

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Viviane Alves da Silva Santos¹
Ângelo Gustavo Mendes Costa²

RESUMO

Este artigo analisa as políticas públicas brasileiras voltadas à formação docente para atuação na Educação Especial na perspectiva inclusiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou análise documental de leis, diretrizes e programas educacionais, complementada pela aplicação de questionário a professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados indicam avanços normativos e programáticos, como a inserção da temática da inclusão nos currículos de licenciatura e a ampliação de formações continuadas. No entanto, persistem desafios na efetivação dessas políticas, como a fragmentação das formações, lacunas na formação inicial e a resistência cultural à inclusão escolar. Conclui-se que a consolidação de uma escola inclusiva exige uma formação docente contínua, articulada e comprometida com a diversidade, além da implementação consistente das políticas públicas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Especial. Inclusão escolar. Políticas públicas; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This article analyzes Brazilian public policies aimed at teacher education for Special Education within the inclusive perspective. The qualitative research included a documentary analysis of laws, guidelines, and educational programs, complemented by a questionnaire applied to teachers working in Specialized Educational Services (AEE). The results reveal normative and programmatic advances, such as the inclusion of inclusive education topics in teacher training curricula and the expansion of continuing education opportunities. However, challenges remain in the implementation of these policies, including fragmented training, gaps in initial education, and cultural resistance to inclusive schooling. It is concluded that building an inclusive school requires continuous, articulated, and diversity-oriented teacher training, along with the consistent implementation of inclusive public education policies.

Key words: Teacher training; Special Education; Inclusive education; Public policies; Specialized Educational Services.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste projeto de pesquisa é a análise das políticas públicas brasileiras voltadas para a formação de professores que atuam na Educação Especial, com foco na perspectiva

¹ Discente do curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE da UFERSA.

² Professor-Orientador

inclusiva. A pesquisa se concentrará nas leis, diretrizes e programas educacionais nacionais que orientam a preparação dos docentes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

Nesse sentido, os problemas que se delineia é como as políticas públicas brasileiras, por meio de leis e programas educacionais, têm garantido a formação docente adequada para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva? Quais são os avanços e os desafios enfrentados na implementação dessas políticas?

A hipótese é que as políticas públicas brasileiras de formação docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, embora avançadas em termos legais e conceituais, apresentam lacunas significativas em sua implementação, resultando em uma preparação insuficiente dos professores para atuar efetivamente em contextos educacionais inclusivos.

Para responder as questões norteadoras, o estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas brasileiras de formação docente para atuação na Educação Especial, na perspectiva inclusiva, com base na legislação e nos programas educacionais vigentes.

Como objetivos específicos, o estudo versa por identificar e descrever as principais leis e diretrizes nacionais que orientam a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva; examinar os programas educacionais brasileiros voltados para a formação docente em Educação Especial e; avaliar os avanços e os desafios na implementação dessas políticas.

A metodologia utilizada partiu de uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental das Leis, Diretrizes e programas educacionais brasileiros relacionados à formação docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Além da análise documental, foi aplicado um questionário composto por 10 questões objetivas e discursivas, elaborado por meio da plataforma *Google Forms*, e direcionado a professores atuantes em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação inclusiva é um direito garantido por lei no Brasil, e a formação docente é um elemento chave para sua efetivação. Professores bem-preparados são essenciais para garantir que os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais tenham acesso a uma educação de qualidade, em igualdade de condições com os demais alunos. No entanto, estudos apontam lacunas na formação dos professores para atuar nessa área, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento educacional.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as políticas públicas têm abordado a formação docente para a Educação Especial inclusiva,

identificando avanços e desafios. Os resultados poderão contribuir para o aprimoramento dessas políticas, visando à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e à garantia dos direitos educacionais de todos os estudantes.

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: com Desenvolvimento trazendo o referencial teórico que busca enriquecer o texto através da literatura vigente, trazendo as principais Leis e Diretrizes nacionais que orientam a formação de professores para Educação Especial; trazendo também os Programas educacionais brasileiros voltados para a formação docente em Educação Especial e no último tópico sobre os avanços e desafios formação docente para atuar no AEE. Nos resultados e discussão é realizada uma reflexão acerca da temática, analisando os documentos Legais e fazendo uma ponte entre a Literatura vigente e por fim, as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

2.1.1 Principais Leis e Diretrizes nacionais que orientam a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva

A formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil é orientada por um conjunto de leis, políticas públicas e diretrizes que visam garantir a equidade no acesso, permanência e sucesso escolar de todos os estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa lei é um marco legal que fundamenta o princípio da inclusão escolar como um direito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa outro avanço importante ao propor a substituição do modelo segregador por um modelo inclusivo, no qual todos os alunos compartilham o mesmo espaço escolar. Tal documento reforça que a educação especial deve ocorrer, prioritariamente, no ensino regular, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à formação comum. Essa política foi responsável por impulsionar programas de formação docente, incluindo cursos de especialização e capacitação voltados ao atendimento da diversidade.

Segundo Garcia (2013), a formação docente tem sido o grande desafio da consolidação da política de educação inclusiva no Brasil, pois requer não apenas a introdução de novos conteúdos nos currículos, mas uma profunda mudança de concepção pedagógica. Nesse sentido, é fundamental que a formação inicial e continuada esteja alicerçada nos princípios da equidade, do reconhecimento da diversidade e do direito à aprendizagem para todos.

Uma das críticas recorrentes ao processo de formação docente refere-se à fragmentação e descontinuidade das políticas públicas. Como destaca Matos e Borges (2024), as ações formativas, muitas vezes, são oferecidas de forma esporádica, sem integração com as demandas reais das escolas e sem articulação entre teoria e prática. Além disso, é comum a ausência de uma base teórica consistente voltada à inclusão, o que limita a efetividade das práticas pedagógicas.

A influência de organismos internacionais, como a Unesco e a ONU, também é ressaltada por Borges e Torres (2020) ao analisarem como os princípios da inclusão têm sido incorporados no contexto nacional. Para as autoras:

Os documentos produzidos por organismos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), influenciaram fortemente a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A concepção de uma escola para todos, voltada à valorização das diferenças e à superação das barreiras de aprendizagem e participação, foi incorporada ao discurso oficial brasileiro, ainda que com contradições e disputas políticas internas (Borges; Torres, 2020, p. 8).

