que perpassam o ensino do Sistema Braille, o uso do Soroban na matemática e o letramento visual na educação bilíngue para surdos.

Quadro 1 - Organização curricular da formação

(Continua)

Módulo	Temática central	Foco pedagógico
1	Ressignificando o fazer docente	Modelo Social, legislação, práticas anticapacitistas e PEI/PAEE.
2	Barreiras no espaço escolar	Acessibilidade (LBI), DUA e enriquecimento curricular.

Continuação

3	Acesso à leitura e escrita	Sistema Braille, caracteres ampliadores e sintetizadores de voz.
4	Ensino de matemática	Uso do soroban e metodologias baseadas no DUA.
5	Barreiras comunicacionais	Libras, bilinguismo, experiência e letramento visual.
6	Tecnologia assistiva	Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e práticas para o TEA.

Fonte: UPFB, 2025.

A ementa dos módulos revela uma preocupação constante com o Desenho Universal para a Aprendizagem, o qual subsidiou desde o uso de recursos de Tecnologia Assistiva até a inclusão de estudantes com TEA. Como parte dos resultados esperados e da consolidação do conhecimento produzido, a formação previu a entrega de produtos tangíveis: a capacitação de multiplicadores aptos a replicar as práticas inclusivas, a elaboração de um livro contendo os conteúdos teóricos e práticos dos módulos e a publicação de trabalhos científicos, como é o caso deste TCC. Tais produtos visam garantir as reflexões teóricas e as práticas desenvolvidas nos polos paraibanos para subsidiar futuras políticas públicas, servindo como referencial fundamental para a efetivação do direito à educação inclusiva nas diversas redes alcançadas pelo curso.

A formação foi planejada para contemplar o universo de 300 professores que atendiam ao perfil anteriormente descrito. Para este estudo, trabalhou-se com uma amostra constituída por adesão espontânea, composta por 50 participantes na pesquisa inicial (aproximadamente 17% dos inscritos no curso) e 40 participantes na pesquisa final (cerca de 14% do público original). Destaca-se que esse quantitativo representa apenas uma parcela dos cursistas, o que não permite a generalização dos resultados para o conjunto total de participantes da formação.

Além disso, a diferença no número de respondentes entre os dois momentos da pesquisa exige cautela na comparação dos dados, uma vez que não se trata, necessariamente, dos mesmos sujeitos ao longo de todo o processo. Dessa forma, as análises realizadas assumem caráter interpretativo e indicativo de tendências, contribuindo para a compreensão do fenômeno investigado, sem pretensão de estabelecer conclusões generalizáveis.

A análise dos dados ocorreu em duas etapas. Inicialmente, as respostas às questões fechadas foram organizadas em planilhas eletrônicas e submetidas à análise descritiva, por meio de cálculos de frequência e porcentagem, possibilitando a identificação de tendências gerais entre os participantes.

Em seguida, as respostas às questões abertas foram analisadas a partir da abordagem

de análise temática proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), a qual permite identificar, organizar e interpretar padrões de sentido presentes nos dados qualitativos. Para este estudo, optou-se por uma análise temática de caráter teórico, com definição prévia de temas orientados pelos objetivos da pesquisa, tais como: concepções sobre inclusão e capacitismo, barreiras no ambiente escolar e contribuições da formação continuada para a prática docente. Esses temas foram utilizados como categorias analíticas para a organização e interpretação das falas dos participantes.

A partir desse percurso metodológico, buscou-se articular os dados quantitativos e qualitativos, permitindo uma compreensão mais abrangente sobre as contribuições do curso de formação continuada na construção de conhecimentos, práticas pedagógicas e percepções docentes voltadas à inclusão escolar.

No que se refere aos aspectos éticos, destaca-se que a pesquisa respeitou os princípios éticos previstos para estudos com seres humanos. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sua participação ocorreu de forma voluntária, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO ESTADO DA PARAÍBA: PERCEPÇÕES RELEVANTES

Neste capítulo, procede-se à análise dos dados coletados, a qual se inicia com uma descrição detalhada do curso, abordando: participantes, municípios-polo, carga horária e estrutura curricular da formação. A seguir, apresentamos dados quali-quantitativos que nos auxiliam na compreensão do perfil dos participantes, culminando na análise de relatos significativos fornecidos pelos cursistas, por ocasião da resposta aos formulários, sobre os quais faremos um diálogo à luz dos estudiosos que discutem formação continuada e educação inclusiva.

4.1. Caracterização dos participantes

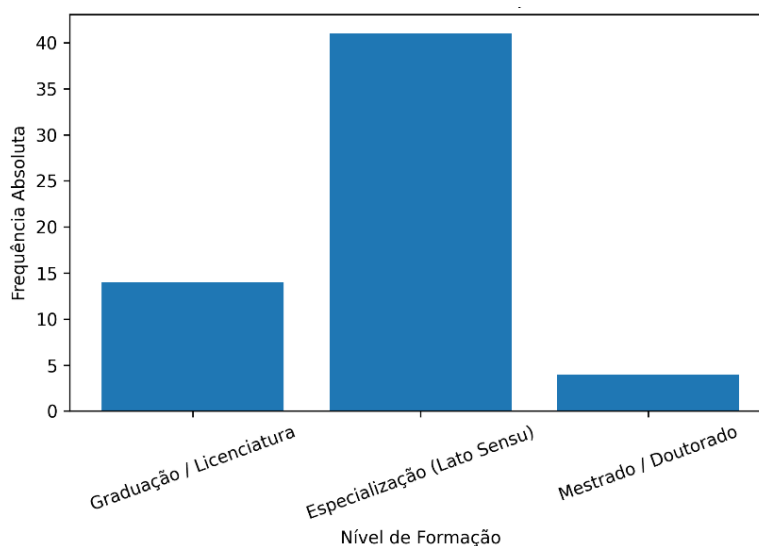
Após a caracterização do programa de formação, este tópico dedica-se à análise do perfil dos sujeitos que integram a pesquisa. A coleta de dados foi estruturada em duas etapas, totalizando 71 respondentes identificados nominalmente, além de 19 participantes que optaram pelo anonimato. Um dado relevante para a fidedignidade do acompanhamento reside no fato de que, dentre os participantes identificados, sete profissionais (seis mulheres e um homem) responderam a ambas as etapas da pesquisa, o que permitiu uma observação longitudinal de suas percepções ao longo do processo formativo.

