



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)**

**FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO ENSINO
BÁSICO NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM
ICAPUÍ – CE**

*TRAINING AND EXPERIENCE OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN
EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN ICAPUÍ – CE*

Ana Karolinne de Alencar França¹

Anna Cristina Andrade Ferreira²

RESUMO

Este trabalho investigou a formação acadêmica, a experiência profissional e as percepções de professores da educação básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública de Icapuí – CE, sobre a inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa adotou uma abordagem mista, por meio da aplicação de questionário online com questões objetivas e abertas. Os resultados revelam que, embora a maioria dos docentes tenha vivência com alunos com deficiência em sala de aula, grande parte ainda não possui formação específica na área e não se sentem totalmente preparados para o aluno público-alvo da Educação Especial. A deficiência mais frequente mencionada foi o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e os principais desafios enfrentados foram a falta de formação, de apoio pedagógico e de materiais adaptados. A análise da grade curricular da UERN indicou que a maioria das licenciaturas carece de disciplinas voltadas para a Educação Especial, o que contribui para o despreparo profissional. Apesar disso, os participantes demonstraram empenho em adotar práticas inclusivas e apontaram a necessidade de mais formações práticas e apoio institucional. Os dados reforçam a urgência de investimentos contínuos na formação docente para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação especial; Experiência docente; Formação docente; Inclusão escolar.

¹ Orientando do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7525267089498453>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-754X>. E-mail: ana.franca@alunos.ufersa.edu.br

² Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6109575938457735>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6176-1717>. E-mail: anna.ferreira@ufersa.edu.br

ABSTRACT

This study investigated the academic background, professional experience, and perceptions of elementary school teachers and Specialized Educational Services teachers from the public school system in Icapuí, Ceará, regarding the inclusion of students with disabilities. The research adopted a mixed approach, through the application of an online questionnaire with objective and open-ended questions. The results reveal that, although most teachers have experience with students with disabilities in the classroom, most of them still do not have specific training in the area and do not feel fully prepared for the target audience of Special Education. The most frequently mentioned disability was Autism Spectrum Disorder, and the main challenges faced were the lack of training, pedagogical support, and adapted materials. The analysis of the UERN curriculum indicated that most undergraduate courses lack disciplines focused on Special Education, which contributes to professional unpreparedness. Despite this, the participants demonstrated commitment to adopting inclusive practices and pointed out the need for more practical training and institutional support. The data reinforce the urgency of continued investment in teacher training for truly inclusive education.

Key words: Special education; Teaching experience; Teacher training; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão educacional no Brasil foi impulsionado por políticas públicas, especialmente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 (Brasil, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2001).

Pesquisas apontam que os professores enfrentam desafios para atender à demanda da inclusão educacional de alunos com e sem deficiência na mesma turma, no entanto, essas dificuldades não são advindas apenas da área de conhecimento e da formação acadêmica, um outro fator determinante é o ambiente escolar e suas características administrativas e físicas que dificultaram a inclusão (Fiorini & Manzini, 2014).

A formação dos profissionais da educação é fundamental para a efetivação do processo de inclusão (Toledo & Vitaliano, 2012). Segundo Beauchamp (2002), é imprescindível investir na formação de professores dentro do próprio ambiente de trabalho, pois isso permite reflexões voltadas ao cotidiano, promovendo a troca de experiências e favorecendo a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular requer professores qualificados e preparados para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes. Diante da crescente demanda por inclusão escolar, é essencial compreender como os professores estão sendo preparados para atuar com alunos com deficiência. A pesquisa fornecerá subsídios para a melhoria da formação docente e o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo analisar a formação acadêmica, as experiências práticas e as percepções de professores do ensino básico e de AEE sobre a inclusão de alunos com deficiência na cidade de Icapuí, Ceará.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Tipos de deficiência

A deficiência é uma realidade permanente que afeta aproximadamente 1,3 bilhão de pessoas em todo o mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023). De acordo com o The World Bank (2021), cerca de 85 milhões de pessoas com deficiência vivem na América Latina e no Caribe. Projeções globais indicam que, até 2050, o número de pessoas com deficiência auditiva poderá alcançar 2,5 bilhões (OMS, 2021).

A deficiência é caracterizada por qualquer impedimento de ordem física, sensorial, mental ou intelectual que, em interação com as barreiras existentes no ambiente em que a pessoa está inserida, pode limitar sua plena participação nas atividades sociais e nos processos de interação com os demais membros da sociedade (Brasil, 2015). Dessa forma, as deficiências podem ser classificadas como: auditiva, visual, física, intelectual ou deficiência múltipla (Brasil, 1999).