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à formação docente para a educação inclusiva constataram que, embora haja avanços, os desafios permanecem. A falta de infraestrutura, a resistência de alguns profissionais e a escassez de profissionais especializados são obstáculos recorrentes enfrentados pelas escolas (Inglês *et al.*, 2014).

A formação docente também precisa contemplar dimensões éticas, políticas e sociais. Mantoan (2015) argumenta que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas implica mudanças profundas na forma de ensinar e de aprender, valorizando as singularidades dos sujeitos. A autora reforça que “a formação do professor, nesse processo, precisa ser crítica e reflexiva, não apenas técnica. Ela deve permitir ao educador compreender que ensinar a todos não é nivelar, mas diversificar e respeitar as formas próprias de cada aluno aprender” (Mantoan, 2015, p. 42).

No plano legal, o Brasil ainda conta com outros importantes marcos normativos, como o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a formação de professores e a ampliação do AEE. O PNE (Lei nº 13.005/2014) reforça a necessidade de garantir a formação

de todos os docentes da rede pública para o atendimento educacional inclusivo, até o final de sua vigência.

Outro aspecto relevante abordado por Omote (2003) é a necessidade de superar a dicotomia entre professor comum e professor de educação especial. Para ele, o professor da educação básica deve estar preparado para atender todos os seus alunos, com ou sem deficiência, e contar com o apoio dos professores especializados como parceiros nesse processo de construção do conhecimento.

Em síntese, a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil tem sido objeto de diversas políticas e diretrizes que reconhecem a diversidade como um valor e não como um obstáculo. Entretanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, especialmente no que se refere à implementação prática dessas políticas nas escolas, à formação continuada de qualidade e ao rompimento com paradigmas excludentes.

2.1.2 Programas educacionais brasileiros voltados para a formação docente em Educação Especial

A formação de professores para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil tem sido pautada por diversas iniciativas, programas e políticas públicas desenvolvidas ao longo das últimas décadas. Com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foram estruturados programas específicos para promover a qualificação docente voltada ao atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos.

Entre os principais programas (quadro1), destacam-se o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (2003), o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003–2014), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e mais recentemente, a atuação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que disponibiliza cursos a distância voltados para a inclusão.

Quadro 1: Programas Educacionais voltados para a formação docente em Educação Especial

Política / Programa	Ano de Implementação	Implementação	Desafios	Avanços
Política Nacional de Educação Especial (PNEEPEI)	2008	Proposta pelo MEC para garantir o AEE e formação docente contínua	Descontinuidade política, falta de articulação federativa	Reconhecimento da inclusão como direito e fortalecimento da formação docente especializada

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	2003–2014	Formação de gestores e educadores em municípios-polo	Redução de alcance após 2014, falta de avaliação de impacto	Capilaridade nacional, formação de redes locais de apoio
Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Cursos de Inclusão	Desde 2006	Cursos à distância para formação em Educação Especial	Evasão, dificuldades de acesso digital em áreas remotas	Democratização da formação especializada
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – Inclusão	2007	Apoio técnico-financeiro para programas de formação e inclusão escolar	Baixa continuidade após mudanças de governo	Financiamento de programas de formação e recursos pedagógicos
Formação Continuada Presencial / Cursos Lato Sensu (CAPES)	Desde 2005	Ações em universidades públicas voltadas à capacitação docente em Educação Especial	Desigualdade de acesso, pouca conexão com a prática escolar	Expansão de cursos de especialização, capacitação de milhares de professores

Fonte: Elaboração própria (2025).

Essas ações têm como objetivo garantir que os docentes da educação básica estejam capacitados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula regulares. Entretanto, há desafios relacionados à implementação prática desses programas, especialmente quanto à articulação entre teoria e prática e à adaptação dos currículos das licenciaturas. Nesse sentido Garcia (2013) reforça que:

A presença dos cursos de especialização lato sensu na área da educação especial em larga escala, a partir dos anos 2000, foi um dos principais meios de efetivação da política inclusiva. Contudo, a qualidade formativa nem sempre acompanhou a quantidade, resultando em ações pontuais e, por vezes, desconectadas das realidades escolares (Garcia, 2013, p. 108).

Nesse contexto, destaca-se o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que teve impacto nacional. Seu objetivo era formar gestores e educadores da rede pública em todos os municípios brasileiros para consolidar práticas educacionais inclusivas. No entanto, com o passar do tempo, muitos desses programas foram descontinuados ou fragilizados diante de mudanças políticas e cortes orçamentários.

Borges e Torres (2020) analisam que, apesar dos avanços impulsionados por recomendações internacionais, como a Declaração de Salamanca, persistem dificuldades estruturais que afetam a formação docente no Brasil. Segundo as autoras:

O processo de adesão aos ideais de educação inclusiva no Brasil ocorreu sob influência de organismos internacionais, que impulsionaram a formulação de políticas públicas voltadas à formação docente. Todavia, a implementação nacional esbarra em

tensões políticas, desigualdades regionais e carência de recursos para a formação continuada (Borges; Torres, 2020, p. 12).

Além disso, Matos e Borges (2024) apontam que a formação continuada precisa ser entendida como um processo permanente, que envolva o professor no contexto real de sua prática pedagógica. Para elas, apenas ações formativas pontuais não são suficientes para mudar concepções e práticas excludentes. Nessa linha de pensamento, Inglês *et al.* (2014), identificaram que a formação para a educação inclusiva ainda é fragmentada e, muitas vezes, tratada de forma marginal nas licenciaturas. Isso mostra a urgência de uma reformulação nos currículos dos cursos de formação inicial, de modo a integrar a temática da inclusão desde as primeiras disciplinas.

Omote (2003), por sua vez, afirma que é fundamental superar a lógica de que apenas o professor de educação especial é responsável pela inclusão. A proposta inclusiva exige um esforço coletivo, envolvendo toda a equipe escolar. Para isso, a formação docente deve ser ressignificada, contemplando tanto os aspectos conceituais quanto metodológicos e atitudinais da inclusão.

Mantoan (2015) reforça que a formação docente deve ir além de conteúdos técnicos e operacionais. É necessário fomentar nos educadores uma postura ética, crítica e comprometida com os direitos humanos, pois “incluir é transformar a cultura escolar, é rever valores e práticas que discriminam. Não basta ensinar técnicas, é preciso formar sujeitos capazes de compreender que o diferente não é problema, mas parte constitutiva da escola” (Mantoan, 2015, p. 56).

