



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE CARAÚBAS
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA
 PORTUGUESA EM ESCOLA PÚBLICA DE CARAÚBAS/RN¹**

*Challenges and Perspectives of Portuguese Language Teachers in a Public
 School in Caraúbas/RN*

Marina Bezerra Fernandes ²

Mifra Angélica Chaves da Costa ³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar como acontecem as formações inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa sob o prisma da educação inclusiva em uma escola pública da cidade de Caraúbas/RN. A pesquisa foi embasada nos estudos de Oliveira (2018), Sassaki (1999), Santos (1995), Morin (2001), Stainback e Stainback (1999), Lima et al. (2004, apud Neto et al., 2018), entre outros, além dos documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15. A metodologia se delineia como abordagem qualitativa e pesquisa de campo. O estudo foi realizado por meio de uma entrevista com perguntas abertas com duas docentes de Língua Portuguesa, de uma mesma instituição escolar do município de Caraúbas, Rio Grande do Norte, Nordeste, Brasil. Os resultados mostram que as professoras demonstram compreender e se preocupar com a forma que é desenvolvida a educação inclusiva em sala de aula. As professoras também relataram a realidade da instituição pública em que atuam, descrevendo como ocorre o processo de inclusão nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Formação docente; Ensino de Português.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido ao Curso de Graduação em Letras Português, no dia 10 de dezembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientando do Curso de Graduação em Letras Português, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br> Orcid ID: 7257485268869142

E-mail: marina.fernandes@aluno.ufersa.edu.br.

³ Orientadora do Curso de Graduação em Letras Português, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br> Orcid ID: 7552506726354993. E-mail: mifra@ufersa.edu.br.

ABSTRACT

This article aims to analyze how initial and continuing education of Portuguese language teachers takes place from the perspective of inclusive education in a public school in the city of Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brazil. The research is grounded in studies by Oliveira (2018), Sassaki (1999), Santos (1995), Morin (2001), Stainback and Stainback (1999), Lima et al. (2004, as cited in Neto et al., 2018), among others, as well as in legal documents such as the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law (LDB) No. 9.394/96 and the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI) No. 13.146/15. The methodology follows a qualitative approach and field research design. The study was conducted through interviews with open-ended questions involving two Portuguese language teachers from the same public school in the municipality of Caraúbas, in the state of Rio Grande do Norte, Northeastern Brazil. The results indicate that the teachers demonstrate an understanding of and concern for the way inclusive education is developed in the classroom. The participants also reported on the reality of the public institution in which they work, describing how the inclusion process occurs in Portuguese language classes.

Keywords: Education; Inclusion; Teacher training; Portuguese language teaching.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um paradigma que busca resolver lacunas que foram resquícios do modelo educacional do passado, que antes era limitado por questões de classe social, etnia, gênero e deficiência. Antigamente, o direito à educação era um privilégio de um pequeno grupo de pessoas, construindo um ensino não universal. No Brasil, esse direito foi assegurado, principalmente, depois da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 e da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15, que trouxeram como objetivo tornar a educação efetivamente para todos e todas.

No decorrer da construção desta pesquisa, buscou-se levantar dados sobre o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas do Brasil, a fim de contextualizar o cenário da educação inclusiva. De acordo, com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2024, foram registradas 3.474.886 matrículas de alunos com deficiência. Esse número demonstra que os estudantes com deficiência estão cada vez mais ingressando nas instituições escolares e isso é muito positivo. Portanto, torna-se cada vez mais relevante discutirmos sobre a inclusão escolar, já que esse número tem crescido de forma significativa. Isso reafirma a importância de debater e trabalhar esse tema diariamente, permanecendo em constante luta pela inclusão educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, destaca a importância da educação inclusiva e da formação de professores para garantir o direito à educação de qualidade para todos e todas. No entanto, ainda há lacunas significativas no sistema educacional brasileiro que precisam ser abordadas. Essa pesquisa pretende fomentar a discussão sobre a formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva inclusiva e identificar oportunidades para melhorar a prática docente.

A motivação para discutir sobre esse tema se deu durante a participação enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Português, no período de 01 junho 2023 a 30 abril 2024, o tempo de atuação foi de nove meses em uma escola pública localizada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte. Essa oportunidade ocorreu enquanto eu cursava o quarto período da Licenciatura em Letras-Português na Universidade Federal Rural do Semi Árido (UFERSA) campus Caraúbas. No percurso, observou-se uma situação que ilustra essa problemática, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, havia um aluno com deficiência visual, que na ausência do auxiliar não tinha acompanhamento adequado durante as aulas de Língua Portuguesa.

O professor, apesar de comprometido, não tinha formação específica para atender às necessidades desse aluno, o que resultou na exclusão do estudante durante as aulas. Essa experiência revelou a necessidade de investigar como estão sendo realizadas as formações dos professores de Língua Portuguesa na perspectiva inclusiva, especialmente em Caraúbas-RN. A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para garantir que eles estejam capacitados para lidar com as diversidades presentes em sala de aula e promover, de fato, uma educação inclusiva, embora saibamos que para efetivar a inclusão escolar não depende apenas do professor, mas de toda comunidade escolar.

Diante do foco da análise, construímos o seguinte o problema de pesquisa: como ocorrem as formações dos docentes de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva no contexto de uma escola pública da cidade de Caraúbas? Diante deste problema, elencamos como objetivo geral: analisar como acontece a formação dos professores de língua portuguesa sob o prisma da educação inclusiva de uma escola pública da cidade de Caraúbas. Como objetivos específicos, a pesquisa propõe discutir as bases teóricas e legais da educação inclusiva no Brasil; debater a formação docente inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa, a fim de refletir sobre as inovações na prática pedagógica no contexto da educação inclusiva; e problematizar os desafios e as possibilidades da formação docente de Língua Portuguesa na perspectiva inclusiva.

A educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios significativos, no que diz respeito ao aperfeiçoamento de professores para atender às necessidades específicas dos alunos. A falta de profissionais qualificados para auxiliar os alunos com deficiência e a necessidade de capacitações continuadas são alguns dos principais obstáculos para garantir uma educação de qualidade para todas as pessoas.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e por ser um estudo de campo, uma vez que as entrevistas foram realizadas na própria instituição, com o objetivo de compreender a realidade investigada. O estudo configurou em perguntas abertas aplicadas a duas professoras de Língua Portuguesa pertencentes à mesma escola, localizada na cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte.

Para a fundamentação teórica, foram selecionados alguns autores que contribuíram de forma significativa para a discussão proposta. No âmbito da educação inclusiva e dos estudos sobre pessoas com deficiência, Sassaki (1999) estuda a importância da inclusão social como um processo para a construção de uma sociedade para todas as pessoas; Santos (1995), por

sua vez, estuda o ensino como uma forma única e restrita, deve ser evoluído para um ensino amplo com pensamentos diversos e acolhedor por parte do docente; Morin (2001) intercede por uma educação transformadora, que deve começar pela mudança nas mentes dos profissionais e pela reestruturação do sistema educacional. Nessa mesma perspectiva, Stainback e Stainback (1999) luta por uma educação inclusiva que seja uma prática que garanta o direito de todos à educação formal, sem qualquer tipo de preconceito e exclusão, possibilitando atender às diferentes necessidades dos alunos. Refletindo com essa discussão, Lima et al. (2004, apud Neto et al., 2018) consideram a sala de aula como um espaço coletivo, acolhedor e colaborativo, no qual os estudantes compartilham afetos, conhecimentos e experiências, favorecendo o aprendizado por meio dos compartilhamentos de informações e experiências.

A pesquisa se baseou em documentos legais que fornecem e orientam a educação inclusiva no Brasil, como: a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) nº 13.146/1.