Inicialmente, a amostra revela uma predominância expressiva de mulheres, representando mais de 93% dos participantes identificados. Considerando o universo total do curso, composto por 200 cursistas, dos quais 90 responderam ao formulário, observa-se uma taxa de participação de 45%, o que, embora não contemple a totalidade dos inscritos, oferece um recorte significativo para a análise proposta. Esse dado não se apresenta de forma isolada, mas reflete o fenômeno histórico da feminização do magistério na educação básica brasileira (Martins, Santos; Almeida, 2025). No que tange à faixa etária, o grupo caracteriza-se pela heterogeneidade, compreendendo desde jovens docentes em início de carreira, com 22 anos, até profissionais com alguns anos na rede de educação, chegando aos 64 anos de idade.

Quanto à escolaridade, os participantes apresentam um elevado nível de qualificação acadêmica. Conforme demonstrado no Gráfico 1, uma maioria expressiva dos participantes já possui títulos de pós-graduação. Tal cenário sinaliza que a busca pelo curso de formação

continuada nos municípios-polo não decorre da ausência de especialização prévia, mas sim da necessidade de conhecimentos específicos sobre as práticas inclusivas destinadas a estudantes público da Educação Especial, demanda que a formação inicial e as especializações generalistas, muitas vezes, não suprem de forma satisfatória.

Gráfico 1 - Nível de escolaridade dos participantes

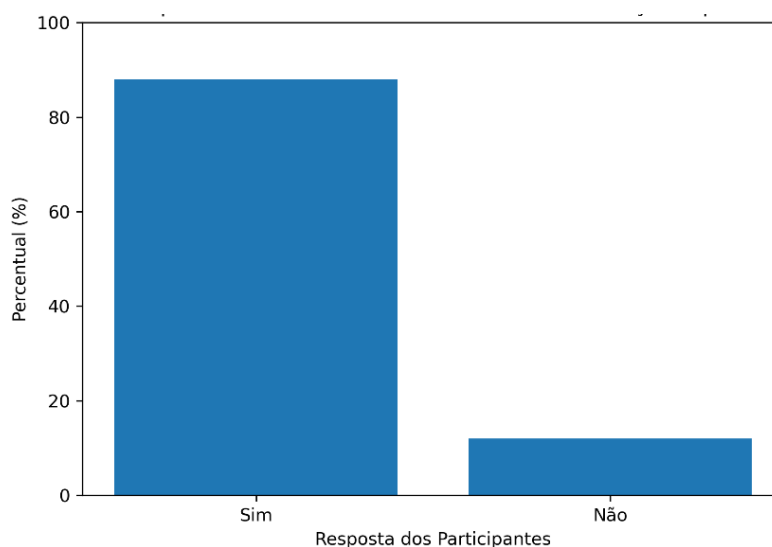


Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2025)

Ademais, embora a Pedagogia seja a licenciatura de origem predominante entre os participantes da formação, a pesquisa identificou uma diversidade de áreas de saber, incluindo Letras (com destaque para a habilitação em Libras), Ciências Biológicas, Educação Física, História e Matemática. Essa multidisciplinaridade é considerada fundamental para o sucesso do curso de formação continuada, visto que a inclusão escolar é um desafio transversal que perpassa todas as unidades temáticas que compõem as grades curriculares do ensino básico em todos os níveis.

No que se refere ao contexto profissional, a atuação de destaque concentra-se majoritariamente na rede municipal de ensino, com inserções pontuais na rede estadual. Já no que diz respeito à função desempenhada, observa-se um equilíbrio estratégico entre professores regentes da sala comum e docentes do AEE, além da participação de gestores e cuidadores.

Um dado de extrema relevância para esta pesquisa diz respeito à experiência prévia dos docentes com o público da Educação Especial. O Gráfico 2 ilustra que a inclusão é uma realidade prática para a quase totalidade dos respondentes, independentemente da função específica exercida na unidade escolar.

Gráfico 2 - Experiência docente com estudantes da Educação Especial

Fonte: Dados obtidos na pesquisa (2025)

Dentre os estudantes atendidos, os relatos apontam uma alta incidência de alunos com Transtorno do Espectro Autista, seguidos por estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), mesmo que o último não se caracterize como público legalmente contemplado pelas políticas e práticas da Educação Especial. Essa realidade tangível justifica fatores motivacionais indicados para a inscrição no curso, tais como a busca por atualização profissional e a necessidade urgente de suporte metodológico para lidar com os desafios cotidianos, a exemplo da adaptação das aulas e materiais por meio do DUA e das estratégias de comunicação.

Por fim, ao serem questionados sobre conhecimentos prévios, notou-se que temas como o Sistema Braille e o Soroban eram menos familiares para os professores da sala comum em comparação aos docentes do AEE.

Após a observação destes perfis, apresenta-se na sequência a percepção dos participantes em relação a algumas temáticas relevantes no contexto da Educação Especial inclusiva trabalhadas no decorrer da formação.

4.2. A percepção dos professores em relação ao capacitismo e às concepções da deficiência

Neste tópico, analisa-se como os professores participantes identificam o conceito de

capacitismo a partir de suas vivências pedagógicas. As respostas analisadas aqui advieram da questão “Como você definiria o capacitismo com base em situações concretas vivenciadas em sua realidade escolar?” e relevam um cenário complexo e multifacetado, no qual se evidenciam diferentes níveis de compreensão do conceito por parte dos docentes participantes. A articulação entre os dados quantitativos e qualitativos permite identificar não apenas o grau de domínio conceitual, mas também as formas como o capacitismo é, ou não, reconhecido no cotidiano escolar.

Do ponto de vista quantitativo, observa-se que, na Pesquisa 1, aproximadamente 60% dos participantes respondentes demonstram uma compreensão adequada ou parcialmente adequada em relação ao conceito de capacitismo, mobilizando exemplos concretos relacionados à exclusão, subestimação e negação dos direitos dos estudantes público da Educação Especial. Em contrapartida, cerca de 40% dos respondentes apresentaram dificuldades conceituais, sendo que uma parcela significativa destes confundiu capacitismo com capacitação docente.

Essa confusão conceitual torna-se ainda mais evidente quando analisadas qualitativamente as respostas, falas como “algo necessário. Principalmente pelo professor” (Formulário online, 2025), “precisa demais profissionais” (Formulário online, 2025) e “buscar sempre mudanças para melhorar a prática docente” (Formulário online, 2025) demonstram que o termo foi interpretado como sinônimo de formação profissional. Esse equívoco também aparece na Pesquisa 2, na qual aproximadamente 30% das respostas mantêm essa interpretação equivocada ou apresentam respostas vagas, como “regular mais formações” (Formulário online, 2025), “boa” (Formulário online, 2025) e “bom” (Formulário online, 2025).