Os programas educacionais brasileiros voltados para a formação docente em Educação Especial revelam um esforço significativo do Estado brasileiro em alinhar-se às diretrizes internacionais de inclusão. Contudo, os desafios de sustentabilidade política, continuidade administrativa, financiamento e articulação entre instâncias federativas comprometem a efetividade dessas ações.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade destacou-se pela abrangência nacional, mas sua descontinuação prejudicou a consolidação de redes locais. A UAB contribuiu para a interiorização da formação docente, apesar das limitações estruturais. Por outro lado, a PNEPEI, embora represente um marco, enfrenta resistências políticas em sua consolidação nos municípios.

O sucesso dos programas depende da valorização docente, da atualização curricular nas licenciaturas e da construção de políticas de formação continuada com base nas realidades escolares. Portanto, é essencial que as ações futuras sejam integradas, avaliadas e sustentadas por políticas de Estado, e não apenas de governo.

Os programas educacionais brasileiros voltados à formação docente em Educação Especial são fundamentais para difundir os princípios da educação inclusiva. Poker *et al.* (2021) reiteram que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, crítico e reflexivo, capaz de promover mudanças significativas no cotidiano escolar. A importância da articulação entre universidades, escolas e políticas públicas para consolidar práticas verdadeiramente inclusivas.

A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da permanência de políticas públicas eficazes, da superação de resistências institucionais e da valorização dos educadores como agentes centrais desse processo. No entanto, permanecem desafios significativos: continuidade das políticas, financiamento adequado, articulação entre formação inicial e continuada, e valorização dos profissionais, os quais são discutidos no próximo tópico.

2.1.3 Avanços e os desafios na implementação dessas políticas

Nas últimas décadas, o Brasil vem desenvolvendo políticas públicas significativas voltadas à educação especial na perspectiva inclusiva. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) marcaram avanços importantes na valorização da diversidade e na promoção da equidade no sistema educacional. Entretanto, a implementação prática dessas políticas enfrenta desafios consideráveis, especialmente no que diz respeito à formação docente, ao financiamento e à resistência cultural.

Um dos principais avanços foi a inclusão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito dos estudantes com deficiência, promovido dentro do sistema educacional regular. A partir da PNEEPEI, o Brasil passou a conceber a educação especial não mais como um modelo segregador, mas como um conjunto de serviços e recursos articulados à proposta pedagógica das escolas comuns. Essa concepção promoveu, por exemplo, a criação de salas de recursos multifuncionais, a ampliação da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular e a criação de programas de formação continuada para professores.

Segundo Garcia (2013), a política educacional brasileira na perspectiva inclusiva trouxe à tona a necessidade de uma profunda revisão das práticas escolares e formativas, sendo que o papel do professor passou a exigir competências específicas para lidar com a diversidade de necessidades educacionais. Contudo, apesar dessas conquistas, a efetivação da inclusão educacional ainda enfrenta barreiras. Muitos professores não se sentem preparados para

trabalhar com alunos com deficiência, devido à formação inicial deficiente e à precariedade dos programas de formação continuada. Além disso, existe grande desigualdade entre regiões brasileiras no acesso a recursos pedagógicos, salas de AEE e suporte especializado.

Borges e Torres (2020) destacam que, embora as diretrizes internacionais tenham influenciado a formulação das políticas nacionais, os resultados práticos nem sempre acompanharam os discursos. As autoras afirmam que:

A educação inclusiva no Brasil, embora normativamente fortalecida, enfrenta tensões políticas internas, disputas ideológicas e desigualdades estruturais que dificultam sua consolidação. A implementação das políticas ocorre de forma fragmentada, muitas vezes desarticulada das necessidades locais e distante da realidade das escolas (Borges; Torres, 2020, p. 13).

Nesse cenário, a descontinuidade das políticas educacionais também é um dos principais entraves, frequentemente associada às mudanças de governo e à ausência de um projeto de Estado duradouro para a educação inclusiva. Isso impacta diretamente a continuidade de programas como o “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que teve grande importância na formação de professores entre 2003 e 2014, mas que foi descontinuado, enfraquecendo a rede de apoio técnico e pedagógico construída até então.

Além disso, Garcia (2017) aponta a existência de movimentos conservadores que questionam os princípios da inclusão, propondo um retorno a modelos especializados e segregadores. Para a autora:

Nos últimos anos, observa-se a intensificação de discursos conservadores que deslegitimam a inclusão escolar como direito, promovendo a ideia de que a presença de estudantes com deficiência nas classes comuns prejudica a qualidade do ensino e compromete o aprendizado dos demais alunos. Esses discursos influenciam decisões políticas e ameaçam conquistas históricas do campo da educação especial (Garcia, 2017, p. 28).

Tais retrocessos colocam em risco os avanços obtidos com a política de inclusão, exigindo vigilância e resistência por parte dos educadores, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com os direitos humanos. Por outro lado, a transformação da cultura escolar é um processo contínuo e que os desafios não devem ser vistos como impeditivos, mas como oportunidades para repensar práticas pedagógicas e estruturas institucionais. A inclusão exige que o professor seja um pesquisador de sua própria prática e esteja em constante diálogo com as especificidades de seus alunos (Mantoan, 2015).

A formação continuada tem sido apontada como estratégica nesse processo, conforme evidenciam Matos e Borges (2024), que defendem políticas formativas que considerem a realidade dos educadores e estejam alinhadas com os princípios da inclusão. No entanto, tais

formações ainda ocorrem de forma isolada, sem articulação com os currículos das licenciaturas e sem políticas públicas que garantam sua permanência, requerendo que a ampliação do acesso, a valorização da diversidade e a proposta de uma escola para todos marcam uma nova etapa na educação brasileira.

Entretanto, os desafios permanecem urgentes: garantir a formação inicial e continuada de qualidade, fortalecer o financiamento das políticas públicas, enfrentar o preconceito e assegurar que as normas se transformem em práticas efetivas e transformadoras. O futuro da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, compromisso pedagógico, mobilização social e valorização da escola como espaço de diversidade e cidadania.