O presente artigo científico está estruturado em três partes principais. A primeira corresponde aos elementos pré-textuais, compostos pelo título, autor e resumo (abstract). A segunda refere-se aos elementos textuais, que abrangem a introdução, a revisão de literatura (referencial teórico), a metodologia, os resultados e discussão, bem como as considerações finais. Por fim, a terceira parte compreende os elementos pós-textuais, constituídos pelas referências, agradecimentos (opcional) e apêndices e/ou anexos (opcionais).

2.1 Educação inclusiva: dilemas e possibilidades

A educação formal, desde a sua emergência, foi idealizada para atender às classes dominantes. Historicamente, as pessoas que pertenciam às famílias ricas ou de classe social mais alta, eram quem tinham o direito de ir às escolas. Enquanto isso, os extratos sociais mais desfavorecidos raramente tinham essa oportunidade, pois eram impedidos ou os membros necessitavam trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento familiar. Esse modelo excludente reflete no sistema educacional voltado para a contribuição das desigualdades sociais contemporâneas. Neste sentido, Cury (2008) destacam esse processo de desigualdade:

Esse processo de produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais,

moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal (Cury, 2008, p. 2015).

Além das pessoas de classe social mais baixa, aqueles indivíduos com algum tipo de deficiência também eram impedidos de ir à escola. Havia o preconceito de que essas pessoas não teriam capacidade de aprender. Com isso, observa-se que sempre existiu o processo de exclusão por parte da sociedade, principalmente, no âmbito escolar, que deveria ser um lugar para todas as pessoas, foi por muito tempo, restrito a determinado público. Como afirma Gentili (2009) que a percepção sobre o ensino tradicional ou restrito influencia essa exclusão das pessoas no sistema educacional.

O sistema escolar, partido e dividido, longe de democratizar o acesso ao conhecimento, conduz sujeitos pelos circuitos que melhor se adaptem às marcas ou aos estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades. Todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas que compõem a sociedade ou, em termos mais preciosos, o mercado (Gentili, 2009, p. 1070-1071).

Mesmo com as tentativas de ruptura com educação tradicional, compreende-se que a instituição escolar tenha se tornado mais inclusiva; porém, ainda reproduz traços de exclusão que refletem as desigualdades sociais. Diante de um longo histórico de exclusão escolar torna-se urgente repensar as formas como pelas quais a educação tem sido aplicada, com objetivo de promover mudanças que possibilitam a participação de todas as pessoas e a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quando pensamos no termo “Educação Inclusiva”, logo vem à mente um sistema educacional que atenda a todos. Para aprofundarmos o assunto, é importante saber quando teve início. Para confirmar essa perspectiva, é importante destacar que, segundo Sassaki (1999):

Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 1999, p.41).

É importante ressaltar que não é apenas dever das famílias cobrar pelos direitos à educação. A escola também tem a obrigação de reconhecer e respeitar as diferenças existentes no âmbito escolar, porque ignorá-las prejudicam a formação dos alunos. Como afirma Santos (1995):

A comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. (Santos, 1995, p. 12-13)

Na citação acima, o autor evidencia o pensamento restrito do corpo docente, que considera apenas um modelo eficiente de ensino, recusando novos conhecimentos. É fundamental reconhecer que na educação existem diversas formas de ensinar e diferentes estratégias que podem auxiliar para um ensino inclusivo. Conforme Morin (2001, p.14) “pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições”.

Morin (2001) reforça a ideia de que a mudança educacional precisa acontecer de forma completa, não adianta existir leis que garantam os direitos à inclusão, se o corpo escolar não descaracterizar os pensamentos estereotipados, preconceituosos, e, capacitistas, que segundo Lage, Lunardelli e Kawakami, (2023) é uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiência são incapazes de realizar diferentes atividades, por possuírem corpos ou mentes fora do padrão considerado normal. (p.3). Só assim, será possível rever suas estratégias para um ensino inclusivo.

A educação inclusiva é um direito de todos os/as alunos/as, garantindo assim um ambiente acolhedor e seguro, promovendo a igualdade social de todos os indivíduos. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21) “A educação inclusiva é compreendida como uma prática na qual possibilita a inclusão de todos os indivíduos no sistema educacional independente de suas habilidades ou deficiências, assegurando que todas as necessidades sejam atendidas”.

Na sala de aula, é necessário que aconteça acolhimento por parte dos professores, para que todos/as os/as discentes se sintam bem no ambiente e tenham possibilidades de aprender de maneira equitativa. Outro ponto crucial para a inclusão é a valorização do espaço coletivo, onde todos são incluídos, sem distinção por etnia, sexo ou outras diferenças.

A sala de aula é, por excelência, um espaço coletivo. Nele não atuam sujeitos isolados, mas sujeitos que interagem, com seus afetos e conflitos, por meio da linguagem e da ação coletiva. E na relação com o outro que o estudante elabora suas representações, coordena com outras interpretações, busca argumentos e consolida novos significados (Lima et al., 2004, p. 19).

Lima (2004) enfatiza a importância do espaço educacional precisa ser construído coletivamente, é dessa forma por meio da linguagem que todos/as os/as alunos/as conseguem expressar, compartilhar experiência e buscar novos conhecimentos. Portanto, a educação inclusiva ainda necessita ser continuamente estudada e investigada, a fim de possibilitar a

inclusão de todos/as os/as discentes, sem exceção. Embora a legislação exista, é fundamental que ela seja efetivamente aplicada na prática, o que exige não apenas o cumprimento das leis, mas também a implementação e o fortalecimento da política pública educacional. Essas políticas são importantes para assegurar os direitos conquistados por meio de lutas históricas das pessoas com necessidades específicas e da diversidade, garantindo o acesso às instituições de ensino, garantindo uma inclusão plena.

2.2 Documentos Normativos de Inclusão

Durante as discussões iniciadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, reafirmou o compromisso global com uma educação inclusiva, de qualidade e para todas as pessoas. Porém, as discussões só foram efetivadas na Conferência de Salamanca, realizada na Espanha em 1994. Na oportunidade, elaborou-se a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, um marco crucial para o progresso da educação inclusiva, a declaração reafirmou a instauração de que a educação é um direito de todos, evidenciando que as instituições devem receber todas as crianças, sem restrições de qualquer natureza.

Na ocasião a declaração informou um dado importante, naquele momento, muitos discentes com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas ainda não tinham acesso à educação formal, com as outras crianças. Diante desse dado, o documento tem a proposta de melhorar e mudar a realidade no sistema educacional, possibilitando tornar a educação mais inclusiva de maneira que se garanta a todas as pessoas o direito à educação de qualidade e um ambiente acolhedor. Revigorando esse ponto, a Declaração de Salamanca (1994) defende que:

[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto às práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado. (Bueno, 2006, p. 16).

Nesta perceptiva, as Normativas de inclusão continuaram avançando com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, reconhecida com Convenção da Guatemala, assinada em 28 de maio de 1999. Com o objetivo de eliminar toda e qualquer discriminação ou preconceito contra as pessoas com deficiência, promovendo a ressocialização na sociedade, que excluía e restringia seus direitos.

Além de garantir a igualdade dos direitos e a integração social, a Convenção define a discriminação como qualquer diferenciação, exclusão e restrição baseada em deficiência. A Convenção foi ratificada pelo Brasil: Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, reafirmando o compromisso de combater e eliminar qualquer forma de discriminação, promovendo a igualdade de oportunidades e de direitos para todos os indivíduos, sem qualquer tipo restrições.