Esses dados se relacionam diretamente com as discussões teóricas apresentadas neste estudo, particularmente no que se refere às lacunas na formação docente. Conforme Mello (2020), o capacitismo diz respeito às atitudes e práticas discriminatórias que inferiorizam pessoas com deficiência, sendo uma das principais barreiras à inclusão. Da mesma forma, quando o conceito não é entendido, essas práticas capacitistas tendem a ser invisibilizadas, o que torna mais difícil enfrentá-las no contexto escolar.

Em contrapartida, a análise qualitativa revela importantes avanços entre os participantes que demonstraram compreensão do conceito. Nesses casos, o capacitismo é reconhecido a partir de situações concretas, como na fala que o define como elemento presente “quando um aluno com deficiência não é incluído nas atividades em grupo, quando professores deixam de adaptar os conteúdos, ou quando os colegas fazem comentários e brincadeiras preconceituosas” (Formulário online, 2025). Esse tipo de resposta, que corresponde a aproximadamente metade dos participantes na Pesquisa 1, revela uma leitura crítica da

realidade escolar, ao identificar o capacitismo como uma prática social presente nas interações cotidianas.

Esse entendimento se aprofunda em relatos mais elaborados, como o que descreve o capacitismo como “atitudes, práticas ou discursos que diminuem, desvalorizam ou subestimam estudantes com deficiência, tratando-os como incapazes ou inferiores” (Formulário online, 2025); destacam-se ainda relatos como “expectativas reduzidas” (Formulário online, 2025), “isolamento do aluno” (Formulário online, 2025) e “falta de oportunidade de participação plena” (Formulário online, 2025). Tais respostas indicam não apenas a compreensão conceitual, mas também a capacidade de identificar manifestações sutis do capacitismo.

Essa percepção está em consonância com Mantoan (2003), ao afirmar que a exclusão não ocorre apenas pela ausência do aluno, mas também quando lhe são negadas condições efetivas de aprendizagem. Nesse sentido, os dados revelam que parte dos docentes já reconhece que a exclusão pode ocorrer dentro da própria sala de aula, por meio de práticas aparentemente naturais.

Outro aspecto relevante diz respeito à identificação de práticas institucionais que reforçam o capacitismo de forma simbólica. Um dos relatos aponta que:

No dia do autismo, colocar uma “medalha de autista” nas crianças com TEA, tendo como plateia a escola inteira, expondo as crianças com falas: aqui estão os autistas da nossa escola. Sempre enfatizar o fato das crianças serem autistas [...]. Reduzir o horário das crianças e até vir em dias alternados e opostos ao restante da turma por conta do autismo. (Formulário online, 2025).

Esse tipo de prática, embora possa representar cerca de 10% das respostas do formulário mais críticos e detalhados, evidencia uma compreensão mais aprofundada, ao problematizar ações que, sob o discurso da inclusão, acabam por reforçar a estigmatização e a ideia de que o estudante é um corpo estranho ao ambiente escolar, necessitando de marcações públicas de sua diferença/deficiência.

Além disso, aproximadamente 20% dos participantes destacaram o capacitismo a partir da lógica das expectativas reduzidas, como na resposta: “acreditamos que o aluno, por ter uma deficiência, é incapaz de realizar determinadas tarefas” (Formulário online, 2025). Essa percepção dialoga com Mello (2020), ao discutir como o capacitismo opera por meio de construção de padrões de normalidade que limitam o desenvolvimento dos sujeitos.

Entretanto, também foram identificadas respostas superficiais ou pouco elaboradas, as quais representam cerca de 15% dos participantes, como “algo que atrapalha muito o

desenvolvimento da criança” (Formulário online, 2025) e “algo que precisa ser trabalhado através do conhecimento” (Formulário online, 2025). Embora identifiquem uma percepção inicial do problema, essas falas não aprofundam suas dimensões sociais e estruturais, permanecendo em um nível descritivo.

Outro dado que merece atenção refere-se às respostas que minimizam a presença do capacitismo, correspondendo a aproximadamente 10% dos participantes, como na afirmação de que há “poucas [situações], pois o ambiente escolar está cada dia mais adequado para todos” (Formulário online, 2025). Essa perspectiva pode sugerir uma visão idealizada da realidade, ignorando, conforme Sassaki (2010), que as barreiras atitudinais são frequentemente invisíveis e naturalizadas.

A interseção dos dois momentos da pesquisa indica um pequeno progresso na compreensão conceitual de alguns participantes, o que sugere que a formação continuada contribuiu para ampliar o entendimento sobre o assunto. Para além da ampliação conceitual, observou-se também um avanço na capacidade de identificar situações concretas de capacitismo no cotidiano escolar, bem como uma maior sensibilidade em relação às barreiras atitudinais e pedagógicas presentes no processo de inclusão. Notou-se, ainda, um deslocamento no discurso de parte dos participantes, que passaram a apresentar respostas mais críticas, menos superficiais e mais alinhadas a uma perspectiva inclusiva, indicando um início de ressignificação de práticas e concepções anteriormente naturalizadas. Esse movimento também se evidencia na maior valorização de estratégias como a adaptação curricular, o uso de recursos acessíveis e a importância do trabalho colaborativo no ambiente escolar.

Esse conjunto de avanços apoia a visão de Gatti (2016), ao enfatizar que a formação de professores deve promover reflexão crítica sobre a prática, permitindo não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas a reinterpretação das ideias pedagógicas e a transformação do olhar docente diante da diversidade.

Assim, a análise integrada dos dados leva à conclusão de que, apesar dos progressos na compreensão do capacitismo, o conceito ainda se encontra em processo de consolidação entre os docentes. A combinação de equívocos conceituais e compreensões superficiais destaca a urgência de aprimorar os processos de formação que articulem teoria e prática, a fim de contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

4.3. A percepção dos professores em relação às barreiras presentes no ambiente escolar

Nesta subseção, busca-se compreender como os professores percebem os principais desafios para a inclusão de estudantes público da Educação Especial na sala de aula comum. A análise das respostas evidencia que essas barreiras não se apresentam de forma isolada, mas se entrelaçam no cotidiano escolar, revelando uma realidade marcada por limites estruturais, pedagógicos e, sobretudo, humanos.