2.2 Resultados e Discussão

As políticas públicas brasileiras voltadas à formação docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva visam promover o desenvolvimento de competências pedagógicas, teóricas e práticas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes. A seguir, apresentamos as principais:

Tabela 1: Principais Políticas de formação docente para atuar no AEE.

Política / Documento	Ano	Objetivo Principal
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394	1996	Estabelece a obrigatoriedade da formação adequada para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) – MEC	2008	Orienta a formação de professores para a inclusão em salas comuns, garantindo apoio especializado.
Decreto nº 7.611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e a formação docente continuada.
Plano Nacional de Educação (PNE) – Meta 4	2014	Prevê a universalização da educação especial e formação continuada para os profissionais da educação.
Resolução CNE/CP nº 2	2015	Define as diretrizes para a formação inicial em nível superior dos professores, com foco na diversidade e inclusão.
Formação continuada pelo MEC e CAPES (programas como o PROESP, PARFOR e cursos de extensão)	Diversos	Fomentam cursos voltados à qualificação de professores da Educação Básica para o trabalho com alunos da Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A formação de professores para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma das bases estruturantes para a efetivação do direito à educação de todos os alunos. No Brasil, essa formação tem sido objeto de diversas políticas públicas, que visam qualificar o

trabalho docente e transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo. Entretanto, os desafios ainda são muitos, como demonstram os estudos de Mantoan (2015) e Garcia (2013).

Mantoan (2015) ressalta que a inclusão escolar demanda muito mais do que apenas o ingresso de estudantes com deficiência nas classes comuns. Trata-se de uma mudança profunda na concepção de ensino, de aprendizagem e de escola. Para isso, os professores precisam ser preparados não só tecnicamente, mas também eticamente, para lidar com a diversidade. A autora defende uma formação que promova a autonomia e o compromisso com a equidade, o que requer políticas públicas consistentes e permanentes.

Apesar dos desafios, há avanços a serem reconhecidos, como a inclusão da temática da diversidade nos cursos de licenciatura, o aumento da oferta de cursos de formação continuada e o fortalecimento da legislação sobre o direito à educação inclusiva. Como afirmam Borges e Torres (2020), a influência de modelos internacionais também contribuiu para trazer novos olhares e práticas sobre a inclusão no Brasil, embora nem sempre contextualizados adequadamente.

Tabela 2: Desafios, avanços e perspectivas na formação docente para a Educação Especial

Aspectos	Desafios	Avanços	Perspectivas
Formação Inicial	Fragilidade na abordagem da inclusão nos cursos de licenciatura.	Inserção da temática da inclusão nos currículos (Res. CNE/CP nº 2/2015)	Reformulação curricular dos cursos de formação com ênfase prática e teórica na inclusão.
Formação Continuada	Ações pontuais, pouco articuladas com a prática docente.	Aumento da oferta de cursos gratuitos e presenciais e EAD pelo MEC e universidades públicas	Fortalecimento de programas integrados com as redes municipais e estaduais de ensino.
Prática Pedagógica	Resistência docente e dificuldade em adaptar o ensino.	Produção de materiais acessíveis e uso de tecnologias assistivas	Valorização da pesquisa-ação e incentivo à troca de experiências entre os professores.
Políticas Públicas	Disputas conservadoras que ameaçam a consolidação da política inclusiva.	Reconhecimento legal do direito à inclusão.	Ampliação de recursos para o AEE e continuidade das políticas inclusivas mesmo em contextos políticos adversos.
Cultura Escolar	Segregação simbólica e práticas excludentes nas escolas.	Projetos interdisciplinares e ações de sensibilização sobre diversidade	Formação de uma cultura escolar democrática, participativa e inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Garcia (2013) destaca que, embora haja avanços nas políticas de formação, ainda persiste um distanciamento entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que de fato ocorre na prática. A formação inicial, muitas vezes, não contempla conteúdos específicos sobre

educação inclusiva, e a formação continuada é oferecida de forma pontual, desarticulada e com pouco impacto real na atuação docente. Essa lacuna compromete a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que propõe o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, com apoio especializado.

Omote (2003) argumenta que a formação deve ser concebida como um processo contínuo, que articule teoria e prática e envolva todos os professores, não apenas os especialistas. Essa formação deve promover a reflexão crítica sobre o papel da escola e o compromisso com a justiça social, reforçando o caráter político da inclusão. Nesse mesmo sentido, Vaz e Garcia (2015) enfatizam que é necessário superar os modelos de formação técnica e fragmentada, investindo em propostas que considerem as especificidades locais e as necessidades dos educadores.

Nesse sentido, Ingles *et al.* (2014) apontam, em sua revisão sistemática, que muitas das formações oferecidas não são efetivas porque não dialogam com a realidade escolar. Para serem eficazes, essas políticas devem ser desenvolvidas em parceria com as redes de ensino e com as universidades, de modo a integrar os saberes acadêmicos com os saberes da prática docente. Além disso, é necessário assegurar tempo e condições de trabalho para que os professores participem dos processos formativos.

Mantoan (2015) também alerta para o risco de uma inclusão “simbólica”, quando os alunos com deficiência estão fisicamente presentes na escola, mas continuam sendo excluídos dos processos de ensino e aprendizagem. Isso acontece quando os docentes não se sentem preparados ou apoiados para trabalhar com a diversidade, o que evidencia a necessidade de políticas de suporte pedagógico e institucional mais eficazes.

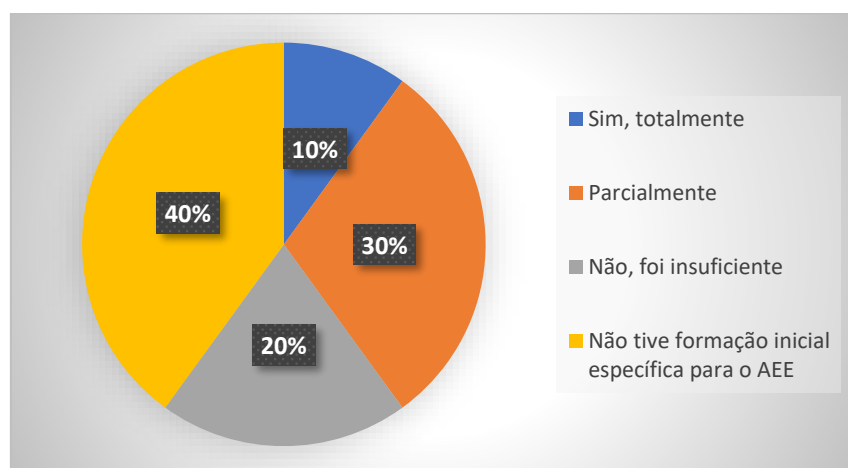
A perspectiva é que a formação docente seja tratada como política de Estado, não como ação emergencial ou programática. Isso implica a criação de programas estruturados, articulados entre os diferentes entes federativos, e com financiamento adequado. A inclusão, como destaca Mantoan (2015), só será realidade quando for assumida como princípio fundamental da educação e da formação docente, e não como uma exceção ou obrigação legal. O compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva exige esforços permanentes de todos os atores educacionais e da sociedade.

