

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES À LUZ DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE ERERÉ/CE

Karla Karolina Cavalcante Carvalho¹
Davi da Costa Almeida²

RESUMO

O presente estudo analisa as percepções de professores da rede pública de ensino do município de Ereré/CE sobre sua formação profissional e as práticas inclusivas desenvolvidas no cotidiano escolar. Apóia-se em referenciais teóricos que preconizam a reorganização das práticas pedagógicas para acolher a diversidade, bem como na legislação nacional que garante o direito à educação inclusiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, envolveu 40 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que responderam a um questionário estruturado aplicado por meio do Google Formulários. Os resultados indicam que, embora os professores demonstrem comprometimento com a inclusão, persistem desafios significativos, como fragilidades na formação continuada, recursos pedagógicos limitados e apoio especializado. Observou-se que a maioria dos professores não se sentem plenamente preparados para lidar com as demandas da inclusão, evidenciando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação continuada, promovam a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e melhorem as condições estruturais das escolas. Conclui-se que a efetividade da educação inclusiva depende da integração de políticas educacionais, da formação sistemática dos professores e de estratégias pedagógicas diversificadas, de modo a garantir equidade e qualidade na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This study analyzes the perceptions of public-school teachers in the municipality of Ereré/CE regarding their professional training and the inclusive practices developed in everyday school life. It is based on theoretical references that advocate the reorganization of pedagogical practices to embrace diversity, as well as on national legislation that guarantees the right to inclusive education. The research, with a qualitative, exploratory, and descriptive approach, involved 40 teachers from Early Childhood Education and Elementary School, who answered a structured questionnaire applied through Google Forms. The results indicate that, although teachers demonstrate commitment to inclusion, significant challenges persist, such as weaknesses in continuing education, limited pedagogical resources, and specialized support. It

¹ Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Excelência (FAEX). E-mail: karla.carvalho1418@gmail.com.

² Professor efetivo e vice-coordenador do curso em especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), lotado no Departamento de Ciências Humanas, campus Mossoró; doutor em Educação e em Filosofia, mestre Filosofia, graduado em Pedagogia (licenciatura) e Ciências Sociais (bacharelado) pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduado em Filosofia (bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: davi.almeida@ufersa.edu.br.

was observed that most teachers do not feel fully prepared to deal with the demands of inclusion, highlighting the need for public policies that strengthen continuing education, promote articulation with Specialized Educational Assistance (SEA), and improve the structural conditions of schools. It is concluded that the effectiveness of inclusive education depends on the integration of educational policies, the systematic training of teachers, and diversified pedagogical strategies, in order to ensure equity and quality in student learning.

Keywords: Teacher training; Inclusive education; Pedagogical practices; Specialized Educational Assistance; School inclusion.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a educação inclusiva passou a ser amplamente reconhecida como uma necessidade essencial, tanto pela sociedade quanto pelas instâncias legais. Seu objetivo central é assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e com equidade, independentemente das dificuldades que enfrentam, sejam de ordem física, sensorial, intelectual ou emocional. Logo, esse conceito perpassa a ideia de apenas colocar alunos com deficiência nas aulas normais, exigindo que as escolas criem um ambiente que acolha, valorize e, sobretudo, respeite a diversidade de todos os estudantes.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011 reforçam a obrigatoriedade de garantir acesso, permanência e aprendizado aos alunos que fazem parte da Educação Especial dentro das turmas da educação regular. Nesse contexto, o papel do professor é de suma importância, pois ele é o responsável por criar e conduzir estratégias pedagógicas adequadas e fazer adaptações no currículo para garantir que todos os alunos aprendam de forma significativa.

Com isso, a efetivação dessa educação inclusiva está diretamente ligada não apenas à criação de políticas públicas que assegurem o direito de inclusão, mas também à formação docente e as práticas pedagógicas adotadas, já que os professores atuam diariamente com a diversidade de estudantes presentes em sala de aula. No entanto, ainda são evidentes os desafios enfrentados por docentes que nem sempre dispõem da formação adequada e necessária para lidar com as especificidades desses estudantes. Nesse cenário, compreender a realidade dos profissionais que atuam diariamente com esse público é essencial para repensar a formação docente e fortalecer o trabalho pedagógico inclusivo.

Assim, partindo desse contexto, o nosso problema de pesquisa pode ser formulado da seguinte forma: como a formação docente e as práticas inclusivas podem contribuir para a inclusão de alunos com deficiência? Ou seja, como os desafios e as possibilidades a partir das

percepções de professores do ensino infantil e fundamental da rede pública de Ereré/CE podem contribuir para a inclusão de alunos com deficiência?

Diante disso, considerando a relevância da formação docente para a efetivação de uma educação inclusiva e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, a presente pesquisa tem como foco ou como objetivo investigar a realidade dos professores da rede pública de Ereré/CE no que diz respeito à sua formação e às práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência. Busca-se compreender como esses docentes percebem sua formação e como ela influencia suas práticas no atendimento aos estudantes com deficiência nas turmas regulares. A intenção é identificar os desafios e as possibilidades a partir de suas experiências e vivências no contexto da rede pública municipal.

Nesse sentido, ao focar na realidade de uma rede pública municipal, como a da cidade Ereré/CE, a pesquisa busca contribuir para reflexões de como se concretizam ou não as políticas inclusivas no cotidiano escolar, oferecendo subsídios para a formulação de propostas de formação continuada, melhoria do atendimento especializado e fortalecimento das práticas inclusivas. Trata-se, portanto, de um estudo de relevância tanto social quanto acadêmica, pois visa ampliar os estudos sobre a formação dos professores e os possíveis caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, tal pesquisa se justifica buscando encontrar pontos de convergência e ações efetivas para promover a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino infantil e fundamental do município de Ereré/CE.

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, cuja finalidade é investigar, em profundidade, as percepções dos professores sobre sua formação e atuação no contexto da inclusão escolar. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender a complexidade da prática docente a partir das experiências, saberes e desafios vivenciados no contexto educacional. A metodologia aplicada e desenvolvida nessa pesquisa está detalhada mais adiante.