A deficiência auditiva é caracterizada pela perda parcial ou total da audição em ambos os ouvidos, igual ou superior a 41 decibéis (dB), medida por meio de audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz (Brasil, 2004). Embora a Lei nº 10.436/2002 reconheça a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, bem como língua de instrução para estudantes surdos, ela não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nesse contexto, a inclusão escolar tem se mostrado excludente para a população surda, uma vez que, sem o acesso pleno ao seu referencial linguístico e à convivência com outros surdos, esses estudantes frequentemente enfrentam dificuldades de aprendizagem e isolamento no ambiente escolar (Stumpf, 2021).

A deficiência visual no Brasil atinge 18,6% da população, resultando em um total de 6,5 milhões de pessoas (Brasil, 2010). A deficiência visual pode ser congênita ou adquirida, resultando em perda total ou parcial da visão. Suas causas incluem glaucoma congênito, retinopatia da prematuridade, catarata congênita, degenerações retinianas e alterações visuais corticais (Brasil, 2000). Essas condições comprometem a funcionalidade visual, dificultando a interação social e a inclusão no mercado de trabalho.

No caso das pessoas com deficiência física, a locomoção pode ser significativamente comprometida quando os espaços públicos e privados não são adequadamente adaptados (Araújo et al., 2022). Essas limitações se agravam diante de barreiras arquitetônicas, o que evidencia a importância da implementação de ambientes, edificações, mobiliários e equipamentos acessíveis (Cruz et al., 2015). A adequação desses espaços é essencial para

reduzir os obstáculos à mobilidade, garantindo às pessoas com deficiência física o direito à acessibilidade e à inclusão social de forma equitativa e plena.

De acordo com Luckasson et al. (2002) a deficiência intelectual é definida como a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência intelectual apresenta uma situação particular, marcada tanto pela invisibilidade das pessoas não sindrômicas quanto pelas representações sociais predominantes. Essas representações tendem a infantilizar os indivíduos com deficiência intelectual, atribuindo-lhes capacidades cognitivas limitadas, o que contribui para a negação de seus direitos a uma vida adulta autônoma, plena e cidadã (Dias & Oliveira, 2013).

Os alunos com deficiência intelectual apresentam dificuldades em habilidades fundamentais para o aprendizado acadêmico em geral, como: habilidades de percepção, pensamento e raciocínio, memória, generalização, atenção e motivação. (Malaquias et al., 2013). Apesar dessas dificuldades apresentadas, isso não significa necessariamente que as pessoas com deficiência intelectual são incapazes de aprender (Carmo, 2012).

A deficiência múltipla consiste em duas ou mais deficiências presentes em uma pessoa, podendo ser essas deficiências congênitas ou adquiridas, tais deficiências ocorrem de forma associada. Alguns autores também a denominam como podendo ser apenas uma deficiência, no entanto, essa única deficiência pode acarretar outros prejuízos para o indivíduo, podendo vir a gerar outras deficiências.

2.2 Terminologia da palavra

As terminologias historicamente atribuídas às pessoas com deficiência refletem e reforçam processos de exclusão social e inferiorização dos sujeitos. Expressões como "débil mental", "retardado", "manco", "especial", "down", entre outras, são exemplos de rótulos que estigmatizam, reduzem a pessoa à sua condição e perpetuam preconceitos (Fogaça & Klazura, 2021).

De acordo com Silva e Nogueira (2024), a expressão "pessoa deficiente" passou a ser utilizada em 1981, durante o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, promovido pela ONU. Na época, o uso dessa forma representou um avanço, ao colocar o foco na pessoa, utilizando a deficiência como adjetivo, e não como substantivo. Posteriormente, foi adotada a expressão "pessoa portadora de deficiência", posteriormente reduzida para "portador de

deficiência". Contudo, esse termo passou a ser questionado, pois o verbo “portar” remete à ideia de algo transitório ou separado da pessoa, o que não condiz com a vivência da deficiência.

A partir da segunda metade da década de 1990, consolidou-se o uso da expressão "pessoa com deficiência", que permanece vigente até os dias atuais. Essa terminologia está de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual reconhece que a deficiência resulta da interação entre as barreiras do meio e as limitações individuais, e não apenas de uma condição médica. No Brasil, essa perspectiva foi reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), que adota oficialmente o termo "pessoa com deficiência", promovendo o respeito à dignidade, à autonomia e à participação plena na sociedade.

2.3 Educação Especial no Brasil

Falar sobre a educação especial no Brasil significa reconhecer que ela está profundamente marcada por dois aspectos constitutivos da história do país: a diversidade de suas populações e histórias, e a extrema desigualdade que as atravessa (Kassar, 2012).