A educação especial, na modalidade inclusiva, foi assegurada pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96) que garante que todas as pessoas com deficiência tenham acesso à educação de qualidade. Além disso, foi instituída a LBI nº 13.146/15 que garante os direitos das pessoas com deficiência em vários segmentos sociais: educação, saúde, moradia, lazer, mercado de trabalho, dentre outros. Em 23 de novembro de 2023, foi criado o Novo Plano Viver sem Limites por intermédio do Decreto nº 11.793/ 2023. O principal objetivo desse plano é assegurar mais dignidade às pessoas com deficiência, garantindo que suas necessidades sejam atendidas, com atenção às famílias e todo o território nacional.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura que crianças e adolescentes com alguma deficiência tenham direito à educação inclusiva e de qualidade, o professor tem o dever de fazer as adaptações necessárias garantindo que os alunos participem das aulas e façam as atividades desenvolvidas em sala de aula.

A lei, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), foi promulgada em 6 junho de 2015 e representou um marco importante nas vidas desses indivíduos, principalmente, crianças e adolescentes. O principal objetivo da LBI é garantir os direitos das crianças e adolescentes, promovendo a igualdade social e educação de qualidade para todos. Diante da lei que assegura os direitos das pessoas com deficiência, existem alguns artigos que contribuem para a igualdade de todos e a não discriminação. Esses artigos estão presentes na LBI a seguir a lei traz alguns artigos fundamentais. No capítulo I- Disposições Gerais, no art. 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Neste artigo 2º, delimita e considera que pessoas com deficiência precisam estar enquadrados nestas condições para que possam ter o direito garantido. Para que a educação inclusiva se tornasse efetiva no Brasil, foi necessário a criação de uma legislação específica que garantisse os direitos das pessoas com deficiência. Além de garantir que as pessoas com alguma deficiência tivessem o direito de ir à escola, no capítulo IV da LBI, denominado “Do Direito à Educação”, tem-se a implementação de artigos que garantem os direitos, como vamos observar a seguir:

Art 27º A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Com intuito de garantir que a educação inclusiva se efetive, foi necessário e ainda que as famílias também estejam em constante luta por uma educação de qualidade e inclusiva, devemos compreender que essa luta não é responsabilidade apenas da escola. Conforme estabelece ainda no artigo 27 (Brasil, 2015), é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Por último, sabemos que é direito do sistema educacional oferecer inúmeras modalidades de ensino inclusivas para todos os alunos. Para sustentar essa afirmação, a LBI no artigo 28, menciona os seguintes pontos:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

A partir do artigo 28, tem-se que é dever e responsabilidade do poder público assegurar a efetivação da educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, além de garantir um ensino de qualidade pautada em novos métodos e estratégias. Destaca-se, ainda, o compromisso de capacitar profissionais aptos em atender todos os alunos igualmente com

objetivo de ensinar e ofertar as melhores estratégias para que todos os discentes se sintam acolhidos e bem no espaço escolar.

2.3 Debates do professor de língua portuguesa

É de extrema importância desenvolver um olhar reflexivo sobre as metodologias utilizadas em salas de aulas, especialmente no que refere à formação docente sob uma perspectiva inclusiva. Neste sentido, Geraldi (1997, p. 45) defende que:

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e metodologias empregadas na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino.

Entretanto, essas reflexões não devem se limitar à escolha única de técnica ou estratégias pedagógicas, mas sempre considerar, as concepções de linguagem que guia o ensino, que influencia diretamente para a organização dos conteúdos aplicados e às práticas pedagógicas que efetivam a educação acessível e qualificada.

Neste mesmo sentido, Nóvoa (1995) defende que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. (Nóvoa, 1995, p. 25)

O autor supracitado evidencia a importância da reflexão nas formações continuadas, destacando como o processo de partilhar conhecimento é valioso. É nas práticas que aprendemos a lidar com a diversidade presente em sala de aula, compreendendo que este processo envolve avanços e recuos. Como afirma Domincê (1986, p. 13 apud Nóvoa, 1992) “a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal”. Essas experiências são fundamentais, pois as trocas de conhecimentos entre profissionais colaboram na qualificação docente.

Reconhecemos a importância de uma formação docente de qualidade desde a graduação e é nas universidades que os futuros docentes têm os primeiros contatos com a teoria e começam a se preparar para o exercício profissional. Como aponta Farias (2011, p.67) “A formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se

como profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e exercício da docência”.

Atualmente, a estrutura curricular dos cursos de Letras Português oferece disciplinas optativas voltadas à educação inclusiva, bem como a disciplina de libras que é obrigatório na grade curricular. No entanto, por não serem do documento importado a procura é menor por parte dos discentes. Nesta perspectiva, Mantoan (2006, p. 30) defende a “necessidade de que todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Diante desse cenário, torna-se fundamental estudar e valorizar os componentes curriculares que contribuem para formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, considerando o aperfeiçoamento e o preparo necessário para a atuação em sala de aula, bem como as discussões que cada disciplina possibilita.

Um dos fatores que contribuem para a baixa procura por essas disciplinas é o fato de não serem obrigatória, que revela uma lacuna na formação inicial e evidencia a necessidade de repensar o currículo, de modo que disciplinas voltadas à perspectiva da inclusão e às especificidades da educação inclusiva no contexto escolar passem a integrar, de maneira obrigatória, a grade curricular do curso. Reis (2006, p. 100) defende necessidade urgente das transformações curriculares:

Dar maior atenção à elaboração de um currículo interdisciplinar centrado na formação geral para a cidadania crítica participativa e na formação ética. Implementar projetos voltados para a formação de professores para a inclusão escolar, desmistificando a ideia de que a inclusão escolar é uma prática difícil de ser concretizada no ensino regular.

Dessa forma é importante que os professores de Letras Português tenham acesso a uma formação inicial completa pensando nas diversidades, permitindo que os futuros professores se sintam mais preparados para atuar em sala de aula. Outra estratégia pertinente seria a proposta de palestras, seminários e eventos nas instituições, objetivando preparar os futuros professores para agir com as diversidades presentes nas salas de aula.

Neste contexto, a formação do docente não deve se limitar apenas à base teórica adquirida durante a graduação. Embora, ao longo desse processo, sejam ofertados alguns componentes curriculares que contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva, é necessário que, após a conclusão da graduação, os docentes continuem buscando novas formações.

A formação continuada é fundamental para que os docentes se mantenham atualizados na área da educação, desenvolvendo novas estratégias e práticas, voltadas à efetivação da inclusão no ambiente escolar. Diante dessa necessidade, Goodson (1991, p. 13 apud Nóvoa, 1992):

Defende a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade.

Neste sentido, Goodson (1991) destaca que o conhecimento construído pelos docentes, a partir de suas vivências em sala de aula é fundamental para o processo de formação continuada. A valorização dessas experiências torna-se, assim sendo, um ponto crucial para o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando momentos de troca e ressignificação de saberes pedagógicos.

Observa-se que as formações, inicial e continuada, formam a base para a atuação profissional dos professores. A partir de formações colaborativas e das práticas pedagógicas em sala de aula, os alunos se desenvolvem, compreendendo o conhecimento de forma mais significativa. Neste sentido, Freire (1987, p. 40) afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesta concepção, é evidente que as trocas de conhecimentos e experiências são fundamentais para a idealização de uma educação de qualidade, no qual os educadores compreendam que ninguém é detentor do saber, mas que todos aprendem igualmente nas formações colaborativas. Dentro dessa mesma abordagem, Farias (2011) afirma:

A formação configura-se como atividade humana, inteligente de caráter dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Trata-se, pois, de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança. Implica, pois romper de forma radical com práticas formativas, cujos parâmetros fixos e predeterminados, derivados de processo estanques e conclusivos, negam os professores como sujeitos produtores de conhecimento. Tal abordagem é marcada pela cisão entre espaço e o tempo da formação do trabalho (Farias, 2011, p.68).