De maneira geral, observa-se uma convergência significativa entre os participantes das duas pesquisas, em que aproximadamente 75% a 80% dos docentes apontam como principais dificuldades a falta de formação adequada, a escassez de recurso e a ausência de suporte especializado. Esses elementos aparecem de forma recorrente nas falas, indicam que, embora a inclusão esteja presente no discurso educacional, sua efetivação ainda encontra obstáculos concretos.

Entre esses desafios, a formação docente se destaca como um dos pontos mais sensíveis, sendo mencionada por cerca de 70% dos participantes. As falas revelam um sentimento de insegurança diante da prática inclusiva, como expressam enunciados do tipo “falta de formação adequada dos professores” (Formulário online, 2025), “falta de preparo dos profissionais” (Formulário online, 2025) e “as licenciaturas não nos preparam para garantir o direito dos discentes com PcD” (Formulário online, 2025), ainda exibindo que não possuem conhecimento sobre o significado da sigla PcD, que diz respeito a pessoa com deficiência (PDC), e não a uma deficiência. Esse sentimento ganha maior densidade em relatos mais reflexivos, como o de um participante que afirma: “Quando me deparei com estudantes do público-alvo da educação especial em sala de aula, percebi que estava totalmente despreparada, sem os conhecimentos necessários para garantir a aprendizagem desse estudante.” (Formulário online, 2025). Esse tipo de fala não apenas aponta uma lacuna formativa, mas também revela a distância entre a formação inicial e as demandas reais da sala de aula comum. Nesse sentido, a análise dialoga com Glat (2007), ao evidenciar que a formação docente ainda se estrutura a partir de um modelo idealizado, o que dificulta o enfrentamento da diversidade concreta presente nas escolas.

Outro aspecto amplamente mencionado diz respeito à falta de recursos e de apoio institucional, presente em aproximadamente 65% das respostas. Os participantes relatam desde a ausência de materiais pedagógicos adaptados até a insuficiência de profissionais de apoio, como cuidadores e equipes multidisciplinares. Expressões como “falta de recursos” (Formulário online, 2025), “ausência de apoio profissional especializado” (Formulário online,

2025) e “não ter subsídios” (Formulário online, 2025) aparecem de forma recorrente, revelando um cenário em que o professor, muitas vezes, precisa lidar sozinho com demandas complexas.

As barreiras atitudinais também emergem com força nas respostas, sendo mencionadas por cerca de 50% dos participantes. Diferentemente das barreiras estruturais, essas se manifestam nas relações e nas formas de perceber o outro. Termos como “rejeição”, “desprezo”, “bullying” e “falta de acolhimento” evidenciaram que a inclusão ainda enfrenta resistências no campo das atitudes. Um dos participantes sintetiza essa realidade ao afirmar que os maiores desafios envolvem “a rejeição, o desprezo, bullying, falta de acolhimento e socialização” (Formulário online, 2025).

Outro elemento que aparece nas respostas refere-se à participação familiar, apontada por aproximadamente 30% dos docentes como um fator que pode dificultar o processo inclusivo. As falas como “a família que não faz a parte dela” (Formulário online, 2025) e “resistência da família em aceitar” (Formulário online, 2025) revelam tensões nessa relação. No entanto, essa perspectiva sugere, em certa medida, um deslocamento de responsabilidade, indicando que nem sempre o professor se reconhece como parte central na construção de práticas inclusivas.

No que se refere às condições estruturais, cerca de 55% dos participantes destacam limitações relacionadas à infraestrutura escolar, como falta de acessibilidade, ausência de salas de AEE e turmas superlotadas. A exemplo dessas expressões: “falta de estrutura” (Formulário online, 2025), “turmas com muitos alunos” (Formulário online, 2025) e “escolas nem sempre acessíveis” (Formulário online, 2025), que evidenciam que a inclusão ainda esbarra em condições materiais insuficientes.

Além disso, aproximadamente 25% dos docentes mencionam dificuldades relacionadas ao planejamento pedagógico e à adaptação curricular, destacando desafios como “dificuldade em adaptar atividades” (Formulário online, 2025) e ausência de estratégias inclusivas. Esses dados indicam que, mesmo quando há disposição para incluir, faltam instrumentos e condições que sustentem essa prática no cotidiano.

Um aspecto que emerge de forma mais implícita, mas não menos relevante, é a tendência à terceirização da responsabilidade pela inclusão, em que em diferentes falas, os desafios são atribuídos a fatores externos, como políticas públicas, famílias ou falta de profissionais, o que, embora reflita problemas reais, também evidencia a necessidade de fortalecer o papel do professor como agente ativo no processo inclusivo. Ainda assim, é importante reconhecer que, mesmo diante de tantas limitações, os dados revelam um movimento de reflexão e compromisso por parte dos docentes. Termos como “mais formação”

(Formulário online, 2025), “mudança de mentalidade” (Formulário online, 2025) e “empatia” (Formulário online, 2025) aparecem como caminhos possíveis, indicando que há uma abertura para a transformação das práticas.

Dessa forma, ao articular os dados quantitativos e qualitativos, compreende-se que as barreiras à inclusão são múltiplas e interdependentes. Conforme propõe Sassaki (2010), a inclusão exige a superação de diferentes barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, o que se confirma na realidade apresentada pelos participantes. Pois, embora existam avanços significativos no cotidiano escolar, a inclusão ainda enfrenta desafios estruturais e conceituais importantes, encontrando-se longe de estar plenamente efetivada. Sua efetivação depende não apenas de investimentos em formação e infraestrutura, mas também de uma mudança nas formas de compreender a deficiência e o próprio papel da escola, de modo que a inclusão deixe de ser apenas um princípio normativo e se torne, de fato, uma prática vivida.

4.4. A importância do Sistema Braille e dos leitores de tela na percepção dos participantes

Nesta subseção, busca-se analisar a percepção dos participantes acerca da importância do Sistema Braille e dos leitores de tela no contexto da educação inclusiva. Sobre o sistema, Braille, é importante destacar:

O sistema Braille muitas vezes parece um mistério para aqueles que não possuem familiaridade com ele, sendo um sistema de escrita tátil desenvolvido para pessoas com deficiência visual (DV). Criado na França por Louis Braille, um jovem cego, o ano de 1825 é reconhecido como um marco importante na consolidação desse sistema, que até hoje desempenha um papel fundamental na educação e integração dos DV na sociedade. (Nascimento et al., 2024, p. 45 *apud* Lemos; Cerqueira, 2014).