Isto posto, a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil depende de políticas públicas comprometidas, de uma formação docente sólida e de um olhar sensível às diferenças. Somente assim será possível construir um sistema educacional que respeite e valorize a diversidade, promovendo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

A pesquisa contou com a participação de dez profissionais da educação, que responderam a um questionário com perguntas relacionadas à formação docente para atuação na Educação Especial na perspectiva inclusiva. A análise dos resultados aponta elementos importantes que ajudam a compreender os desafios da implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores nessa área.

Na primeira questão (gráfico 1) foram questionados se os participantes consideram que sua formação inicial foi suficiente para sua atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). 40% afirmaram que não tiveram formação inicial específica; 30% disseram que tiveram parcialmente; 20% afirmaram que foi insuficiente e apenas 10% disseram que tiveram formação inicial para atuar no AEE.

Gráfico 1: Formação inicial específica para atuar no AEE



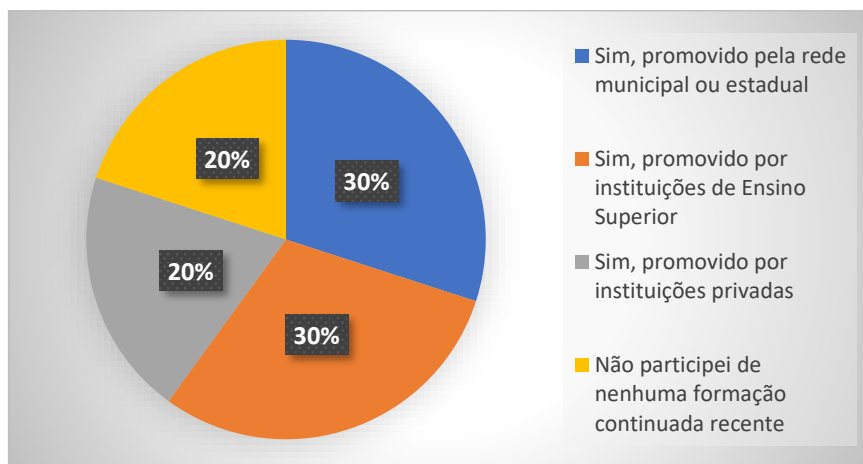
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Ao serem questionados se consideram a formação inicial suficiente para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a maioria respondeu negativamente. Isso demonstra que os cursos de licenciatura ainda não abordam de forma satisfatória as especificidades da Educação Especial. Essa constatação está em consonância com Mantoan (2015), que denuncia a ausência de conteúdos e práticas inclusivas nos currículos das licenciaturas, o que compromete a atuação efetiva do professor junto a estudantes com deficiência.

O dado reforça também a necessidade de alinhamento com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 62, que prevê formação adequada dos docentes para o exercício da função, e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que preconiza a formação de professores como um dos pilares para a efetivação da inclusão escolar.

Na questão dois (gráfico 2), os participantes foram perguntados se eles haviam participado de algum curso de formação continuada voltado para a Educação especial nos últimos dois anos. 30% afirmaram que sim, promovido pela rede municipal ou estadual; 30% afirmaram que sim, contudo promovido por instituições de ensino superior; 20% participaram de cursos promovidos por instituições privadas e 20% disseram que não participaram de nenhuma formação continuada recente.

Gráfico 2: Participação em cursos de formação continuada

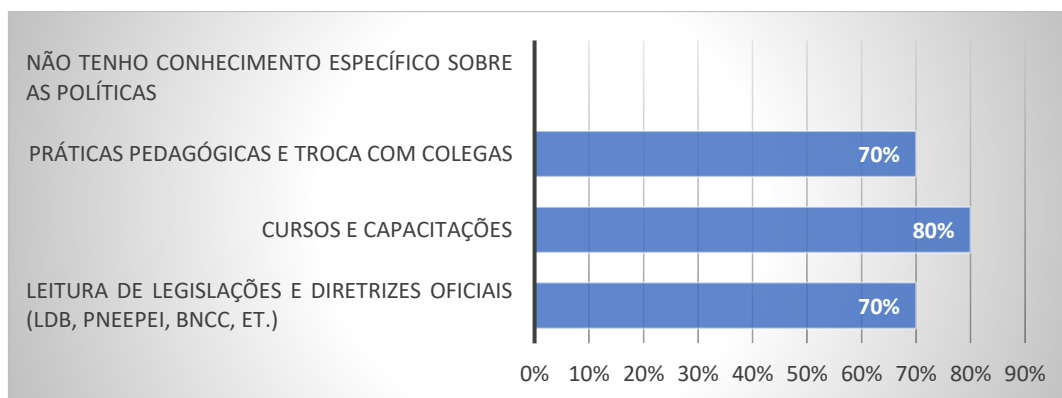


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Quando perguntados se participaram de formações continuadas voltadas para a Educação Especial nos últimos dois anos, muitos docentes responderam afirmativamente. Contudo, na questão seguinte, apenas parte deles afirmou que essas formações realmente contribuíram para melhorar a atuação no AEE. Esse descompasso revela uma falha na qualidade, na aplicabilidade e na intencionalidade das formações continuadas, o que reforça o argumento de Garcia (2013), ao afirmar que muitas vezes as ações formativas são superficiais e desconectadas da prática cotidiana do educador.