Para a elaboração deste trabalho, fundamentamo-nos em teorias de autores como Mantoan (2003), que defende a reorganização das práticas escolares para atender a todos os alunos. Alonso et al. (2022), que destacam a importância da formação docente continuada para garantir práticas efetivamente inclusivas. E Pavão e Pavão (2023), que enfatizam a relevância das estratégias pedagógicas diversificadas para potencializar o ensino e a aprendizagem. Além desses, outros autores também foram mencionados ao longo do estudo, reforçando a diversidade de perspectivas sobre a temática. Do ponto de vista legal, foram analisadas as diretrizes e legislações vigentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que orientam e asseguram o direito à educação de qualidade para todos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

Este tópico apresenta uma análise teórica fundamentada em discussões que abordam pressupostos sobre os principais conceitos relacionados à inclusão escolar, a importância da formação docente e às estratégias pedagógicas utilizadas a fim de promover práticas inclusivas. Com isso, ressalta-se que, a construção dessa base teórica é fundamental para subsidiar a pesquisa em questão que tem como foco compreender os desafios e possibilidades enfrentados pelos professores da rede pública de Ereré/CE no contexto da educação inclusiva.

2.1 Principais conceitos sobre inclusão escolar

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão escolar corresponde ao direito de todos os estudantes, independentemente das suas dificuldades físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais de acessarem uma educação de qualidade em ambientes escolares regulares. Esse princípio destaca que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares deve ser respaldada por abordagens pedagógicas que favoreçam não somente o acesso, mas também a continuidade e o progresso.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a instituição de ensino ajuste suas abordagens educacionais, visando assegurar uma aprendizagem significativa em todos os sentidos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), garantem a matrícula e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, fortalecendo assim os valores voltados à igualdade, equidade e respeito à diversidade.

Com isso, é essencial compreender que a inclusão escolar não se limita apenas à presença física do estudante em salas de aula regulares. É necessário que aconteça uma participação efetiva desses discentes no processo de aprendizagem, com o intuito de fortalecer suas potencialidades em um ambiente que se sintam totalmente incluídos dentro das suas especificidades. Nesse sentido, faz-se necessário diferenciar os conceitos integração e inclusão,

pois essa distinção permite compreender mudanças profundas na forma como a escola se organiza para atender à diversidade.

Conforme Mantoan (2003), a inclusão diz respeito à colocação de estudantes com necessidades especiais em instituições de ensino regulares, porém "são os alunos que devem se modificar para atender às suas demandas". É um conceito que, mesmo ao incluir o estudante, pode conservar a segregação no ambiente escolar, fazendo com que apenas o espaço seja compartilhado.

Em contrapartida, a inclusão abrange muito mais do que apenas a matrícula ou a presença do estudante na turma convencional. Segundo Mantoan (2003, p. 16) “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Essa afirmação enfatiza que a inclusão educacional vai além da simples presença de alunos com necessidades especiais em classes comuns, sendo essencial uma mudança significativa na organização e na cultura das instituições de ensino. É de suma importância revisar as metodologias de ensino, os conteúdos curriculares, os métodos de avaliação e as abordagens pedagógicas, para que a diversidade seja valorizada em vez de encarada como um desafio.

Dessa forma, entender os conceitos principais sobre a inclusão nas escolas é fundamental para promover uma educação que seja realmente democrática, reconhecendo e apreciando a diversidade como um fator que enriquece o processo de aprendizado. A implementação da inclusão requer um esforço conjunto, envolvendo gestores, educadores, famílias e toda a comunidade escolar na criação de práticas de ensino que considerem as particularidades de cada aluno.

2.2 Formação docente e educação inclusiva

A formação de professores é um dos pilares essenciais para a consolidação de uma educação de qualidade. No contexto de educação inclusiva, é imprescindível que o docente mantenha uma postura voltada para o comprometimento com a diversidade. Tendo em vista que, o processo formativo não se limita a padrões fixos, mas a práticas que considerem as singularidades de cada discente.

Nesse sentido, Lima *et al.* (2023) destacam que é fundamental que os educadores sejam adequadamente capacitados para lidar com as diferentes necessidades e particularidades dos alunos, ao invés de seguirem um modelo uniforme de ensino. A formação, nesse viés, deve

priorizar a reflexão sobre a atuação educacional e favorecer o aprimoramento de habilidades que possibilitem a implementação de abordagens inclusivas.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 44) ressalta que:

O professor é uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Essa visão destaca que a formação de professores precisa ser baseada em princípios éticos, políticos e sociais que promovam uma abordagem pedagógica atenta às diversidades. É fundamental que em sua formação seja proporcionado recursos teóricos e metodológicos que possibilitem uma prática crítica e reflexiva com foco na criação de uma escola inclusiva.

Sendo assim, o processo formativo deve ir além da formação inicial. Ela não é suficiente para oferecer suporte teórico e metodológico ao professor, visto que há mudanças constantes no processo educacional. Para Alonso *et al* (2022, p. 44):

[...] a formação continuada docente para professores na educação inclusiva é necessária e relevante para que o educador esteja engajado e constantemente em preparação para atender melhor a todos seus alunos, pois, para que de fato faça valer os direitos dos alunos com deficiência, não-deficiente e com necessidades educacionais especiais, entre outros (negros, indígenas, quilombolas e outros) é preciso que haja aprendizado e desenvolvimento por parte dos educandos.

Diante disso, a formação contínua é essencial para a renovação e o desenvolvimento de habilidades, proporcionando fundamentos teóricos e práticos que ajudam o professor a interagir de maneira mais eficaz e atenta com a diversidade encontrada nas salas de aula. Com isso, é possível uma contribuição significativa para o aprimoramento e fortalecimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

2.3 Estratégias pedagógicas para a inclusão na prática

Para que a educação inclusiva esteja realmente presente no dia a dia da escola, é de suma importância que os professores usem estratégias pedagógicas diversificadas. De acordo com Pavão e Pavão (2023, p. 19) “as estratégias de intervenção pedagógica que o professor ou educador utiliza para intervir em um processo educacional tem o objetivo de promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos”. Assim, é fundamental que essas estratégias considerem as diferenças de cada estudante e promovam o crescimento de todos de forma plena.

Para alcançar isso, o planejamento das atividades pedagógicas precisa ir além de apenas passar conteúdos; deve considerar os diferentes estilos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada aluno.

Uma das estratégias relevantes para a inclusão consiste na flexibilização curricular. Essa adaptação é definida segundo Pavão e Pavão (2023, p. 21) como “[...] um processo que visa a adequação dos conteúdos e metodologias de ensino às necessidades dos alunos com deficiência”. Com este método, é possível adaptar os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações à realidade dos alunos, preservando um ensino de qualidade. Essa flexibilização promove oportunidades equitativas de aprendizado, respeitando o ritmo, as capacidades e as dificuldades individuais.