Embora os dados da literatura ratifique o Braille como o pilar da inclusão, os dados colhidos nesta investigação revelam um cenário de silenciamento pedagógico. No entanto, é importante destacar que essa temática não foi abordada de forma direta nas questões da pesquisa, o que impacta significativamente a presença, ou ausência, desses elementos nos dados analisados.

Contudo, a omissão espontânea desses termos por parte dos docentes não deve ser vista como uma lacuna metodológica, mas sim como um achado analítico. Esse ponto ao invés de

enfraquecer a análise permite uma reflexão significativa. Ao observar os resultados, percebe-se que o Sistema Braille e os leitores de tela praticamente não aparecem nas respostas dos participantes. Quando surgem, não ocupam lugar de destaque, nem são desenvolvidos conceitualmente.

Mesmo tendo participado de um curso que contemplava um módulo específico sobre essas ferramentas, os docentes não se mobilizam em suas falas sobre inclusão. Isso sugere que o contato com o conteúdo não foi suficiente para esses recursos fossem incorporados ao repertório pedagógico de forma significativa.

No caso do Sistema Braille, identificou-se apenas uma menção direta, presente na Pesquisa 1, ainda assim, de forma bastante breve e inserida em uma resposta mais ampla para uma pergunta sobre mudanças que precisam ocorrer em nossas escolas para a concretização da inclusão, como se observa no trecho: “contratar intérprete de Libras, braille ter um olha efetivo para com essa clientela” (Formulário online, 2025). A fala indica reconhecimento de existência do recurso, mas não evidencia compreensão mais aprofundada sobre sua função ou aplicação no contexto escolar. Essa ausência de menções mais consistentes chama atenção, sobretudo quando se considera que o Braille e os leitores de tela são recursos fundamentais para a acessibilidade de estudantes com deficiência visual.

Diante disso, a pouca presença dessas ferramentas nas respostas pode indicar uma lacuna na formação prática dos professores. Não é apenas uma questão de conhecer o recurso, mas de entender quando, como e onde usá-lo no dia a dia escolar. Além disso, pode-se considerar que essa falta também esteja ligada ao contexto em que os participantes atuam. Nem todos os professores convivem diretamente com estudantes com deficiência visual, o que pode contribuir para que esses recursos não apareçam como prioridade em suas respostas. Ainda assim, essa justificativa não elimina a necessidade de reflexão. Em uma perspectiva inclusiva, o conhecimento sobre diferentes formas de acessibilidade deveria fazer parte da base formativa docente, independentemente da presença imediata de determinados perfis de estudantes.

Outro ponto que merece destaque é que, ao longo das demais análises, os professores demonstraram dificuldade em mobilizar estratégias inclusivas de forma geral. Nesse cenário, a ausência do Braille e dos leitores de tela não aparece como um dado isolado, mas como parte de um quadro mais amplo de fragilidade na articulação entre teoria e prática. Assim, mais do que a quantidade de menções, o que se torna relevante nesta análise é o significado dessa ausência. O fato de esses recursos não emergirem espontaneamente nas falas dos participantes evidencia que ainda não ocupam um lugar consolidado nas práticas pedagógicas dos docentes.

4.5. Contribuições do curso de formação docente: entre expectativas e percepções dos participantes

Ao colocar em diálogo as expectativas iniciais dos participantes com as percepções construídas após a vivência do curso de formação docente, emerge um movimento que vai além da simples aquisição de conhecimentos. O que se observa, de forma bastante evidente, é um processo de deslocamento de concepções, de práticas e, sobretudo, de olhar. Mais do que responder se o curso cumpriu seu papel, os dados permitem compreender como ele foi significativo para os cursistas e em que medida impactou sua forma de se posicionar diante da inclusão.

Antes da formação, as falas revelam um cenário marcado por expectativas altas, mas também por lacunas já reconhecidas pelos próprios docentes, em que aproximadamente 70% dos participantes apontam a necessidade de adquirir conhecimentos e estratégias que os auxiliassem a lidar com a diversidade presente em sala de aula comum. Não se tratava apenas de aprender algo novo, mas de dar conta de uma demanda que já se impunha na prática cotidiana.

Essa expectativa aparece de forma mais elaborada na seguinte fala:

Entendo que o curso de formação docente pode contribuir de maneira significativa para a efetivação das mudanças necessárias à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, porque oferece aos professores a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre legislação, práticas pedagógicas inclusivas e recursos de acessibilidade. Além disso, a formação continuada possibilita momentos de reflexão sobre a própria prática, favorecendo a desconstrução de preconceitos e barreiras atitudinais [...] Dessa forma, a formação docente se torna um pilar essencial para consolidar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. (Respondente pesquisa 1, 2025)

O que essa fala evidencia não é apenas uma expectativa por conteúdo, mas por transformação. Há nesse discurso o reconhecimento de que a inclusão exige mais do que boa vontade; exige preparo, reflexão e mudança de postura. Nesse sentido, a análise dialoga com Savioli, Gitahy e Santos (2026), que reforçam ser a formação colaborativa o caminho para materializar essa transformação. Segundo as autoras, a articulação entre os docentes e o compartilhamento de práticas são fundamentais para transpor o desafio que envolve os recursos de acessibilidade e consolidar, de fato, a cultura escolar inclusiva mencionada pela participante.

Em outras respostas, essa demanda se torna mais evidente, quase como um apelo por assistência. Quando um participante afirma que o curso ajudaria a “colocar na prática tudo que é falado na teoria” (Formulário online, 2025), revela-se uma tensão já existente entre a formação

e atuação, entre saber e fazer. Outro cursista aponta a necessidade de “atuar com mais capacidade” (Formulário online, 2025), indicando um sentimento de insuficiência que atravessa a prática docente.

Mas talvez o aspecto mais interessante das expectativas não esteja apenas na busca por estratégias, e sim na abertura para a sensibilização. Há falas que deslocam completamente o foco técnico e apontam para dimensões mais humanas da docência. Quando um participante afirma que “o curso é de fundamental importância para nos tornar mais humanizados” (Formulário online, 2025), ou ainda que “a gente só ama o que conhece. Sem conhecer a inclusão, não se pratica” (Formulário online, 2025). O que está em jogo não é apenas formação docente, mas formação ética. Esse é um ponto fundamental, porque antecipa um tipo de impacto que não se mede apenas em termos de conteúdo aprendido.

Ao analisar as respostas da Pesquisa 2, realizadas após a formação, percebe-se que essas expectativas não foram apenas atendidas, como, em muitos casos, ressignificadas.