Nesta perspectiva, a formação docente deve ser compreendida como um momento de reflexão sobre as qualificações compatíveis com a realidade no contexto escolar, bem como de contínua reflexão com o corpo docente, visando o fortalecimento das práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

3 METODOLOGIA

Neste tópico, serão apresentados os métodos adotados para a realização da pesquisa, incluindo a natureza do estudo, o perfil dos participantes e o contexto local onde foi desenvolvida. Descrevem-se, também, as escolhas metodológicas que orientaram o trabalho, com destaque para os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICO DO ESTUDO

A pesquisa é de natureza qualitativa, que busca investigar lacunas existentes nas formações dos docentes de Língua Portuguesa, na perspectiva inclusiva. De acordo com Minayo (2001, p. 21,22) “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Com base nesse ponto de vista, utilizou-se a pesquisa de campo entendida como uma ferramenta que o pesquisador emprega para coletar informações e reconhecer um problema. A respeito, Ferrari (1982) afirmar que:

Não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa). É algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado (Ferrari, 1982, p. 219)

A pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de uma entrevista, com objetivo produzir conhecimentos teóricos que contribuam para os estudos existentes. Optou-se pela entrevista como instrumento da pesquisa, com bem os autores mencionam a importância de conhecermos as realidades e ter esse contato face a face com os entrevistados. Durante a coleta de dados, foram elaboradas dez perguntas acerca do tema “Formação do docente de Língua Portuguesa na perspectiva inclusiva”. Às entrevistas foram realizadas com duas professoras de uma escola pública do município de Caraúbas, ambas formadas em Letras Portugêses.

A escolha da entrevista se justifica pelo possibilitar o contato direto do pesquisador e dos participantes da pesquisa, permitindo o acesso à realidade de duas profissionais atuantes na educação pública da cidade de Caraúbas (RN) que são graduadas em Letras-Português e lidam com alunos com deficiência em sala de aula. Em um primeiro momento, foram elaboradas as questões consideradas essenciais para a obtenção dos dados necessários a

resultados à pesquisa, com foco na formação e nas práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva. Com base nesse direcionamento, elaboraram-se dez perguntas (Figura 1), que serviram como guia para a condução das entrevistas, oferecendo aos docentes a oportunidade de responder de forma ampla e reflexiva. Abaixo segue o roteiro com as perguntas para o momento da entrevista com as docentes:

Figura 1 - Roteiro de entrevista

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo você atua em sala de aula?
3. Você tem alunos com deficiência? Se sim, quais as deficiências e quantos alunos por turma?
4. Como você avalia a preparação que teve na graduação para atuar de forma Inclusiva em sala de aula?
5. Durante a sua graduação você teve momentos formativos (disciplina, estágio, evento e etc.) que abordou a discussão da educação inclusiva e diversidade? Se sim, detalhe como foi e como eles contribuíram para sua formação docente?
6. Como ocorre o planejamento das suas aulas de Língua Portuguesa?
7. Quais estratégias metodológicas você costuma usar para garantir a inclusão e fazer com os alunos com deficiência tenham possibilidades de aprender os conteúdos de Língua Portuguesa?
8. Com que frequência a Secretaria de Educação e a escola dispõem de formações continuadas numa perspectiva inclusiva? Você costuma participar? Como são essas formações?
9. Quais são as implicações das formações continuadas no exercício da prática docente?
10. Quais os principais obstáculos enfrentados e caminhos possíveis para efetivar o ensino inclusivo em sala de aula?

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente no município de Caraúbas/RN, localizado na região Oeste do estado do Rio Grande do Norte. Segundo Censo em 2022, Caraúbas contava com 19.727 habitantes, atualmente em 2025 a população estimada é 20.182 pessoas, o município está localizado a

aproximadamente 296 quilômetros de Natal, a capital do estado. As cidades vizinhas de Caraúbas (RN) são: Apodi, Felipe Guerra, Governador Dix-Sept Rosado, Janduís, Olho-d'Água dos Borges, Campo Grande, Upanema e Patu.

Caraúbas é reconhecida pela sua rica história que começa com a fazenda de Leandro da Cunha Bezerra no século XVIII, a fundação da capela de São Sebastião e as suas características próprias do semiárido nordestino, com clima quente e extremamente seco, com a forte presença da agricultura e pecuária. A economia e infraestrutura da cidade são compostas pelo mercado público, localizado no centro, que conta com várias lojas e outros negócios que movimentam a renda da cidade e geram renda para a população. (CARAÚBAS, s.d.; WIKIPEDIA, s.d.).

Um marco importante para a cidade é o campus da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), localizado na BR 233, km 01, Sítio Esperança II, zona rural de Caraúbas/RN, no estado do Rio Grande do Norte. A instituição oferta os cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, e Licenciaturas em: Física, Letras Português, Inglês e Libras.

O locus da investigação foi a instituição de ensino público a Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, situada na rua professora Valdelice Gurgel do Amaral, nº 365, Centro, Caraúbas - RN. A escola desenvolve seu trabalho ofertando o ensino integral, contemplando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. No turno noturno, é oferecido a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e alunos privados de liberdade, com faixa etária que vai de 11 anos até 50 e ou 60 anos de idade. As aulas destinadas à classe carcerária, essa turma funciona na Cadeia Pública Promotor Manoel Alves Pessoa Neto, seguindo normas de segurança e protocolos pré-estabelecidos. Seguindo na descrição, partindo para o corpo discente, detalhamos a quantidade de alunos matriculados por série, conforme dados extraídos do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2024. O número de estudantes por série é o seguinte: 6º ano: 66 alunos; 7º ano: 74 alunos; 8º ano: 64 alunos; 9º ano: 87 alunos; 1ª série: 31 alunos; 2ª série: 19 alunos; 3ª série: 16 alunos; 1º período: 37 alunos; 2º período: 17 alunos; 3º período: 27 alunos; e alunos privados de liberdade: 17. Em relação ao quadro de profissionais, a instituição conta com 31 docentes atuando em sala de aula regular, 53 funcionários efetivos e 11 funcionários terceirizados. No que se refere à estrutura física da escola, dispõe de 13 salas amplas, duas salas multifuncionais, uma biblioteca, um auditório, um laboratório de Biologia, um laboratório de Química e um

laboratório de Informática. Conta ainda com secretaria, diretoria, sala de coordenação, sala administrativa financeira, cozinha, despensa, área de serviço e refeitório. No que se refere aos espaços de apoio e higiene, a escola possui um almoxarifado, 12 banheiros, sendo dois adaptados para pessoas com deficiência, garantindo melhores condições de acessibilidade e funcionamento das atividades escolares.

3.3 PERFIL DAS PARTICIPANTE INVESTIGADAS

Para o estudo, os critérios utilizados na escolha das entrevistas foram motivados pelo número significativo de alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na instituição têm 45 alunos com necessidades específicas, informações retiradas do projeto político pedagógico (PPP) da instituição.

Para preservar a identidade das colaboradoras, foram adotados nomes fictícios: a primeira professora foi nomeada de Lúcia, graduada em Letras-Português, pela UERN, campus Mossoró, com especialização em ensino de língua portuguesa e, atualmente, é mestranda no pós-ensino. E, a segunda, foi designada Claudia, formada em Letras pela UERN, e mestre em Letras pela UERN Campus Pau do Ferros.