Outro tipo de intervenção é a utilização de recursos pedagógicos acessíveis e adaptados às necessidades de cada discente. Tecnologias de apoio, materiais táteis, jogos educativos, programas específicos e recursos visuais podem ser empregados para ajudar a compreensão dos conteúdos e incentivar a participação ativa dos alunos. A escolha dessas estratégias evidencia a importância de um ensino centrado no aluno, ao contrário do sistema tradicional, padronizado e excludente.

Seguindo o contexto de estratégias que potencializam a educação inclusiva, pode-se citar a cooperação entre os educadores da turma regular e os professores do Atendimento Educacional Especializado. Essa parceria oportuniza um acompanhamento mais individualizado e, conseqüentemente, mais eficaz. Como apontam Pavão e Pavão (2023, p. 21) o objetivo desse trabalho é “[...] garantir que os alunos com deficiência recebam a atenção necessária e objetivada para minimizarem as dificuldades enfrentadas”. Essa articulação entre docentes favorece a construção de um plano de ensino mais coerente e adaptado às necessidades dos estudantes. Além de contribuir para a elaboração de estratégias mais personalizadas, fortalecendo a autonomia do aluno e garantindo que as adaptações curriculares estejam alinhadas ao seu ritmo e potencialidades.

A formação continuada dos professores, conforme mencionado anteriormente, impacta diretamente na habilidade de aplicar essas estratégias de ensino. Cursos, oficinas, grupos de estudos e espaços para reflexão em conjunto devem ser promovidos pelas redes de ensino como parte de uma política constante para valorizar e qualificar os professores, ajudando a fortalecer as práticas inclusivas nas instituições de ensino.

Por fim, é importante entender que nenhuma estratégia funcionará sozinha. Como nos lembra Pavão e Pavão (2023, p. 21), as intervenções devem ser “[...] planejadas e adequadas às necessidades de cada aluno, de forma a garantir a sua inclusão educacional e o seu pleno

desenvolvimento”. Assim, faz-se necessário integrá-las em um conjunto articulado de ações que envolva todos os atores da comunidade escolar. Não apenas professores e alunos, mas inclui a gestão, que deve assegurar condições estruturais e formativas e a família, que precisa estar engajada no processo. Dessa forma, a educação inclusiva se consolida como resultado de um trabalho colaborativo, contínuo e comprometido com a equidade.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com o objetivo de investigar as percepções de professores da rede pública municipal de Ereré/CE acerca da sua formação e das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, a realidade vivenciada pelos docentes a partir de suas experiências, saberes e desafios no contexto educacional inclusivo.

A pesquisa foi realizada no município de Ereré, situado no interior do estado do Ceará, com professores atuantes na rede pública municipal de ensino. Esse recorte territorial permite analisar, de forma localizada, como as políticas educacionais inclusivas vêm sendo efetivadas e quais fatores influenciam as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Participaram da pesquisa 40 professores da rede pública municipal de Ereré/CE, que atuam em diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais. A pesquisa não abrangeu os professores do Ensino Médio. Os participantes foram selecionados de forma intencional, contemplando professores efetivos e contratados da rede pública municipal de Ereré/CE, em exercício da docência em salas de aula regulares. A participação foi voluntária, mediante consentimento informado, considerando o interesse e a disponibilidade dos docentes em contribuir com a pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, elaborado especificamente para este estudo, composto por 15 questões fechadas. O instrumento foi aplicado por meio da plataforma Google Formulários, o que facilitou o acesso e a participação dos professores, considerando a dinâmica escolar e os recursos tecnológicos disponíveis.

Todos os professores participantes manifestaram seu consentimento livre e esclarecido por meio do próprio Google Formulários, assinalando a opção “Concordo” antes de responder ao questionário. O instrumento de pesquisa, destina-se unicamente a fins acadêmicos, garantindo: a) o sigilo da privacidade do participante quanto aos dados fornecidos; b) a

segurança de que as informações fornecidas não implicarão em riscos ou benefícios pessoais; c) a liberdade de recusar a participação ou retirar o consentimento a qualquer momento. Assim sendo, os participantes declararam seu consentimento em colaborar com a pesquisa, bem como autorizaram que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos, incluindo divulgação em eventos e publicações.

O questionário foi organizado em três seções: perfil do participante, contemplando dados sociodemográficos e profissionais; formação e preparo para a inclusão, que investigou a formação inicial e continuada dos docentes, assim como sua percepção acerca do preparo para o atendimento inclusivo; e práticas inclusivas na escola, focando na frequência das adaptações pedagógicas, na intencionalidade das ações inclusivas e nos desafios enfrentados, além da existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas unidades escolares.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores da rede pública municipal de Ereré/CE. O instrumento abordou aspectos relacionados ao perfil dos participantes, a formação inicial e continuada e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência.

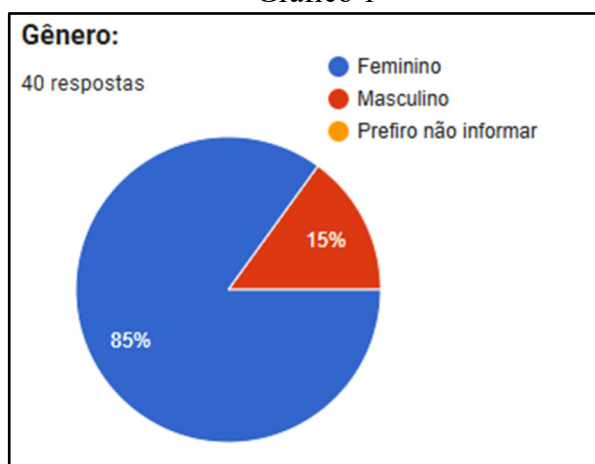
O objetivo desta etapa é organizar as informações obtidas para compreender a realidade desses docentes no que diz respeito à preparação para a inclusão e às ações desenvolvidas no cotidiano escolar. A análise será estruturada com base nas categorias estabelecidas no questionário, buscando evidenciar os principais pontos que emergem das respostas dos participantes. Desse modo, para uma melhor organização, esta seção foi dividida nos seguintes subtópicos: perfil dos participantes, formação e preparo para a inclusão e práticas inclusivas na escola. Essa estrutura visa possibilitar uma compreensão mais clara e aprofundada da realidade vivenciada pelos docentes da rede pública municipal de Ereré/CE em relação à educação inclusiva.