Na questão três, foi indagado aos participantes qual a sua principal fonte de conhecimento sobre as políticas públicas inclusivas vigentes. 70% destacaram que é a partir da leitura de Legislações e Diretrizes oficiais como a LDB (Lei nº 9394/1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), BNCC e outros. Ao passo que 80% disseram que sua principal fonte de conhecimento é por meio de cursos e capacitações. Outros 70% que essas informações são provenientes das suas práticas pedagógicas e troca com os colegas. Destacando que essa questão foi projetada para ser de múltipla escolha, ou seja, os participantes poderiam escolher mais de uma opção.

Gráfico 3: Principal fonte de conhecimento sobre as políticas públicas inclusivas

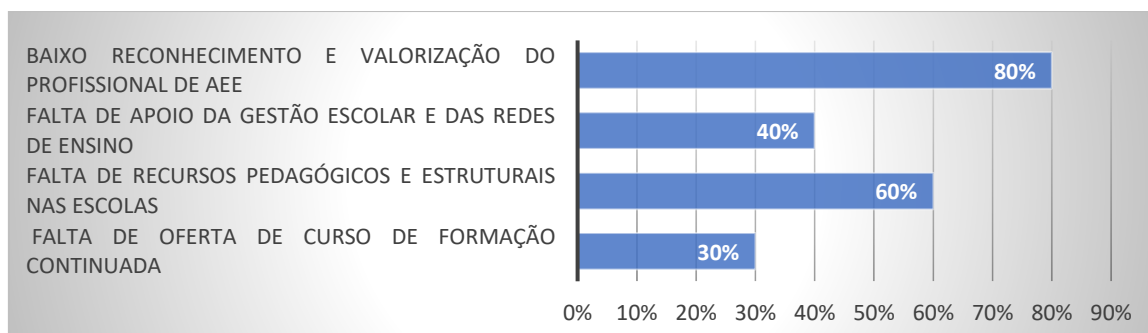


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Outro ponto relevante é a identificação das principais fontes de conhecimento sobre políticas públicas inclusivas. A maioria dos participantes mencionou a vivência prática, a leitura da legislação e a troca de experiências com colegas como principais meios de aprendizado. Tal dado revela uma carência na mediação institucional desse conhecimento, o que vai de encontro às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que trata da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores e prevê a articulação entre teoria, legislação educacional e prática pedagógica.

Na questão quatro, os participantes foram levados a expressarem suas opiniões sobre quais os maiores desafios na implementação das políticas públicas de formação docente para a Educação Especial. 30% disseram que o maior desafio é a falta de oferta de cursos de formações continuadas; ao passo que 60% disseram que a falta de recursos pedagógicos e estrutura inclusivas nas escolas; 40% ressaltaram a falta de apoio da gestão escolar e das redes de ensino e 80% apontaram que o baixo reconhecimento e valorização do profissional de AEE tem sido um dos principais entraves para a Educação inclusiva e especial. Mais uma vez vale destacar que essa questão, assim como a anterior poderia ser escolhida mais de um tópico.

Gráfico 4: Desafios da implementação das políticas públicas de formação para a Educação Especial

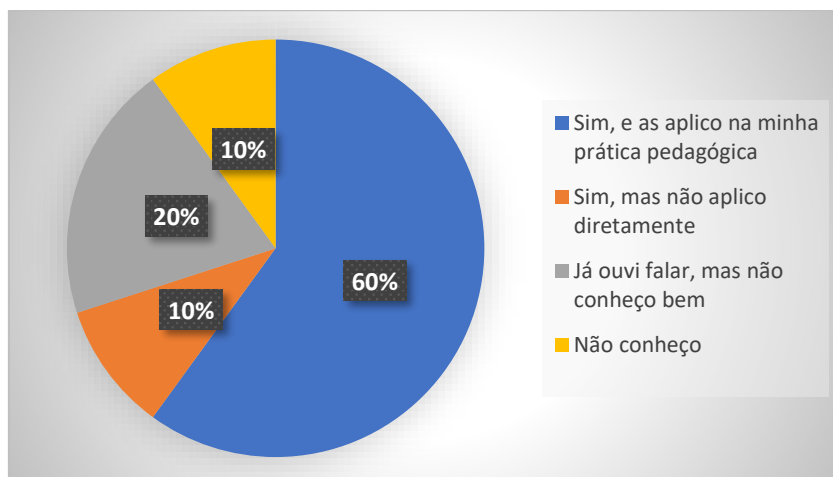


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Sobre os maiores desafios na implementação das políticas públicas de formação docente para a Educação Especial, os respondentes destacaram: ausência de apoio pedagógico, falta de preparo da equipe escolar, infraestrutura inadequada e escassez de formações efetivas. Essas respostas dialogam com os estudos de Borges e Torres (2020), que discutem os impactos da influência internacional e da política neoliberal sobre a educação especial no Brasil, dificultando a consolidação de políticas inclusivas estruturantes e sustentáveis.

A questão cinco trouxe como questionamento se os participantes têm conhecimento das Diretrizes da Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (DPNEEPEI), instituída em 2008. 60% dos participantes afirmaram que sim e que as aplica em suas práticas pedagógicas; 10% também afirmaram que sim, mas que não aplica diretamente; 20% destacaram que já ouviram falar, contudo não conhece bem a Política; ao passo que 10% afirmaram não conhecer.

Gráfico 5: Conhecimento sobre as DPNEEPEI

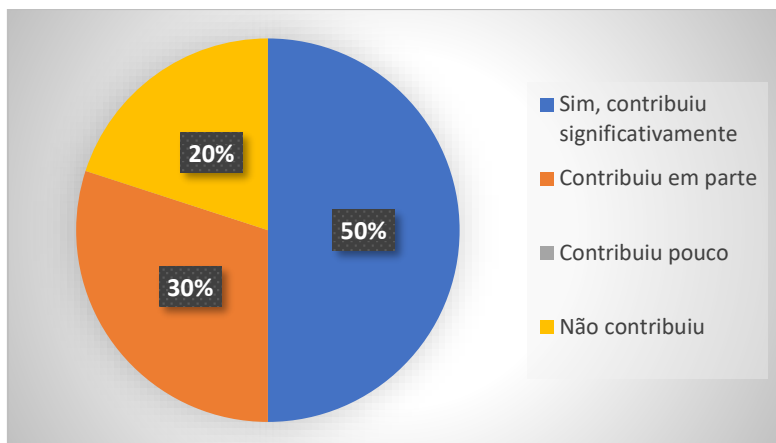


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Outro dado significativo é que parte dos docentes afirma não conhecer plenamente as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esse desconhecimento fragiliza a aplicação dos princípios da inclusão na prática escolar. Como alerta Inglês *et al.* (2014), conhecer as normativas que regem a educação especial é fundamental para garantir direitos e planejar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades de cada estudante.