Aproximadamente 80% dos participantes relatam contribuições positivas consistentes, o que, à primeira vista, já indica a efetividade do curso. No entanto, ao aprofundar a análise, torna-se evidente que o impacto vai além do esperado. A ampliação do conhecimento aparece, de fato, como um dos primeiros efeitos percebidos. Expressões como “ampliou meu conhecimento sobre o que é inclusão” (Formulário online, 2025) e “me trouxe conhecimentos e, áreas que antes nem conhecia” (Formulário online, 2025) se repetem ao longo das respostas. Mas o que chama atenção é que esses aprendizados não aparecem de forma isolada, eles vêm acompanhados de mudanças na forma de compreender o próprio fazer docente.

Isso torna-se ainda mais evidente em relatos como o seguinte:

O curso de formação docente contribuiu de maneira significativa para a efetivação das mudanças necessárias à inclusão de estudantes público da Educação Especial, principalmente porque ampliou meus conhecimentos teóricos sobre deficiência, inclusão, legislação e práticas pedagógicas adequadas. Ofereceu estratégias práticas de adaptação curricular, auxiliando na criação de atividades acessíveis e mais flexíveis para diferentes perfis de estudantes. Promoveu reflexões críticas sobre o capacitismo, ajudando a identificar e transformar práticas excludentes presentes no cotidiano escolar. Assim, o curso não apenas ampliou minha formação, mas também me forneceu ferramentas concretas para transformar a prática escolar e fortalecer a inclusão. (Respondente pesquisa 2, 2025).

Essa fala é especialmente potente porque articula três dimensões fundamentais, sendo elas conhecimento, prática e reflexão crítica. Não se trata apenas de aprender sobre inclusão, mas de reconhecer práticas excludentes e, a partir disso, transformá-las.

Nesse sentido, começa a se delinear um dos principais achados desta análise, que consiste no fato de que o curso não operou apenas no sentido do saber, mas no nível de consciência profissional. Isso se confirma quando os participantes passam a relatar mudanças na forma como enxergam os estudantes. Um cursista afirma que passou a ter “outra visão de como trabalhar com essas crianças no ensino regular” (Formulário online, 2025), enquanto outro destaca que o curso “mudou a perspectiva de ver o estudante deficiente para procurar atender com mais segurança” (Formulário online, 2025). Esse tipo de deslocamento é significativo, porque indica uma ruptura, ainda que inicial, com concepções anteriores.

A dimensão prática também aparece com força nas respostas, mas, novamente, não de forma superficial. Ao descrever suas aprendizagens, um participante relata:

Muito, aprendi a confeccionar materiais concretos, atividades impressas, a ouvir, porque mesmo a criança tendo deficiência ela se comunica através do olhar, no aperto de mão. Estou sendo mais prestativa nesses detalhes, deixando-os mais à vontade, explorando mais a escola, dando-lhes mais autonomia. (Respondente pesquisa 2, 2025).

O que essa fala revela vai além da aquisição de técnicas; ela aponta para mudanças na forma de se relacionar com o estudante, reconhecendo outras formas de comunicação, valorizando pequenas interações e promovendo autonomia.

Outro relato que merece destaque evidencia um processo formativo ainda mais profundo:

O curso contribuiu consideravelmente para meus conhecimentos, pois não tinha noção nenhuma na área e hoje já consigo enxergar com outros olhos esse universo. Me sentia no início como um aluno querendo ser alfabetizado e hoje já consigo decodificar palavrinhas e textos simples. O curso despertou em mim o desejo de continuar buscando conhecimentos. (Respondente pesquisa 2, 2025).

Essa fala é particularmente significativa porque revela que o curso não apenas ensinou, mas despertou. Há aqui um movimento de continuidade, de desejo de aprofundamento, que indica que a formação cumpriu seu papel social. Além disso, emerge nas respostas uma dimensão coletiva do impacto formativo. Alguns participantes reconhecem que o conhecimento adquirido não se restringe a si mesmos, como na fala: “foi plantada a semente e agora podemos replicar para outros” (Formulário online, 2025). Essa percepção reforça o potencial multiplicador da formação, ampliando seu alcance dentro do espaço escolar.

Ainda assim, é importante não romantizar os resultados; os próprios dados indicam que os desafios estruturais permanecem e que a formação, por si só, não resolve questões

relacionadas à falta de recursos, apoio institucional ou políticas públicas. Essa realidade é corroborada pelo estudo de Dantas, Farias e Bezerra (2024) com professores na Paraíba, ao demonstrarem que, mesmo após a conclusão de formações especializadas, os docentes ainda sinalizam a precariedade das condições de trabalho e a escassez de suporte administrativo como entraves que limitam a aplicação dos conhecimentos técnicos. Assim, a insegurança técnica muitas vezes cede lugar a uma frustração institucional, onde o saber pedagógico esbarra na insuficiência de estrutura e de rede de apoio.

Contudo, existe uma mudança significativa na maneira como os docentes se posicionam frente a esses desafios. Se antes predominava um sentimento de despreparo, após o curso observa-se maior segurança, maior consciência e, em certa medida, maior responsabilização. Um participante sintetiza isso ao afirmar que “agora já consigo enxergar com outros olhos esse universo” (Formulário online, 2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou entender que a inclusão de alunos público da Educação Especial no Brasil vai muito além de cumprir formalidades legais ou efetuar uma simples matrícula. Ao avaliar as contribuições do curso de formação continuada oferecido pela UFPB, ficou claro que a segurança do professor para atuar em salas inclusivas é construída na interseção entre o conhecimento técnico, o suporte institucional e, acima de tudo, a mudança de perspectiva em relação ao conceito de deficiência.

A presença do capacitismo, que frequentemente se manifesta de maneira silenciosa e naturalizada, foi um dos aspectos mais preocupantes revelados pelos dados coletados. Ele não se manifesta apenas em ações exclusivas explícitas, mas se infiltra nas expectativas limitadas, nas escolhas pedagógicas que ignoram a diversidade e, sobretudo, na ideia, ainda comum e prejudicial, de que certos alunos “não conseguem” aprender. Uma das barreiras mais árduas de superar é esse limite imposto ao desenvolvimento do aluno.

Adiciona-se a isso uma informação significativa sobre a formação docente, que consiste na dificuldade em entender o conceito de capacitismo, que é muitas vezes confundido com a noção de “capacitação profissional”. Esse aspecto, apesar de parecer uma questão semântica simples, revela uma lacuna significativa em que o debate crítico sobre a discriminação de pessoas com deficiência ainda não se consolidou nos espaços formativos. Isso sugere que a capacitação de professores deve, com urgência, ir além do ensino de técnicas e entrar no campo da ética e dos direitos humanos.