4.1 Perfil dos participantes

A análise do perfil, apresentada no gráfico 1, evidencia uma predominância feminina marcante, com 85% se identificando como mulheres e apenas 15% como homens, o que acompanha o cenário nacional da Educação Básica, sobretudo nas etapas iniciais, historicamente caracterizadas pela presença majoritária de professoras. Já no gráfico 2, observa-se a distribuição etária dos docentes: 2,5% possuem até 25 anos, 22,5% estão entre 26 e 34

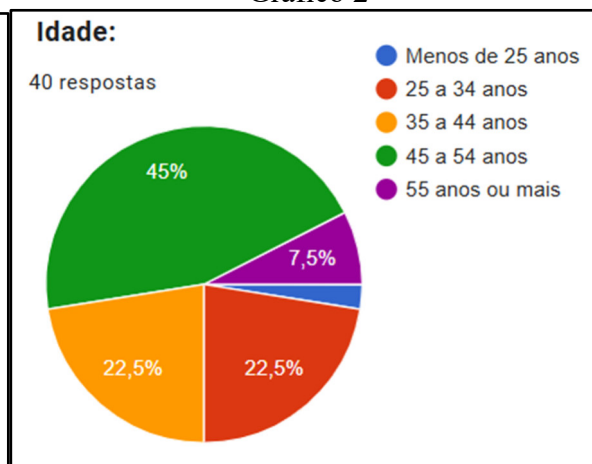
anos, outros 22,5% entre 35 e 44 anos, enquanto a maioria, 45%, concentra-se na faixa de 45 a 54 anos, e 7,5% têm entre 51 e 60 anos. Esses dados revelam não apenas a continuidade da feminização da docência, mas também a significativa presença de profissionais em fases mais avançadas da carreira, o que pode repercutir tanto na experiência acumulada quanto nos desafios relativos à atualização e formação continuada.

Gráfico 1



Fonte: autoria própria

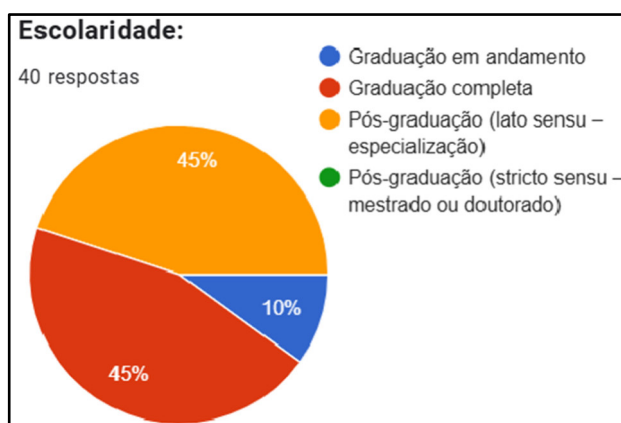
Gráfico 2



Fonte: autoria própria

A análise dos dados apresentados nos gráficos 3 e 4 indica que a maioria dos professores possui formação em nível de pós-graduação lato sensu (especialização), representando 45%, o mesmo percentual daqueles que concluíram a graduação, enquanto 10% ainda estão cursando o ensino superior e nenhum indicou possuir formação stricto sensu (mestrado ou doutorado). Quanto ao tempo de atuação, 65% exercem a docência há mais de 10 anos, 22,5% atuam entre 1 e 5 anos, 10% possuem menos de 1 ano de experiência e apenas 2,5% entre 6 e 10 anos. Esses dados revelam um corpo docente majoritariamente qualificado e com trajetória consolidada, características que podem contribuir para práticas pedagógicas mais consistentes e reflexivas.

Gráfico 3



Fonte: autoria própria

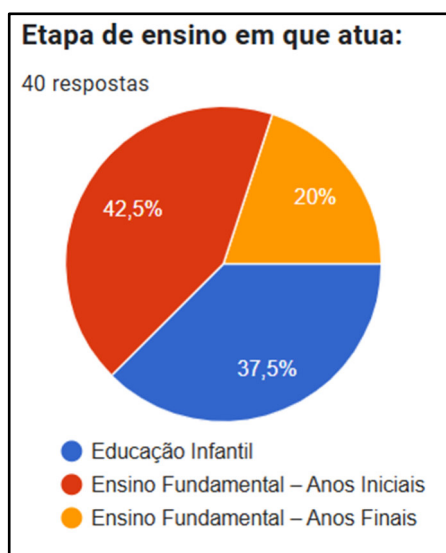
Gráfico 4



Fonte: autoria própria

O gráfico 5 evidencia que a maior parte dos docentes atua nas etapas iniciais da Educação Básica, sendo 42,5% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 37,5% na Educação Infantil, enquanto apenas 20% lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse resultado revela uma concentração significativa de profissionais nas fases iniciais do processo educativo. Já o gráfico 6 mostra que 85% dos professores relataram já ter trabalhado ou trabalharão atualmente com estudantes da Educação Especial, enquanto apenas 15% afirmaram não ter tido essa vivência. Esses dados, em conjunto, indicam que, além de estarem inseridos nas etapas iniciais, os docentes também mantêm contato direto com a diversidade de necessidades educacionais, o que reforça a importância de uma formação adequada para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Gráfico 5