Na questão seis, foi abordado sobre a contribuição efetiva da formação continuada como forma de melhoria da atuação dos participantes em sala de AEE. 50% afirmaram que contribuiu significativamente; ao passo que 30% disseram que contribuiu em parte e 20% relataram que não houve contribuição.

Gráfico 6: Contribuição da Formação continuada para a melhoria da atuação em AEE



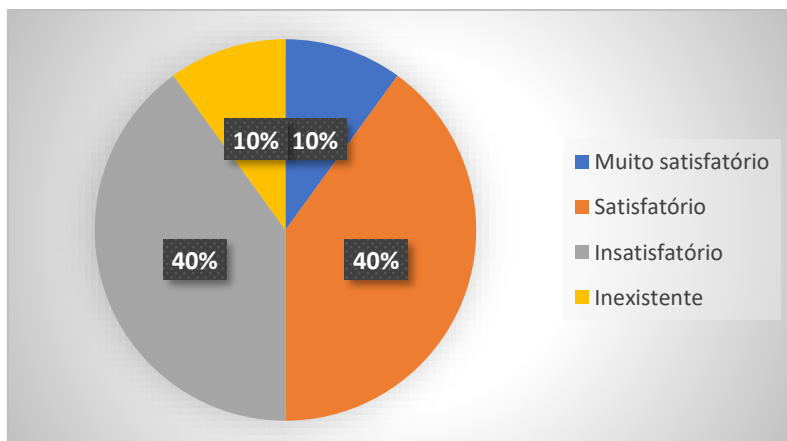
Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Esse resultado evidencia que, embora a formação continuada seja reconhecida como fundamental para qualificar a prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda existem lacunas em sua efetividade. De acordo com Garcia (2013) e Ingles et al. (2014), políticas públicas precisam assegurar programas de formação que articulem teoria e prática, promovendo competências para o trabalho inclusivo.

Omote (2003) destaca que a formação do professor deve ser contínua e orientada para superar barreiras atitudinais e pedagógicas. Nessa mesma linha, Oliveira et al. (2021) ressaltam que experiências formativas contextualizadas, pautadas nas demandas reais das escolas, são essenciais para que os docentes possam desenvolver práticas mais adequadas e inclusivas.

Na questão sete, os participantes foram questionados em relação à inclusão escolar, como eles avaliavam o apoio que recebe da equipe pedagógica da escola. 10% afirmaram que é muito satisfatório; 40% disseram que costuma ser satisfatório; outros 40% disseram ser insatisfatório; 10% disseram que é incipiente.

Gráfico 7: Como é avaliado o apoio que recebe da equipe pedagógica

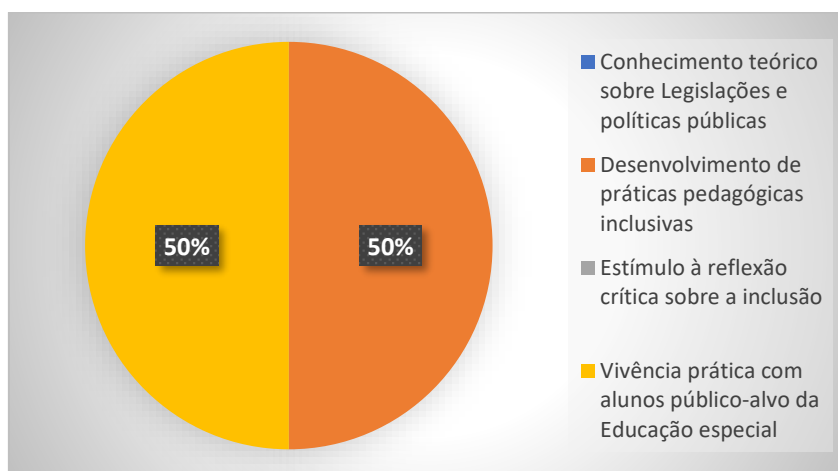


Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em relação ao apoio recebido da equipe pedagógica da escola para ações inclusivas, as respostas variaram, mas indicam que esse suporte ainda é insuficiente. Essa realidade corrobora o que defende Poker *et al.* (2021), ao afirmar que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de AEE, sendo essencial o envolvimento colaborativo de toda a comunidade escolar.

Na oitava pergunta, os participantes foram questionados sobre qual o aspecto mais importante que eles considerariam a respeito de uma formação docente eficaz na perspectiva inclusiva. 50% disseram que foi eficaz no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; ao passo que 50% afirmaram que foi mais eficiente nas vivências da prática com alunos público-alvo da Educação especial.

Gráfico 8: Aspecto mais importante para uma formação docente eficaz na perspectiva inclusiva



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Mantoan (2015) defende que a formação deve preparar o professor para compreender a diversidade como elemento constitutivo da escola. Omote (2003) reforça que é essencial integrar conhecimentos pedagógicos e experiências reais para transformar atitudes e práticas. Oliveira et al. (2021) destacam que o diálogo entre teoria e prática potencializa a atuação docente no AEE. Nesse sentido, Poker, Martins e Giroto (2021) afirmam que programas de formação eficazes precisam articular conteúdos acadêmicos com experiências concretas de inclusão.

Por fim, os participantes indicaram que os aspectos mais importantes para uma formação eficaz na perspectiva inclusiva são: conhecimento prático, apoio institucional, políticas públicas de qualidade e escuta ativa das necessidades reais dos docentes. Isso se alinha ao que propõem Vaz e Garcia (2015), quando destacam que os modelos de formação docente devem considerar a realidade local, a diversidade presente nas escolas e o diálogo constante entre teoria e prática.

As respostas abertas trouxeram reflexões importantes. Uma delas destaca: *“Acredito em dias melhores para a inclusão, dias esses que a diferença não será obstáculo”*. Essa fala reflete o anseio por uma educação verdadeiramente democrática, em consonância com os princípios da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015), que garante o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

A pesquisa revelou lacunas expressivas na formação inicial dos professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a maioria dos participantes apontando que não se sentiam suficientemente preparados para lidar com as demandas da educação inclusiva. Esse dado corrobora os apontamentos de Mantoan (2015), que defende que a formação docente no Brasil ainda se encontra ancorada em modelos tradicionais e excludentes, pouco compatíveis com os princípios da inclusão escolar.