As perguntas estão relacionadas para elementos da formação docente com especificada na educação inclusiva. A escolha das professoras se motiva pelo fato delas serem professoras de Língua Portuguesa, e trabalharem com alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado na instituição. Buscamos investigar se os profissionais de Língua Portuguesa foram preparados no percurso da formação inicial e continuada para atender as necessidades dos alunos, atuando assim com uma prática pedagógica inclusiva.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

Foram realizadas as leituras, em seguida o contato com a diretora da escola e, em seguida, o contato com as professoras para realização da pesquisa foi convidado as professoras Lúcia e Cláudia para participarem da entrevista. A professora Cláudia foi a primeira convidada, no dia 15 de setembro de 2025, presencialmente na escola. Já a professora Lúcia, recebeu o convite por e-mail, no dia 16 de setembro de 2025, às 15h. Posteriormente, foi agendado o dia das entrevistas na instituição.

A entrevista com a professora Lúcia ocorreu no dia 29 de setembro de 2025. Ao longo do momento, as questões que orientam a entrevista foram apresentadas, e suas respostas foram registradas por meio de gravação de voz, perante a autorização da docente.

A professora Cláudia foi entrevistada no dia 08 de outubro de 2025, às 16h40min, no momento se sucedeu a mesma perspectiva da outra entrevista. Após as realizações das entrevistas, o segundo passo foi a transcrição das respostas para incluir este escrito, seguida pela análise e discussão dos resultados obtidos. Diante disso, a entrevista é realizada por meio de uma interação entre um pesquisador e duas professoras. Essa prática é importante para pesquisa, pois com ela conseguimos ver as realidades apresentadas e as contribuições que aquele sujeito pode possibilitar de uma determinada situação, por meio dessa interação real.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Questionamos sobre a presença de alunos com necessidades específicas em suas turmas. Pretendendo analisar se os professores da rede pública têm contato com essa realidade, a professora Lúcia explica sobre a realidade que ela vivencia: “Eu tenho, sim, alguns alunos que possuem necessidades especiais. Tenho mais alunos no ensino médio, na primeira série eu tenho dois alunos, na terceira série eu tenho quatro alunos. E no médio, e no 9º A e B”. As especificidades são: Autismo, TDAH e Deficiência intelectual. Já a docente Cláudia (2025) afirma:

Tenho sim. Devido a ter dois vínculos, eu dou aula em quase todas as turmas da escola, né? (mencionou o nome da escola). E quase todas elas têm uma quantidade grande de alunos que têm alguma necessidade educacional especial. E assim, dizer quantos e qual a especificidade, eu realmente não consigo dizer. Essa informação, na verdade, nem é repassada para nós professores, não. Ela é muito para a professora da educação especial, que acompanha o aluno, ou para a professora da sala do AEE que responde à pergunta. (Cláudia, Caraúbas, 2025)

Em seguida, percebemos que as respostas foram opostas. A primeira entrevistada conseguiu informar quantos alunos com necessidades específicas tem no ensino médio aproximadamente e quais são os diagnósticos. Já a segunda professora afirmou que, como docente de Língua Portuguesa, não tem acesso a essas informações, pois apenas a professora do AEE possui esse conhecimento. Essa situação evidencia uma lacuna na educação, uma vez que essas informações deveriam ser repassadas a todos os professores, considerando que o aluno com deficiência ou com necessidade específica não é responsabilidade apenas da professora do AEE. Mas um ponto em comum entre as duas respostas foi observado, as duas professoras utilizam o termo “Necessidade educacional especial” que não é mais utilizado na

literatura inclusiva. Segundo Castro, Bastos e Souza (2024), o termo “necessidades educacionais especiais” ganhou destaque em políticas e práticas educacionais no passado, mas a própria literatura aponta que o uso indiscriminado desse termo pode representar uma visão limitada ou medicalizante da inclusão, e que o conceito deveria ser repensado sob o modelo social, que compreende a deficiência como resultado da interação entre barreiras sociais e o indivíduo, e não como uma limitação isolada.

Outro ponto abordado foi como elas avaliam a preparação que tiveram na graduação para atuar de forma inclusiva em sala de aula. Começamos pela resposta de Lúcia e depois seguimos com a de Cláudia:

Sinceramente, nessa perspectiva inclusiva, a gente não tem, de certa forma, muita formação nessa área. Tanto que, quando a gente se depara com essas situações no âmbito escolar, sobretudo na sala de aula e nas práticas, a gente se sente um pouco, assim, com uma dificuldade, apesar que hoje já existem as pessoas com quem acompanham também esse público. Mas somos muito carentes dessas formações, principalmente na academia, quando a gente tá em letras, por exemplo, que é a minha formação, a gente não tem muito esse olhar, a gente vê assim, mas eu acho que poderia ser mais aprofundado (Lúcia, Caraúbas, 2025).

Na sequência, apresenta-se a resposta de Cláudia:

Na graduação, parecia interessante, mas no meu período de graduação, essa questão de inclusão era só falada. No meu tempo da faculdade, incluir só era colocar o aluno dentro de sala e pronto. Então, eu não tive preparação, sendo bem sincera, para esse tipo de coisa no qual eu convivo hoje, não. (Cláudia, Caraúbas, 2025)

Observamos que as professoras confirmaram um dado importante para as avaliações da formação inicial dos profissionais da área de Letras. Ambas relataram que, durante a graduação, não tiveram uma formação voltada para a perspectiva inclusiva. Cláudia afirma: “No meu tempo da faculdade, incluir só era colocar o aluno dentro de sala e pronto”. Essa resposta evidencia que, durante a época de sua formação, o currículo do curso não aborda de forma efetiva, a educação inclusiva. Na atualidade, embora que os currículos dos cursos de licenciatura tenham evoluído e passado por mudanças e incluído mais disciplinas voltado à educação inclusiva, ainda persiste uma lacuna nos cursos de licenciatura, uma vez que o ensino inclusivo permanece escasso e, em muitos momentos, restrito a disciplinas optativas. Como afirmaram as entrevistadas, a grade curricular contribui para que os professores não se aprofundem na temática da educação inclusiva durante a graduação. Nesta perceptiva, Correia (2008) afirma que:

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que

seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deve ser considerada para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (Correia, 2008, p. 28)

Correia (2008) menciona a importância das formações continuadas para todos os profissionais da educação, é através desses encontros específicos que os docentes juntamente com os auxiliares identificam as necessidades de cada aluno e quais novas estratégias devem ser implementadas para incluir todos/as os/as discentes.

A falta de formação inicial e continuada que foi percebido, a partir das falas das entrevistadas, contraria o que foi estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que em seu Art. 28, inciso X, que afirma que “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, e oferta de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado”. Visto o que consta neste inciso, percebemos a lacuna existente entre a lei e a prática nas formações.

Considerando essa falta de preparação inicial, aprofundamos a investigação perguntando se, durante a sua graduação, as professoras tiveram momentos formativos (disciplina, estágio, evento e etc.) que abordaram a discussão da educação inclusiva e diversidade. A professora Lúcia, respondeu o seguinte:

Pronto, academicamente, nós não tivemos uma formação especificamente voltada nessa área. Eu já tive um contato maior com essa realidade quando comecei a ingressar profissionalmente na escola pública, porque nas instituições públicas sempre há formações voltadas para que a gente possa se inteirar, umas capacitações, que até a gente chama de capacitações. Acho que também poderia ser algo mais contínuo, frequente, para nós de áreas específicas, porque tem mais para as meninas que lidam diretamente com a educação especial. Inclusive estou vivenciando um momento delicado em sala de aula, em uma turma de 3º ano. E aqui é uma escola de tempo integral. E, tipo assim, pela parte da tarde sou eu que dou apoio e assistência a essas meninas. Muitas das vezes eu as levo para próximo de mim, coloco elas próximo da minha mesa, que é uma forma que eu tenho de acompanhar melhor elas, adapto as atividades. Às vezes, a auxiliar, ela deixa uma atividade já em andamento, que eu passo conteúdo, ela já adapta, e na maioria das vezes sou eu mesma que faço. (Lúcia, Caraúbas, 2025)