Fonte: autoria própria

Gráfico 6

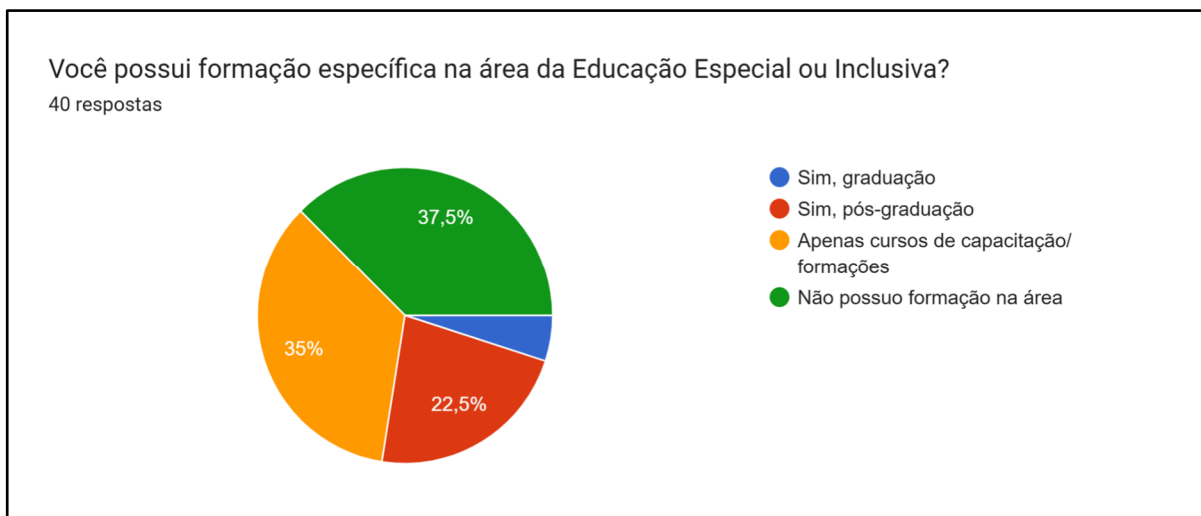


Fonte: autoria própria

4.2 Formação e preparo para a inclusão

Em relação à formação específica na área da Educação Especial ou Inclusiva, observa-se no gráfico 7 que 37,5% dos professores não possuem nenhuma formação na área, enquanto 35% afirmaram ter participado apenas de cursos de capacitação ou formações pontuais. Apenas 22,5% possuem pós-graduação na área e 5% concluíram graduação específica. Esses resultados apontam para uma lacuna na formação formal dos docentes, sugerindo que a qualificação para o trabalho com a inclusão escolar, muitas vezes, ocorre de maneira fragmentada e não sistemática.

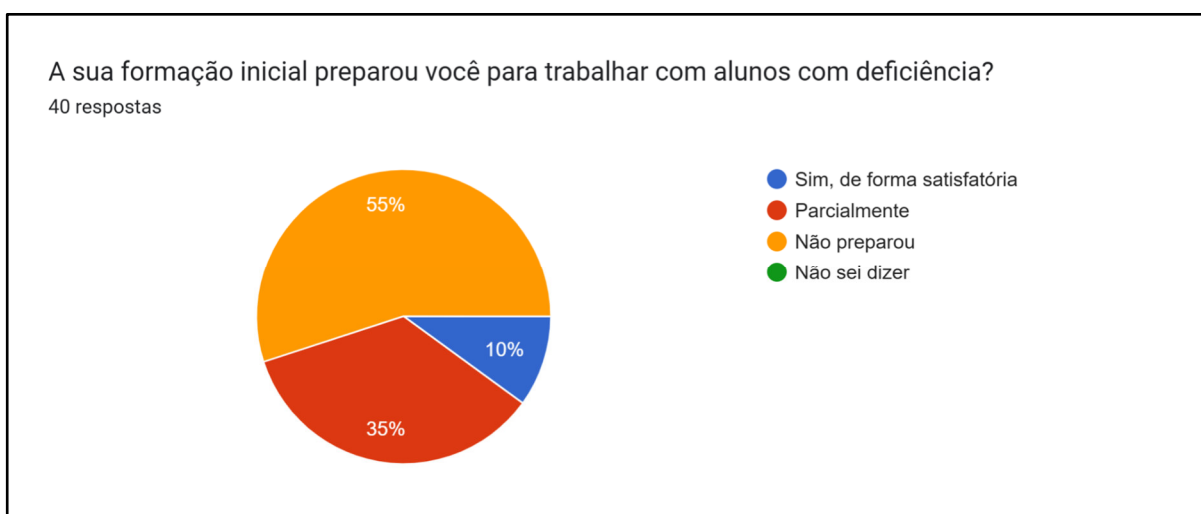
Gráfico 7



Fonte: autoria própria

No que se refere à formação inicial, 55% dos participantes afirmaram que esta não os preparou para atuar com alunos com deficiência, 35% consideram que houve preparo parcial e apenas 10% indicaram ter recebido preparação satisfatória (Gráfico 8). Esse dado reforça o entendimento de que os cursos de licenciatura ainda não contemplam, de forma consistente, conteúdos e práticas que possibilitem ao professor desenvolver competências para a educação inclusiva. Tal constatação dialoga com Mendes e Pereira (2023), que apontam a ausência de disciplinas específicas e de experiências práticas como uma das principais lacunas na formação docente, resultando na conclusão dos cursos sem o preparo necessário para atender estudantes com necessidades educacionais específicas.

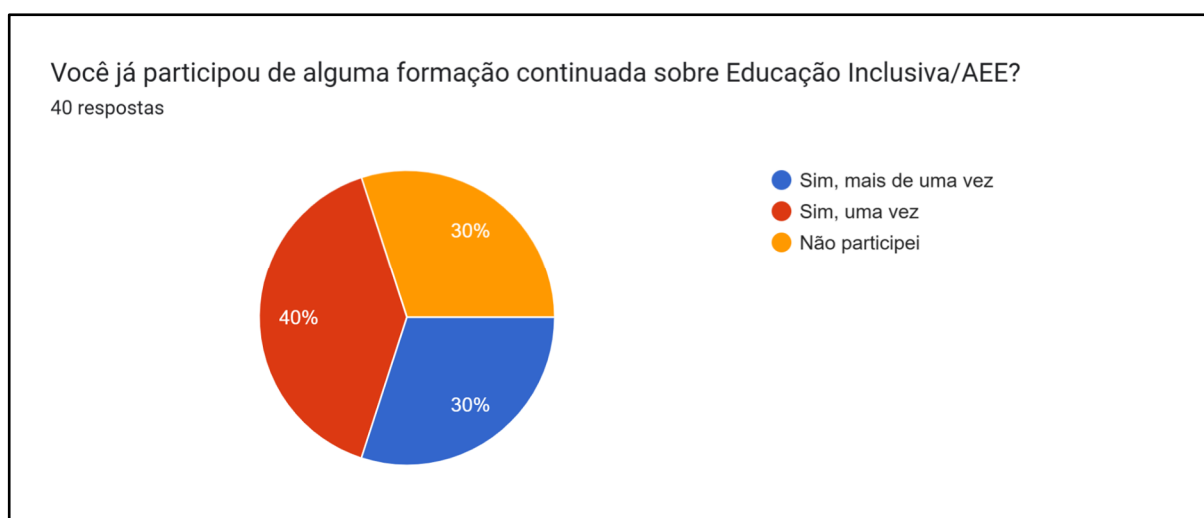
Gráfico 8



Fonte: autoria própria

Sobre a participação em formações continuadas relacionadas à Educação Inclusiva ou ao Atendimento Educacional Especializado, 30% dos docentes relataram já ter participado mais de uma vez, 40% apenas uma vez e 30% nunca participaram. Embora haja presença de ações formativas, nota-se que estas não ocorrem de forma contínua ou frequente, o que pode comprometer a atualização dos profissionais frente às demandas da inclusão. Nesse sentido, Cêlho (2006, p. 50) destaca que os educadores devem ser estimulados para que “[...] a cada momento estudem, busquem o saber e, no exercício de qualquer atividade ou função e nos vários contextos e momentos de sua existência, possam superar a mera competência técnica especializada”.