Ainda que haja certa participação em cursos de formação continuada, os dados demonstram que essas formações nem sempre são eficazes ou direcionadas às reais necessidades dos profissionais. Omote (2003) já alertava que a formação continuada deve estar articulada ao cotidiano do professor, com práticas reflexivas e dialógicas, o que nem sempre ocorre nas formações oferecidas pelos sistemas de ensino.

A fonte predominante de conhecimento dos docentes sobre políticas inclusivas vem de legislações, experiências práticas e trocas com colegas, conforme demonstrado nas respostas abertas. Isso evidencia uma deficiência na mediação teórica e institucionalizada sobre as políticas públicas inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda desconhecida ou mal compreendida por parte significativa dos educadores. Garcia (2013) pontua que esse distanciamento entre política e prática se agrava quando há descontinuidade das ações formativas e ausência de apoio institucional à prática inclusiva.

Os maiores desafios apontados pelos participantes se referem à falta de preparo, insuficiência de políticas públicas eficazes, falta de apoio pedagógico e institucional e escassez de recursos, aspectos também analisados por Borges e Torres (2020), que relacionam tais dificuldades à ausência de uma cultura institucional inclusiva, ainda muito resistente às transformações propostas pela educação inclusiva.

Apesar das dificuldades, os dados apontam que os professores valorizam a formação continuada quando esta é coerente e bem estruturada, pois reconhecem seu papel transformador. Matos e Borges (2024) destacam que uma formação docente eficaz para a inclusão deve ir além do conteúdo técnico, abordando também os aspectos éticos, políticos e culturais que envolvem a diversidade no ambiente escolar.

Outro ponto significativo está na percepção do apoio pedagógico recebido pelas equipes escolares. Os participantes demonstraram insatisfação ou neutralidade em relação ao suporte das equipes gestoras, revelando que a responsabilidade pela inclusão ainda recai majoritariamente sobre o professor do AEE, o que reflete um modelo fragmentado de inclusão e não uma política institucionalizada de apoio coletivo, como sugerido por Vaz e Garcia (2015).

A análise das respostas abertas reforça o desejo dos professores por uma prática educativa mais colaborativa, humana e inclusiva, em que a família e a comunidade escolar sejam efetivamente integradas ao processo educativo. Tais aspectos dialogam com Poker *et al.* (2021), que destacam a importância das relações interpessoais e da escuta ativa no contexto da formação docente inclusiva.

A construção de uma escola inclusiva exige, portanto, um compromisso ético e político com a equidade. A formação docente desempenha papel central nesse processo, pois é por meio dela que se pode transformar a realidade excludente ainda presente em muitos contextos escolares. Conforme Garcia (2013), é preciso garantir que os cursos de licenciatura contemplem conteúdos específicos sobre Educação Especial, além de metodologias que favoreçam a reflexão crítica e a prática pedagógica inclusiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas brasileiras, por meio de leis, diretrizes e programas educacionais, têm desempenhado um papel fundamental na promoção da formação docente voltada à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Instrumentos Legais como a LDBN (Lei 9394/1996), a PNEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008) e o PNE (Plano Nacional de Educação) estabeleceram bases normativas que reconhecem a necessidade de preparar os professores para atuarem com a diversidade presente nas salas de aula, assegurando o direito à educação para todos.

Nesse cenário, observa-se o avanço da inclusão da temática da Educação Especial nos currículos dos cursos de licenciatura e a ampliação de programas de formação continuada ofertados por instituições públicas, como universidades e secretarias de educação. Tais iniciativas têm contribuído para a sensibilização e qualificação dos docentes, especialmente no que se refere à compreensão das práticas pedagógicas inclusivas e à importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, a implementação dessas políticas enfrenta diversos desafios. A formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no tratamento da inclusão como eixo estruturante,

muitas vezes limitando-se a disciplinas optativas ou abordagens superficiais. A formação continuada, por sua vez, tende a ocorrer de forma fragmentada, descontextualizada e com pouca articulação com as realidades escolares. Além disso, disputas políticas e ideológicas colocam em risco os avanços já conquistados, sinalizando a necessidade de uma atuação mais consistente do Estado.

Entre os principais avanços, destaca-se o reconhecimento da inclusão como princípio constitucional e educacional, a oferta crescente de materiais e recursos pedagógicos acessíveis, e a valorização do papel do professor como agente de transformação social. Por outro lado, persistem desafios estruturais, como a ausência de uma cultura escolar plenamente inclusiva, a resistência de parte do corpo docente e a insuficiência de investimentos contínuos na formação.

Diante disso, conclui-se que a garantia de uma formação docente adequada para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva depende da efetivação e do aprimoramento das políticas públicas, aliadas a uma formação profissional e valorização docente. É imprescindível que a formação inicial e continuada esteja alinhada às exigências da prática pedagógica inclusiva, de modo a preparar o professor para enfrentar os desafios da diversidade com competência, sensibilidade e compromisso ético. Assim teríamos a possibilidade de contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Adriana Araújo Pereira; TORRES, Josiane Pereira. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. **Currículo sem Fronteiras**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/60357/2/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20NA%20PERSPECTIVA.pdf>. Acesso em:

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

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED**, p. 19-66, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf#page=19. Acesso em: 22 jun. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 22 jun. 2025.

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 461-478, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/rpjjNBjNCGs9XgDndrvKczk/?format=html&lang=pt&stop=next>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MATOS, A. A. M.; BORGES, S. da S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 16, p. e161314, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1314. Disponível em:
<https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1314>. Acesso em: 22 jun. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Laranjeira Mendonça et al. Formação de professores para Educação Especial: perspectivas históricas entre Brasil e Portugal. **Revista Mosaico**, v. 12, n. 3, p. 02-08, 2021. Disponível em:
<https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/download/2784/1732>. Acesso em: 22 jun. 2025.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Ed.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Editora Oficina Universitária, 2021.

RODRIGUES, William Costa et al. Metodologia científica. **Faetec/IST. Paracambi**, v. 2, 2007.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia científica** [em linha]. 2012.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 14, p. 47-59, 2015. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/4976/2633>. Acesso em: 22 jun. 2025.