Cláudia se pronunciou dizendo:

É isso que eu tô dizendo durante a minha graduação esse assunto ainda era muito pouco discutido né e quando era oferecido era tipo assim de forma optativa e normalmente a gente tem essas optativas a gente vai por mais afinidade né então normalmente eu não buscava esse tipo de disciplina não. (Cláudia, Caraúbas, 2025)

Nesta parte, observa-se que as professoras, durante a graduação, não tiveram encontros formativos ou práticas que possibilitaram a aquisição de conhecimentos sobre educação inclusiva e diversidade. Essa ausência afeta diretamente a prática pedagógica, uma vez que o contato com as diversidades ocorreu apenas no ambiente escolar, sem nenhuma preparação adequada na graduação. Embora autores como Mittler (2000) já tenham observado que professores do ensino regular se consideram muitas vezes incompetentes para lidar com a diversidade em sala de aula, estudos atuais também confirmam essa dificuldade docente no contexto da inclusão. GÜLSÜN; MALINEN; YADA e SAVOLAINEN (2023) destacam que, mesmo com atitudes positivas em relação à educação inclusiva, muitos docentes ainda relatam baixa autoeficácia para implementar práticas inclusivas, especialmente na gestão de comportamentos e no atendimento às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem.

A professora Lúcia (2025) relata estar em um momento delicado em sala de aula ao mencionar: “Aqui é uma escola de tempo integral e, pela parte da tarde, sou eu quem dou apoio e assistência a essas meninas”. Nessa fala, percebemos que a auxiliar está presente apenas no turno da manhã, o que representa uma grande lacuna, pois os alunos com necessidades específicas precisam de acompanhamento dos dois turnos. Diante dessa realidade, observamos que a professora precisa buscar estratégias que garantam a continuidade do processo de aprendizagem, mesmo na ausência da auxiliar.

Já a professora Cláudia reafirmou que durante a graduação, esse tema era pouco abordado, e quando existia era oferecida como disciplina optativa, e os estudantes participavam por escolha ou afinidade, trecho que comprova a fala da professora: “a gente tem essas optativas a gente vai pôr mais afinidade né então normalmente eu não buscava esse tipo de disciplina não”.

Além disso, buscamos compreender como ocorrem os planejamentos das aulas de Língua Portuguesa, com objetivo principal no contexto da inclusão. Diante dessa pergunta, a docente Lúcia detalhou como esses momentos acontecem:

Aqui nós temos planejamento por áreas: área de linguagem em áreas de matemática e geralmente a gente a cada 15 dias a gente senta com a nossa coordenadora diária para fazer os planejamentos no mais como é que é tempo integral eu utilizo muito das horas vagas também aqui na escola que a gente até chama também de hora-atividade para preencher esse horário fazendo os meus planejamentos. Busco incluir outras propostas e habilidades para que os alunos possam se aprofundar melhor no aprendizado. (Lúcia, Caraúbas, 2025)

Posteriormente, a professora Cláudia explicou que também realiza seus planejamentos durante o período de hora-atividade, período destinado aos professores para elaborar os planejamentos, pesquisar, correção de atividades, entre outras demandas que os docentes têm: “No ensino integral, temos uma parte destinada à hora-atividade. Então, o meu planejamento de Língua Portuguesa é nesse período é feito exatamente nesse período”.

Ao analisarmos as respostas das duas docentes, observa-se que ambas realizam seus planejamentos em um período reduzido de tempo e no próprio espaço institucional, geralmente ao final das aulas ou durante horários vagos. Esse contexto evidencia que o planejamento pedagógico ocorre de forma limitada, o que pode acarretar consequências como a superficialidade dos conteúdos, dificuldades na adaptação das propostas didáticas e obstáculos no atendimento às necessidades individuais dos estudantes. Apesar dessas limitações, a professora Lúcia demonstra uma postura proativa, ao buscar constantemente o desenvolvimento de novas habilidades e estratégias pedagógicas, com o objetivo de garantir um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Em seguida, foi perguntado para as professoras sobre as estratégias metodológicas que elas costumam usar para garantir inclusão e fazer com que os alunos com deficiência tenham possibilidades de aprender os conteúdos de Língua Portuguesa. A professora Lúcia falou que utiliza:

Sempre tento me adaptar da melhor forma, principalmente para os alunos que eu vivencio na prática. Tem alguns que não são alfabetizados, e aí a gente tem todo esse planejamento — algo totalmente diferente dos demais, dos alunos típicos. Então, eu procuro adaptar as atividades conforme as necessidades de cada aluno, sempre nessa perspectiva escrita. Inclusive, agora fizemos uma proposta de um gênero, que foi o podcast. E dos alunos da primeira série, a professora auxiliar até veio conversar comigo hoje, porque ficou muito feliz, já que eles se saíram muito bem, eles são bem tímidos, que se sentem inibidos, e mesmo assim conseguem realizar muito bem a atividade oral. Sempre penso em ter esse olhar de aperfeiçoar as práticas a partir das dificuldades do aluno, mas também permitindo que eles possam se superar através disso. (Lúcia, Caraúbas, 2025)

Logo após, observa-se o relato de Cláudia (2025):

Como eles têm professor da educação especial, o que a gente faz naturalmente. A gente tem um drive na escola, o professor coloca lá o plano dele no drive e os outros professores têm acesso, só que eu sempre gosto de deixá-los à vontade para que eles vejam com o aluno essa afinidade, já que eles trabalham mais direto com o aluno do que o professor mesmo, que não é da educação especial. (Cláudia, Caraúbas, 2025)

Percebemos percepções diferentes entre as respostas das duas entrevistadas. A primeira, a professora Lúcia, falou que usa suas estratégias da melhor forma possível, tentando incluir todos os alunos, até aqueles que não são alfabetizados, procurando modificar o conteúdo para que todos consigam aprender. Na oportunidade, relatou que fez uma proposta de um *podcast* e que dois alunos tiveram resultados satisfatórios. Esses alunos eram tímidos e, com essa proposta do gênero *podcast*, que rompeu com o tradicional, conseguiram se desenvolver muito bem. Ou seja, ela sempre tem esse olhar atento para quais estratégias vão ser usadas para que todos possam ser incluídos.

Já a professora Cláudia nos afirmou que, para os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas terem um professor da Educação Especial, eles fazem da seguinte forma: comunicam o que vai ser trabalhado em sala de aula e deixam os auxiliares à vontade para adaptar da melhor forma possível. Ela ainda confirma que deixa aberto dessa forma, porque acredita que aquele auxiliar trabalha diretamente com o aluno e conhece melhor. Consideramos ser importante haver mais diálogo, interação e acompanhamento mais próximo entre as duas profissionais, para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais efetivo, já que o aluno é de ambas.

Foi questionado às professoras se a escola ou a secretaria de educação promove encontros formativos voltados para a educação inclusiva, com intuito de garantir que os profissionais estejam continuamente articulados e capacitados para a diversidade em sala de aula. A primeira entrevistada falou sobre esses momentos.