Quando observamos os problemas existentes nas escolas, fica claro que não são apenas questões isoladas, mas sim um grupo de fatores interligados que se influenciam. A escassez de materiais e a ausência de assistentes especializados estão relacionadas ao excesso de tarefas e à preocupação de muitos professores, que se veem desprotegidos para as exigências as quais não tiveram o preparo ideal. Contudo, o ponto mais sensível neste estudo não se limita à precariedade de estrutura material. As limitações no acolhimento e as queixas de exclusão revelam que a educação especial inclusiva enfrenta, acima de tudo, ideias fixas sobre o que é considerado padrão e quem pode ser ensinado.

Em diversos momentos, a pesquisa revelou a existência de uma inclusão que acontece apenas no espaço físico, e não no pedagógico. O estudante está na sala, mas não necessariamente aprende junto aos seus pares; ele ocupa um lugar, mas não participa plenamente da vida escolar. Essa “inclusão de fachada” ou “segregação sutil” é um dos maiores desafios da Educação Especial contemporânea.

Entretanto, reduzir esta realidade apenas às falhas estruturais seria ignorar o movimento de resistência de quem tenta fazer diferente. Há, nos relatos dos professores, um esforço constante de adaptação e uma busca por alternativas que, mesmo sem as condições ideais, mantêm viva a chama da escola democrática.

É nesse contexto de tensões que a formação continuada oferecida pela UFPB mostrou-se como um instrumento de ressignificação das práticas pedagógicas. Ao analisar os entendimentos dos cursistas antes e depois da formação, observou-se um início de mudança de concepção. Não foi apenas uma aquisição de conhecimento sobre o DUA ou Tecnologia Assistiva, mas uma mudança na forma de ver as coisas. Em diversas respostas aos formulários, apareceu o conceito de “enxergar diferente”, demonstrando que a formação causou desconfortos necessários e gerou reflexões que resultam na revisão de práticas anteriormente ignoradas, demonstrando que o conhecimento, quando vinculado à realidade, tem a capacidade de desafiar preconceitos.

Apesar dos impactos positivos, é preciso manter a cautela para não atribuir ao curso um papel de sanar todos os desafios da inclusão. O curso, isoladamente, não resolve a falta de políticas públicas efetivas ou carência de investimento. Há o risco real de produzirmos professores mais conscientes, mas que se tornam frustrados por continuarem limitados por um sistema que não lhes oferece suporte institucional. A inclusão, portanto, não pode ser uma batalha individual do docente; ela exige que a gestão, as políticas de financiamento e a organização da escola se reposicionem diante da diversidade.

Conclui-se, portanto, que a inclusão efetiva demanda uma responsabilidade compartilhada que ultrapassa o esforço individual. Requer tempo para o planejamento colaborativo e uma rede de apoio que sustente o trabalho em sala de aula. Para que a inclusão deixe de ser um evento esporádico e se torne uma prática de pertencimento, a formação docente deve ser entendida como um ato ético de humanização, capaz de desconstruir a profecia autorrealizável do fracasso e substituí-la por uma pedagogia que acredite, de fato, na capacidade e no direito inalienável de cada estudante ao aprendizado.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que esta pesquisa se constrói a partir de um reporte específico de sujeitos e de um contexto situado, não tendo a pretensão de esgotar a complexidade que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. As análises aqui apresentadas refletem experiências concretas, atravessadas por condições institucionais, formativas e sociais particulares, o que exige cautela em qualquer tentativa de generalização. Ainda assim, ao evidenciar tensões, contradições e possibilidade, este estudo busca contribuir para o aprofundamento das condições sobre a formação docente e a inclusão escolar, não como

ponto final, mas como um convite à continuidade do debate. Espera-se, portanto, que as reflexões aqui construídas possam provocar novos olhares, inquietar práticas naturalizadas e colaborar, ainda que de forma inicial, para a construção de uma educação verdadeiramente comprometida com a diversidade.

Por fim, destaca-se também a relevância desta pesquisa no percurso formativo da própria autora, enquanto estudante em fase de conclusão do curso e inserção no campo profissional. O desenvolvimento deste estudo não se limitou à produção acadêmica, mas constitui-se como um processo de amadurecimento intelectual, ético e sensível frente às demandas da educação especial inclusiva. Ao longo da investigação foi possível não apenas compreender teoricamente os desafios apresentados, mas também ressignificar concepções, confrontar práticas e fortalecer o compromisso com a atuação docente mais consciente e responsável. Nesse sentido, este trabalho marca não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas o início de uma trajetória profissional que se apresenta comprometida com a construção de uma educação mais justa, acessível e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 4, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.773-de-8-de-dezembro-de-2025-673959104>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **TED-Projeto/Plano de Trabalho: Termo de Execução Descentralizada 2025**. Objeto: Formação continuada e em serviço - Estado Paraíba. João Pessoa: UFPB; Brasília: MEC, 2025. 1 arquivo PDF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 21 de abr. de 2026.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de.; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor e desempenho acadêmico: a profecia autorrealizadora. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 111-120, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cpXKJCPCGHNBffg38xWgWgv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BULCÃO, Aline de Jesus; SILVA, Fabrícia Gomes da; ALVES, Kátia Elyzabeth Charapa. **Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I**. Rev. **Ensino em Perspectiva**, Fortaleza, v. 3, n. 4, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectiva/article/view/9404>. Acesso em: 23 fev. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Tais Caldas.; FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal. Inclusão Escolar e Formação de Professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 30, e0094, p. 1-18, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/L5T8KkFNX975dyh6XhVtnWb/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Esteban, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 10 fev. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa. Educação inclusiva: cultura, diferença e direito à aprendizagem. In: **VÁRIOS AUTORES. Rev. Educação e inclusão: desafios e práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

GOMES, Enoque Estevão *et al.* Educação inclusiva e formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 23-36, maio 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18998>. Acesso em: 2 fev. 2026.

LUSTOSA, Edinaura de Jesus; PAIXÃO, Tânia Maria de Melo. Formação inicial de pedagogos para a educação inclusiva: um estudo com alunos concluintes de Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 555-570, out./dez. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, Bárbara do Vale; SANTOS, Adriana Ramos dos; ALMEIDA, Murilena Pinheiro de. A feminização da carreira docente no Brasil: reflexões teóricas sobre relações de gênero e educação. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 66–87, 2025. DOI: [10.55028/pdres.v12i32.23200](https://doi.org/10.55028/pdres.v12i32.23200). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/23200>. Acesso em: 3 abr. 2026.