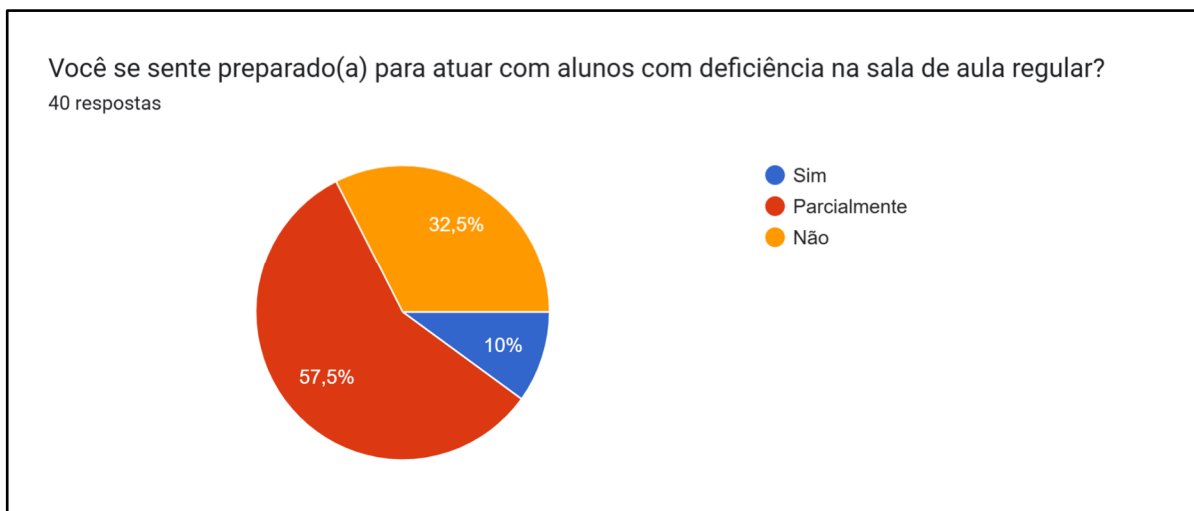
Gráfico 9



Fonte: autoria própria

Quando questionados sobre o sentimento de preparo para atuar com alunos com deficiência na sala de aula regular, 57,5% afirmaram sentir-se parcialmente preparados, 32,5% declararam não estar preparados e somente 10% afirmaram estar plenamente aptos. Tal percepção indica que, mesmo diante de algumas experiências formativas, ainda persiste a insegurança no enfrentamento das situações cotidianas que envolvem práticas inclusivas.

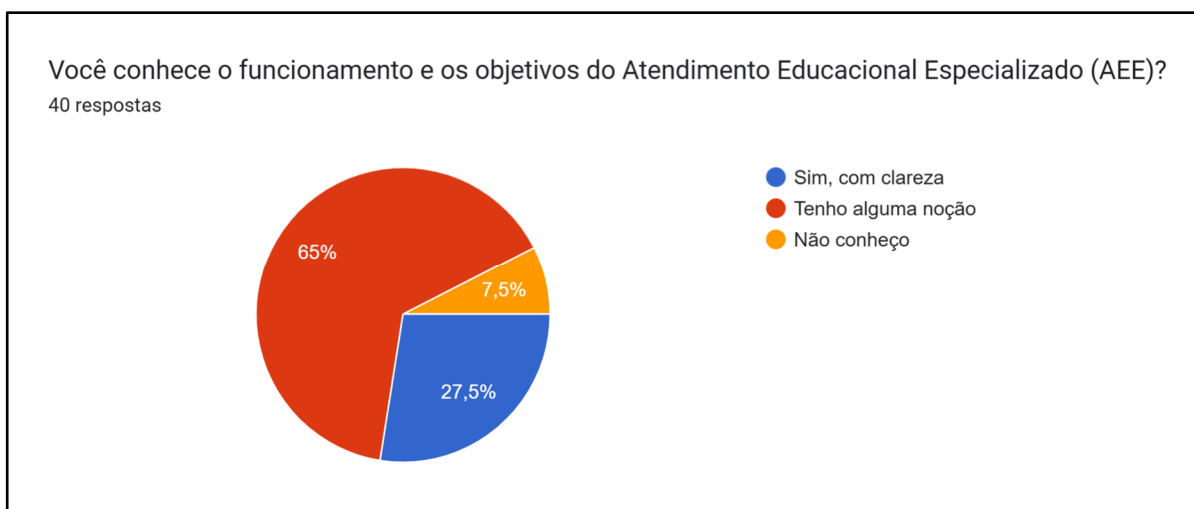
Gráfico 10



Fonte: autoria própria

Quanto ao conhecimento sobre o funcionamento e os objetivos do AEE, 65% dos participantes afirmaram ter apenas alguma noção, 27,5% conhecem com clareza e 7,5% não conhecem. Este cenário revela a necessidade de maior esclarecimento e aprofundamento sobre o papel do AEE como serviço de apoio essencial à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, reforçando a importância da articulação entre a sala de aula regular e este atendimento.