Eu já falei anteriormente esses encontros têm muito, para nós que somos das áreas específicas não temos muita formação assim para lidar com essas situações vez ou outra a gente tem que é mais aquelas coletivas aquelas escolas do planejamento de como a gente deve proceder, mas formas são em si mesmo para esse público é mais para auxiliares que trabalham diretamente com educação. Mais um sentido assim diretamente para as áreas específicas. (Lúcia, Caraúbas, 2025)

A segunda entrevistada, afirmou que:

A escola, normalmente, oferece no início do ano, quando tem aquelas jornadas pedagógicas. A Secretaria de Educação também, ela normalmente coloca nisso aí, só que também, hoje, como tem o professor da Educação Especial, normalmente elas são mais voltadas para o professor da Educação Especial do que para o professor das disciplinas regulares. (Cláudia, Caraúbas, 2025)

Neste momento, podemos analisar que as duas professoras afirmam novamente, que não têm muitos encontros formativos por parte da escola e nem da secretaria de educação,

quando há é sempre para os auxiliares que são da educação inclusiva como elas são de Letras Português, ou seja, áreas específicas elas não têm a oportunidade está presente nessas capacitações nessas formações.

Na penúltima pergunta, as professoras relataram quais são as implicações das formações continuadas no exercício da prática docente. Para Lúcia:

Sendo bem sincera o que eles provem, já é uma formação que já sabendo enquanto o papel de educador nós devemos incluir né tipo assim independentemente da sua atividade diferenciada que a gente sabe que não está no nível daquela necessidade especial, mas se nós sabemos se nós encontramos educadores temos que trazer a perspectiva de fato de incluir e a partir do momento que o propõe o conteúdo e eu não faço adaptação e eu não tô incluindo a um. Mas a partir do momento que eu me preocupo em adaptar uma atividade, trazer para o próximo de mim sabendo que ele não tem uma assistente ali todo tempo é mais assim algo voltado para isso que é um papel que a gente já sabe. (Lúcia, Caraúbas, 2025)

Posteriormente, Cláudia respondeu as implicações dessas formações nas práticas dos profissionais de Letras Português:

Abrindo a mente para uma coisa que a gente há um determinado tempo não tinha. Você começa a ver uma coisa que você não tinha, porque antes a gente só tinha um aluno, ao aluno tal é lento, aluno tal é rápido demais, a gente não ligava muito para essas especificidades, com essas formações elas acabam contribuindo para a gente, para a gente perceber que na sala de aula tem pessoas de diversos níveis, de diversos títulos que precisam de olhares diferentes. (Cláudia, Caraúbas, 2025)

Na fala da professora Lúcia, "Sendo bem sincera o que eles provêm, já é uma formação que já sabemos", observamos um ponto quando ela faz uma crítica aos ciclos de formação repetidos, com assuntos, que segundo ela, não contribui na sua prática na perspectiva inclusiva. Essa percepção conversa com a reflexão de Imbernón (2010), ao destacar que:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (Imbernón, 2010, p.39)

Evidencia-se que as formações ofertadas pela instituição se concentram por discussões já dominadas pela docente, não se configurando, portanto, nas formações atualizadas ou condizentes com as realidades dos alunos com necessidades educacionais específicas. Sabe-se

que os professores precisam participar continuamente de processo formativos, buscando estratégias e estudos que contribuam para o aprimoramento de sua prática inclusiva, com objetivo de garantir aprendizagem de todos os alunos. A professora destaca essa ideia quando afirma: “enquanto o papel de educador nós devemos incluir”, enfatizando que, mesmo diante das dificuldades no âmbito das formações continuadas oferecidas pelas instituições, a educadora demonstra empenho em promover a inclusão de todos os alunos.

Por sua vez, a outra docente afirma que as formações influenciam positivamente em sua prática. Ela relata: "Com essas formações elas acabam contribuindo para a gente, percebemos que na sala de aula tem pessoas de diversos níveis". Assim, a professora valoriza os momentos formativos para melhor compreender as necessidades de cada discente, que antes eram vistos como “lentos” ou “rápidos demais”, sem se preocupar com suas especificidades e necessidades educacionais. Neste sentido, Freire (1996, p.39) afirma que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Nesta parte da entrevista, as professoras tiveram a oportunidade de falar sobre as implicações das formações continuadas em sua prática em sala de aula. Na perspectiva da formação permanente, é indispensável no percurso dos docentes. Freire (1993) defende que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí." (Freire, 1993, p. 22-23).

Essa perspectiva freireana afirma a importância da formação continuada dos profissionais, especialmente diante dos obstáculos contemporâneos da educação inclusiva. Refletir sobre a educação contínua implica reconhecer que o professor precisa constantemente analisar suas práticas, acrescentar novos saberes e redefinir sua atuação pedagógica para atender à diversidade presente no ambiente escolar.

Ao final da entrevista, questionamos quais os principais obstáculos enfrentados e caminhos possíveis para efetivar o ensino inclusivo em sala de aula. Seguimos com a primeira resposta que foi da professora Lúcia:

Pronto. Os obstáculos que eu vi assim inicialmente como eu não tinha trabalhado muito com esse público foi a questão de identificar né identificar a necessidade de cada um, porque nós sabemos que um aluno com autismo ideal já tem problema de dislexia ou outro já tem problema com a leitura. Então nós vamos perceber que a

gente tem um público divers que a gente precisa entender primeiramente para datar a necessidade então acho que para mim assim como desafio inicialmente né perceber e atender as necessidades desses alunos porque a gente precisa também conhecer que é um aluno nosso não essas auxiliares né, mas é um aluno nosso da sala de aula. (Lúcia, Caraúbas, 2025)

Por último, a professora Cláudia finalizou a entrevista, respondendo sobre obstáculos enfrentados dentro da sala de aula:

Eu acredito que o principal obstáculo hoje é o familiar. A família, muitas vezes, joga o aluno para a escola e ela quer que a escola dê conta daquilo tudo. Só que a gente sabe que para o desenvolvimento educacional do aluno, ele tem todo um conjunto que o presente está em exercício. Não é só jogar para a escola, a gente até percebe quando tem acompanhamento de outros profissionais, a escola fazendo ao lado dela o aluno. (Cláudia, Caraúbas, 2025)

As professoras abordaram os principais obstáculos para a efetivação do ensino inclusivo em sala de aula. A professora Lúcia trouxe um ponto bem importante ao mencionar que a principal dificuldade, no início, foi lidar com o público da educação inclusiva e identificar as necessidades de cada aluno.

Como ela afirma: "perceber e atender as necessidades desses alunos, porque a gente precisa também conhecer quem é um aluno nosso e não só dos auxiliares". Neste sentido, Hummel e Silva (2013, p. 80) ressaltam que: “a parceria entre o professor especializado e o professor do ensino comum possibilita propor alternativas para responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno”. As autoras abordam a importância do trabalho coletivo na promoção de uma prática pedagógica inclusiva, reforçada também pela fala da professora: “a família, muitas vezes, joga o aluno para a escola e ela quer que a escola dê conta daquilo tudo”.

Em contrapartida, a professora Cláudia trouxe outra perspectiva importante a ser analisada: o obstáculo familiar como base no processo de inclusão. Para ela, o aluno só alcança um bom desempenho quando há uma união entre a escola, pais e profissionais apoiando os alunos. Dessa maneira, promover a educação inclusiva, não é obrigação exclusiva da escola, mas um conjunto de fatores sendo compartilhados. Como afirmam Dessen e Polonia (2007, p. 20) “ponderam que a escola e a família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”.

Diante do que foi analisado, de modo geral, as professoras puderam relatar suas vivências e apontar lacunas ainda existentes na efetivação da educação inclusiva em sala de aula. As participantes validaram que mesmo diante das dificuldades enfrentadas, como

barreiras estruturais, falta de formação continuada na área da educação especial na perspectiva inclusiva e a ausência de um conhecimento mais aprofundado para atender alunos com necessidades específicas.

Além disso, evidenciaram compreensão sobre os desafios que atravessam o contexto escolar, destacaram-se pela postura acolhedora e pelo comprometimento com a construção de um ensino mais inclusivo, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e promovam a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as.