MELLO, Anahi Guedes de. Corpos (in)capazes: a crítica do capacitismo. **Revista da Defensoria Pública do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revista.defensoria.mg.def.br/index.php/revista/article/view/154>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 7 dez. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação especial e inclusão escolar no Brasil**: trajetórias e desafios contemporâneos. São Carlos: EduFSCar, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Carlos: EduFSCar, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: MDS, [ca. 2016]. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2025.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. NASCIMENTO, R. P.; ARAÚJO, A. S.; HEIDRICH, R.; BARONE, D. A. C. **Desmistificando o Sistema Braille para Videntes**: um relato de experiência sobre uma abordagem de aprendizagem orientada ao padrão Braille. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (WIEI), 1., 2024, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Porto Alegre: SBC, 2024. p. 44-52. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wiei/article/view/31855>. Acesso em: 8 abr. 2026.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1-3SF/Planejamento_Pol%EDtico_Pedag%F3gico.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 2386 - 2405, jan. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17980>. Acesso em: 31 mar. 2026.

RODRIGUES, David. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2016.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva**: das políticas às práticas. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIOLI, Mariane Della Coletta; GITAHY, Raquel Rosan Christino; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. Formação colaborativa de professores na perspectiva inclusiva: o que dizem as pesquisas segundo a BDTD. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 11, n. 4, e905, 2026.

Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/905>. Acesso em: 8 abr. 2026.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Márcia Regina F. S. *et al.* Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 4, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8870>. Acesso em: 18 fev. 2026.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL (1)

Declaro estar ciente e concordo com minha participação na pesquisa **“Desafios para inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial: analisando as contribuições de um curso de formação docente”**, cujo objetivo é **investigar como a formação continuada pode contribuir para que professores se sintam mais preparados e seguros ao receber estudantes público-alvo da Educação Especial.**

As respostas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, mantendo sigilo e anonimato.

- Li, estou ciente e concordo em participar.

1. Nome (Caso deseje identificar-se)

2. Sexo

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Idade

4. É pessoa com deficiência?

- Sim
- Não

5. Sua formação:

- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

6. Em qual licenciatura você é formado(a)?

7. Rede de ensino de sua atuação:

- Rede Municipal
- Rede Estadual
- Rede Privada

8. Função que você desempenha na escola:

- Professor do ensino regular

- Atendimento Educacional Especializado – AEE
- Outro: _____

9. Vínculo profissional na escola:

- Efetivo / Concursado
- Temporário / Substituto
- Contrato
- CLT

10. Tempo de atuação na instituição de ensino:

- Menos de 5 anos
- Até 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Acima de 20 anos

11. No caso de atuação como docente do ensino regular, você já atendeu ou atende estudantes público-alvo da Educação Especial? Em caso afirmativo, quais?

12. Entre os conteúdos e metodologias listados abaixo, assinale aqueles que já são de seu conhecimento:

- Braille
- Soroban
- Orientação e Mobilidade (O&M)
- Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)
- Recursos de Tecnologias Assistivas
- Linguagem Simples
- Plano Educacional Individualizado (PEI)
- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
- Análise do Comportamento Aplicada (ABA)
- Nenhum
- Outro: _____

13. Quais fatores influenciaram sua decisão de participar do curso de formação continuada?

14. Você já participou de algum curso de formação continuada? Se sim, qual(is)?

15. Em sua perspectiva, quais são os maiores desafios enfrentados para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas do ensino regular?

16. Na realidade escolar em que você atua, quais são as reais possibilidades de inclusão de

estudantes público-alvo da Educação Especial?

17. Como você definiria o capacitismo com base em situações concretas vivenciadas em sua realidade escolar?

18. Quais mudanças precisam ocorrer nas escolas para que a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial seja efetivamente concretizada?

19. De que forma o curso de formação docente pode contribuir para a efetivação das mudanças necessárias para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL (2)

Declaro estar ciente e concordo com minha participação na pesquisa **“Desafios para inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial: analisando as contribuições de um curso de formação docente”**, cujo objetivo é **investigar como a formação continuada pode contribuir para que professores se sintam mais preparados e seguros ao receber estudantes público-alvo da Educação Especial.**

As respostas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, mantendo sigilo e anonimato.

- Li, estou ciente e concordo em participar.

1. Nome (Caso deseje identificar-se)

2. Sexo

- Feminino
- Masculino
- Outro

3. Idade

4. É pessoa com deficiência?

- Sim
- Não

5. Sua formação:

- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Outro: _____

6. Em qual licenciatura você é formado(a)?

7. Rede de ensino de sua atuação:

- Rede Municipal
- Rede Estadual
- Rede Privada

8. Função que você desempenha na escola:

- Professor do ensino regular
- Atendimento Educacional Especializado – AEE
- Outro: _____

9. Vínculo profissional na escola:

- Efetivo / Concursado
- Temporário / Substituto
- Contrato
- CLT

10. Tempo de atuação na instituição de ensino:

- Menos de 5 anos
- Até 10 anos
- Entre 10 e 20 anos
- Acima de 20 anos

11. No caso de atuação como docente do ensino regular, você já atendeu ou atende estudantes público-alvo da Educação Especial? Em caso afirmativo, quais?

12. Entre os conteúdos e metodologias listados abaixo, assinale aqueles que já são de seu conhecimento:

- Braille
- Soroban
- Orientação e Mobilidade (O&M)
- Língua Brasileira de Sinais (Libras)
- Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)
- Recursos de Tecnologias Assistivas
- Linguagem Simples
- Plano Educacional Individualizado (PEI)
- Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)
- Análise do Comportamento Aplicada (ABA)
- Nenhum
- Outro: _____

13. Quais fatores influenciaram sua decisão de participar do curso de formação continuada?

14. Você já participou de algum curso de formação continuada? Se sim, qual(is)?

15. Em sua perspectiva, quais são os maiores desafios enfrentados para a inclusão de estudantes público da Educação Especial em turmas do ensino regular?

16. Na realidade escolar em que você atua, quais são as reais possibilidades de inclusão de estudantes público da Educação Especial?

17. Como você definiria o capacitismo com base em situações concretas vivenciadas em sua realidade escolar?

18. Quais mudanças precisam ocorrer nas escolas para que a inclusão de estudantes público Educação Especial seja efetivamente concretizada?
19. De que forma o curso de formação docente contribuiu para a efetivação das mudanças necessárias para a inclusão de estudantes público da Educação Especial?