Gráfico 11

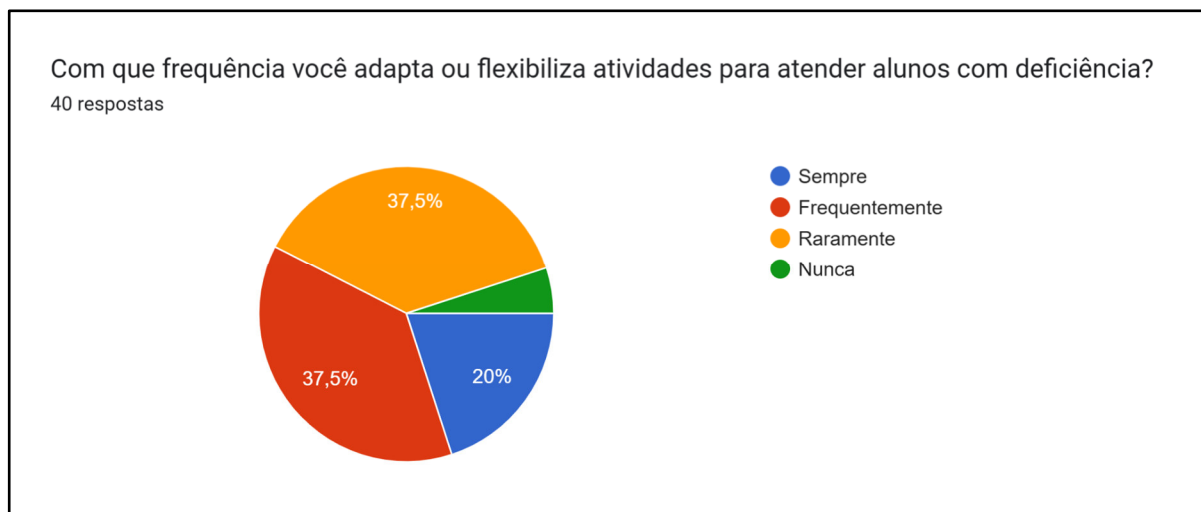


Fonte: autoria própria

4.3 Práticas inclusivas na escola

No que diz respeito à frequência com que os docentes adaptam ou flexibilizam atividades para atender alunos com deficiência, 20% afirmam realizar essa prática sempre, enquanto 37,5% o fazem frequentemente e outros 37,5% apenas raramente. Apenas 5% nunca realizam adaptações. Nesse sentido, Alonso *et al.* (2022, p. 41) destaca que “os profissionais da educação podem atualizar sua prática docente para atender às demandas e especificidades de seus alunos”. Contudo, esses dados evidenciam que, embora a maioria declare efetuar ajustes, ainda existe uma parcela expressiva que o faz de maneira não contínua, o que pode comprometer a efetividade do processo de inclusão, considerando que a personalização das práticas pedagógicas é um dos pilares para garantir o acesso e a aprendizagem de todos os estudantes.

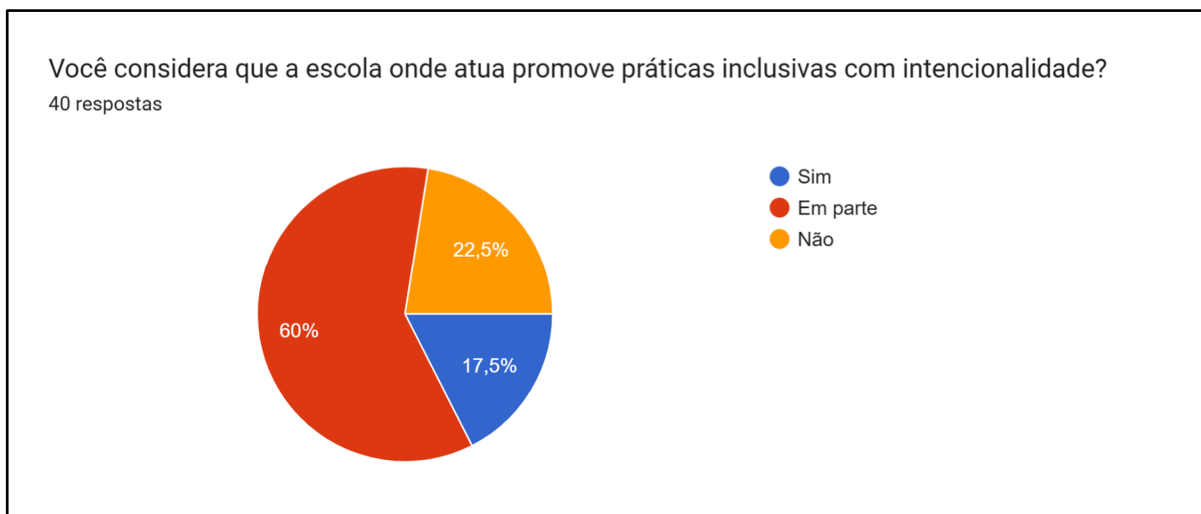
Gráfico 12



Fonte: autoria própria

Quanto à percepção sobre as práticas inclusivas na escola, 17,5% dos professores acreditam que a instituição promove ações inclusivas com intencionalidade, enquanto 60% afirmam que isso ocorre apenas em parte e 22,5% acreditam que não ocorre. Esse resultado revela que, na visão docente, ainda há fragilidades no planejamento e na execução de estratégias institucionais voltadas para a inclusão, demonstrando que muitas práticas ocorrem de forma pontual e não integrada a um projeto pedagógico consistente.

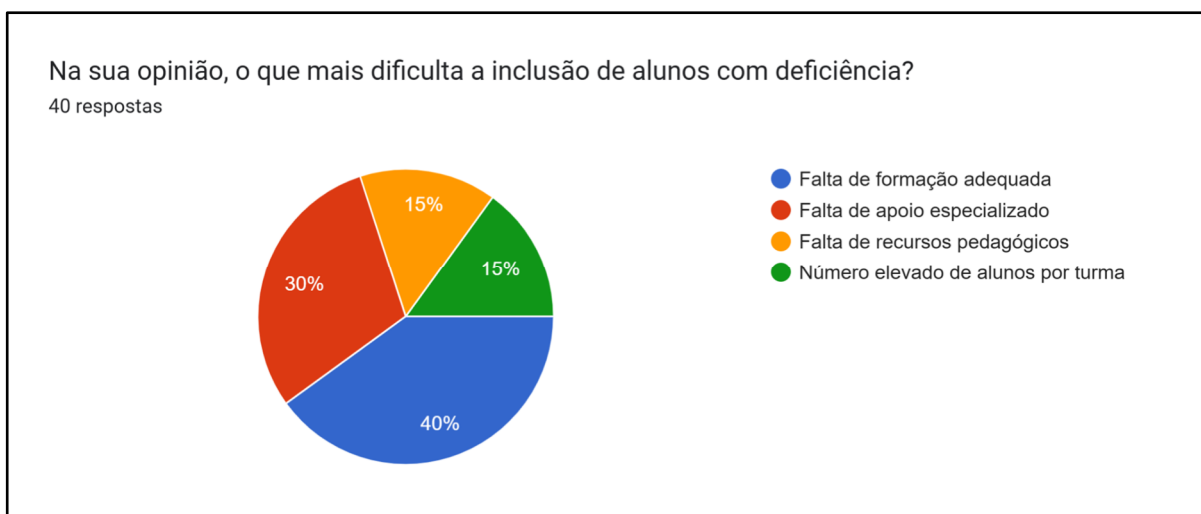
Gráfico 13



Fonte: autoria própria

Ao serem questionados sobre os principais fatores que dificultam a inclusão de alunos com deficiência, 40% dos participantes apontaram a falta de formação adequada como a principal barreira, 30% destacaram a ausência de apoio especializado e 15% mencionaram tanto a carência de recursos pedagógicos quanto o elevado número de alunos por turma. Esses resultados reforçam a necessidade de políticas públicas com diretrizes que priorizem a formação continuada. Como aponta Graf *et al.* (2024, p. 10), “essas diretrizes devem prever a adaptação dos currículos de formação docente para contemplar a diversidade nas salas de aula e preparar os professores para os desafios da inclusão”. Além disso, é fundamental assegurar a presença de profissionais de apoio, investir em materiais e recursos acessíveis e redimensionar o número de estudantes por sala, de modo a possibilitar um atendimento mais individualizado.