Compreendemos, enquanto professora em formação, a necessidade de repensar as formações da área de Letras Português. Durante a pesquisa, ao analisarmos as formações inicial e continuada, foi possível perceber diversas lacunas, no que se refere à formação na perspectiva de inclusão. Além disso, surge um questionamento: como o/a professor/a pode incluir todos/as os/as alunos/as, sem restrições e lidar com as diversidades presente na sala, se essa preparação e capacitação ainda são tão escassas?

Diante dessas diversidades, precisamos estar preparados para reconstruir a educação, pois ela ainda é muito tradicional que, na maioria das vezes, exclui os alunos com necessidades específicas e demais diversidade existentes no contexto da sala de aula. O ato de repensar a prática docente deve partir do(a) professor(a) que medeia a sala de aula, sem sobrecarregar os auxiliares presentes ou achar que o aluno que necessita de auxiliar é responsabilidade exclusiva destes.

5 REFLEXÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo geral analisar como acontece a formação dos professores de língua portuguesa sob o prisma da educação inclusiva de uma escola pública da cidade de Caraúbas/RN. Atuando no ensino fundamental e médio, ambas em uma escola da zona urbana de Caraúbas/RN. As duas estão lecionando nesta escola pública, objetivando a participação no estudo aqui reportado, para ser analisada a realidade de ambas, desta instituição com relação às formações no âmbito da educação inclusiva, voltado a atenção a forma como elas trabalham a inclusão em sala de aula.

Além disso, o estudo permitiu compreender algumas estratégias pedagógicas usadas pelas professoras, a professora Lúcia, relatou que a escola disponibiliza auxiliar apenas para um turno, contudo o ensino seja integral. Diante dessa lacuna educacional, a professora utiliza a estratégia de levar as alunas com deficiência para próximo dela, o que facilita ajudá-las e

incluí-las durante as aulas. No que diz respeito às práticas pedagógicas que têm sido utilizadas para a efetivação do ensino inclusivo nas aulas de Língua Portuguesa, a professora mencionou que procura sempre realizar adaptações e estudar durante a hora-atividade, após o fim das aulas, transmitindo, o compromisso com a educação inclusiva.

A pesquisa contribui na sociedade, especialmente por criar dados atualizados sobre a realidade da educação inclusiva em sala de aula. Por meio dela, foi possível compreender não apenas a situação atual da inclusão, mas também identificar as principais dificuldades enfrentadas por professores/as no exercício dessa prática.

Desse modo, esta pesquisa apresenta-se como uma contribuição significativa para o âmbito acadêmico e para o contexto social, ao promover reflexões acerca de estratégias voltadas à inclusão efetiva de todos/as os/as alunos/as. Durante a entrevista, observou-se uma lacuna importante no que se refere às formações continuadas. As formações têm sido restritas aos profissionais da educação especial, como professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e auxiliares de classes.

Essa prática acaba, excluindo os demais professores das áreas específicas, neste processo formativo inclusivo. Por consequência sobrecarrega os/as professores/as de apoio e reforça com pensamento equivocado que os estudantes com deficiência são responsabilidade exclusiva desses auxiliares, o que vai contra os fundamentos da educação inclusiva.

Para mudar esse cenário, sugere-se que as formações continuadas promovidas tanto pela instituição quanto pelos órgãos municipais sejam ofertadas a todos os docentes, independentemente da disciplina que ministra. Além de ser essencial que todos os profissionais estejam comprometidos e atualizados quanto às diferentes especificidades presentes no ambiente escolar, para que o processo de inclusão passe a ser responsabilidade de toda a equipe pedagógica, e não apenas dos/as professores/as auxiliares.

Outra consideração pertinente, identificada ao final da pesquisa, é a necessidade de promover encontros constantes dentro da própria escola, reunindo o corpo docente, pais e responsáveis. Para promover momentos de diálogo que são fundamentais para que os profissionais compreendam a realidade vivida pelos alunos com necessidades específicas não apenas no ambiente escolar, mas também em casa e na comunidade. Estabelecer essa conexão entre escola e família é indispensável para que os docentes possam adaptar suas práticas pedagógicas e oferecer um ensino mais significativo e ajustado às reais necessidades de seus alunos.

Contudo o que foi visto até aqui, evidencia a importância de estudos que abordam e discutem a prática docente de professores de Língua Português, no ensino público, sob a perspectiva do ensino inclusivo.

Considerando a relevância do tema para a educação brasileira, este estudo não se encerra aqui. Pretendo, futuramente, expandir este trabalho no âmbito da pós-graduação, aprofundando a análise e expandindo a pesquisa, possibilitando não apenas um maior aprofundamento teórico e metodológico, mas também a possibilidade de propor ações que ajudará diretamente a qualidade do ensino inclusivo e da formação docente de Língua Portuguesa, nas escolas públicas de Caraúbas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Censo Escolar da Educação Básica 2024: número de alunos com deficiência matriculados nas redes de ensino. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 30 dez. 2024. Diário Oficial da União (DOU). Informação divulgada em: 2 jan. 2025. Dados: 3.474.886 matrículas de alunos com deficiência. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024> Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição Extra, p. 5, 23 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm. Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 de dezembro de 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

BRASIL. Município de Caraúbas (Rio Grande do Norte): história, geografia, economia e características. Prefeitura Municipal de Caraúbas / Wikipédia. Disponível em: <https://www.caraubas.rn.gov.br/historia-de-caraubas/> (história do município) Prefeitura de Caraúbas/RN [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cara%C3%BAbas_\(Rio_Grande_do_Norte\)\(informa%C3%A7%C3%B5es_gerais_e_clima_semi%C3%A1rido\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cara%C3%BAbas_(Rio_Grande_do_Norte)(informa%C3%A7%C3%B5es_gerais_e_clima_semi%C3%A1rido)) Wikipédia. Acesso em: 10 dez. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração e inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. São Paulo: EDUC, 2006.

CASTRO, Antonilma S. A.; BASTOS, Edinalma R. O.; SOUZA, Zenilda F. de J. **Educação inclusiva: formação e experiências.** SciELO Livros, 2024. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/9vwbk/pdf/castro-9786589524908.pdf>
Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

CORREIA, Luís de Miranda. **Educação especial e inclusão: quem disser que sabe, minta.** Porto: Porto Editora, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários.** In: CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 187–216.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 15–28, jan./abr. 2007.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L'Harmattan, 1986.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Formação e desenvolvimento profissional docente.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da ciência.** Rio de Janeiro: Kennedy, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059–1087, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GOODSON, Ivor F. **The making of curriculum: collected essays.** London: Falmer Press, 1991.

GÜLSÜN, İpek; MALINEN, Olli-Pekka; YADA, Akie; SAVOLAINEN, Hannu. **Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour.** Teaching and Teacher Education, v. 119, p. 104228, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
Acesso em: 27 de dezembro de 2025.

HUMMEL, Elisângela Aparecida; SILVA, Simone Girardi Andrade da. **A parceria entre professores do ensino comum e da educação especial no contexto da educação inclusiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 73–86, jan./abr. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAGE, Mariana; LUNARDELLI, Ana Paula; KAWAKAMI, Ayumi. **Capacitismo: compreensões e implicações no campo da educação inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, p. 1–15, 2023.

LIMA, Elvira Souza et al. **Aprendizagem e desenvolvimento humano**. São Paulo: Summus, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education: social contexts**. London: David Fulton Publishers, 2000. ISBN 1853466980.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NETO, Antônio Cabral et al. **Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas pedagógicas**. Natal: EDUFRN, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

REIS, Marília Claret Geraes Duran. **Educação inclusiva: currículo e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira. Caraúbas: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, 2025. Documento institucional (PPP escolar).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