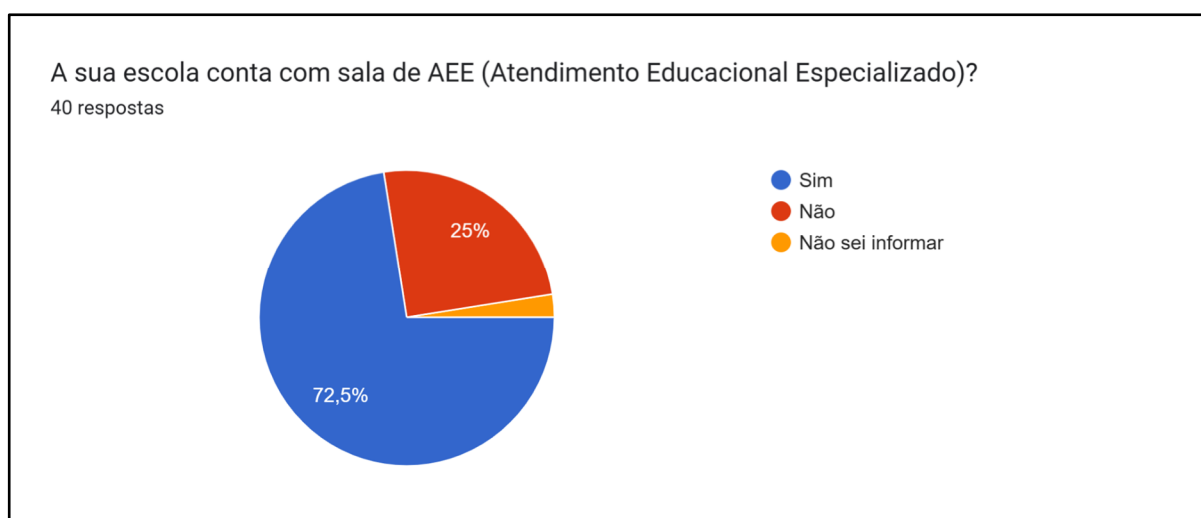
Gráfico 14



Fonte: autoria própria

No que se refere à infraestrutura escolar, especificamente à presença de sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 72,5% dos docentes afirmaram que a escola onde atuam dispõe desse espaço, enquanto 25% relataram não contar com ele e 2,5% não souberam informar. Esse dado demonstra que, embora a maioria das instituições possua sala de AEE, ainda existe uma parcela significativa que não oferece esse recurso, o que pode limitar o suporte necessário aos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, a existência da sala não garante, por si só, a efetividade do atendimento, sendo fundamental que esteja devidamente equipada e que conte com profissionais capacitados para promover práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes.

Gráfico 15



Fonte: autoria própria

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam que, embora haja esforços por parte dos professores da rede pública de Ereré/CE para promover práticas inclusivas, ainda existem desafios significativos relacionados à formação inicial e continuada, à falta de apoio especializado e à limitação de recursos. Esse quadro ficou evidente a partir das respostas dos participantes, que revelaram sentir-se apenas parcialmente preparados para atender às demandas da inclusão, mesmo após anos de experiência docente e de contato direto com estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, ainda que práticas inclusivas sejam mencionadas, as lacunas formativas e estruturais se mostram como barreiras reais à sua efetivação.

As práticas inclusivas, quando existentes, ocorrem de forma mais individualizada, dependendo do esforço pessoal de cada professor, e na maioria das vezes, não estão integradas a um projeto pedagógico coletivo. Esse cenário reforça a necessidade de políticas institucionais mais consistentes, que favoreçam a colaboração entre docentes da sala regular e profissionais do AEE, possibilitando suporte contínuo e estruturado, sem que a inclusão dependa apenas da boa vontade ou da iniciativa individual.

Outro ponto a ser destacado é que a pesquisa não permitiu identificar de forma clara se o incentivo à formação docente e à adoção de práticas inclusivas parte da iniciativa pessoal dos professores, da instituição escolar ou das políticas do município. Essa indefinição abre espaço para reflexões e futuras investigações, uma vez que compreender a origem e a natureza desse estímulo é fundamental para consolidar estratégias de formação mais eficazes.

Dessa forma, reafirma-se que a formação continuada de professores deve ser sistemática, constante e adaptada à realidade local. Além disso, a implementação de estratégias pedagógicas variadas, o fortalecimento do trabalho em equipe e a disponibilização de recursos acessíveis configuram-se como medidas indispensáveis para superar as barreiras ainda presentes. Ao mesmo tempo, torna-se essencial aprofundar pesquisas que investiguem mais detidamente o processo de formação e os mecanismos institucionais que o sustentam, de modo a subsidiar práticas inclusivas que assegurem o direito à educação com qualidade e equidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Monserrat Alonso; SANTOS, Tarsio Paula dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A educação inclusiva e a formação continuada docente**. Diálogos Interdisciplinares em Educação, Linguagem e Diversidades, [S. l.], v. 9, n. 13, p. 33–45, 13 set. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7716>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e formação de professores. In: **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. GUIMARÃES, V. S. (org.). Campinas – SP: Papyrus, 2006. p. 43-63.

GRAF, Lucimar; LÔBO, Ítalo Martins; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira; GOMES, Cymar Pinto. **Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão**. Revista Acadêmica Online, v. 11, n. 55, p. 1-14, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com>. Acesso em: 28 jul. 2025.

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: 14 jul. 2025.

MENDES, F.; PEREIRA, A. R. **Desafios na Formação Docente para a Inclusão Escolar**. Educação e Sociedade, v. 44, n. 2, p. 223–238, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es>. Acesso em: 25 jul. 2025.

LIMA, Bárbara Heloísy Costa; MEDEIROS, Emilly Leticia de Souza; OLIVEIRA, Thaimilly Gabrielly Araújo. **Educação especial e inclusiva: desafios na perspectiva docente**. In: Poíesis Pedagógica, Catalão - GO, v. 21, e-74622, 2023. ISSN: 2178-4442. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74622>. Acesso em: 30 jun. 2025.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Intervenções pedagógicas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão**. Santa Maria, RS: FACOSUFSM, 2023. 1 e-book. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2023/11/Livro-Intervencoes-Pedagogicas.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 02 jul. 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 16 jun. 2025.