Na antiguidade, os deficientes eram perseguidos, isolados e maltratados, essa realidade começou a mudar em alguns países europeus e norte-americanos a partir do século XVII, no entanto, no Brasil, esse cenário de negligência se estendeu até o início da década de 1950 (Miranda, 2008).

Um dos principais marcos da Educação Especial no Brasil foram a criação de dois institutos por iniciativa do governo Imperial: o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), localizados na cidade do Rio de Janeiro (Mazzotta, 1996). A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento das pessoas com deficiência e abriu espaço para a conscientização e discussões sobre a educação inclusiva.

A Educação Especial, em seu início, foi marcada por ações isoladas, com atendimento voltado predominantemente às deficiências visuais, auditivas e, em menor escala, às deficiências físicas, enquanto em relação à deficiência mental, observou-se um silêncio quase absoluto (Miranda, 2008).

Na década de 1950, o surto de poliomielite em diversas cidades brasileiras impulsionou o surgimento de instituições voltadas à reabilitação de pessoas com sequelas da doença. Esse contexto marcou um período de significativo avanço na área da reabilitação, com a formação de profissionais capacitados para atuar com pessoas com deficiência física (Silva & Nogueira, 2024). Foi nesse cenário que surgiram importantes organizações filantrópicas, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), que desempenharam papel central no atendimento e assistência a esse público.

Essas instituições desempenharam um papel central na estruturação dos serviços de reabilitação no país, consolidando uma abordagem médico-terapêutica que predominaria nas décadas seguintes. De acordo com Márcia Pletsch (2009), a atuação dessas entidades marcou o início de um modelo assistencialista e filantrópico de atendimento às pessoas com deficiência, que por muito tempo orientou as políticas públicas voltadas a esse grupo.

Na década de 1990, a Educação Especial brasileira tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), apresentando como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (Garcia & Michels, 2011).

Ainda na década de 1990 um dos principais marcos para a educação brasileira foi a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) que aborda a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. De acordo com essa lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi garantido através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Ressalta-se que o AEE tem como objetivo organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Sua função é complementar e/ou suplementar a formação escolar, em articulação com a proposta pedagógica do ensino regular (Brasil, 2008).

Em relação as legislações mais recentes referentes a Educação Especial, temos o Decreto n.º 7.611/2011 — que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras

providências — e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, que delega ao poder público o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (Brasil, 2011, 2015).

O termo “Inclusão Educacional” tem sentido amplo, político e social, enquanto o termo “Educação Especial” demarca a modalidade de educação (Silva et al., 2022). Atualmente, os princípios da Educação Especial reconhecem que as diferenças são inerentes à condição humana e que uma escola verdadeiramente inclusiva deve respeitar e valorizar a convivência com essas diferenças ao longo de todo o processo de formação dos sujeitos (Casagrande & Oliveira, 2024).

De acordo com Razuck e Cavalcante (2024), estabelecer uma sala de aula comum e inclusiva, sem exceções, exige transformações profundas na escola sob múltiplas dimensões. Isso implica na reestruturação dos sistemas de ensino e das próprias instituições escolares, de modo a acolher e atender à diversidade dos estudantes. Requer, ainda, investimentos na formação contínua dos educadores, promovendo mudanças nas práticas pedagógicas, incentivando a reflexão sobre o cotidiano escolar, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de novos saberes pedagógicos.

2.4 Formação de professores e educação especial

O aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE) também está inserido na Educação Básica, e para que sua aprendizagem seja efetiva, é fundamental que tanto o professor regente quanto o de apoio tenham formação específica voltada para a Educação Especial (Picolini & Flores, 2024).

Desde 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, na Espanha, e a aprovação da “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas nas Necessidades Educativas Especiais e uma Linha de Ação” (UNESCO, 1994), a formação de professores passou a integrar a base das estratégias voltadas à inclusão educacional (Garcia & Michels, 2011).

De acordo com Razuck e Cavalcante (2024), nas experiências de prática e convivência com educadores da Educação Básica e do Ensino Superior, foi possível perceber o quanto a ausência de formação continuada voltada para a inclusão pode afetar negativamente o processo educativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Estudos apontam que professores se sentem despreparados para lidar com alunos com deficiência, principalmente em casos de maior complexidade (Padilha, 2004; Schirmer et al, 2023). Mesmo que esses profissionais possuam conteúdos relacionados à educação especial em sua grade curricular da formação inicial, ainda é perceptível a falta de preparo especializado, principalmente em relação à elaboração de métodos alternativos que ajudem a responder às demandas e necessidades desses estudantes (Razuck e Cavalcante, 2024).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em um estudo de caso, a fim de coletar e analisar informações sobre a realidade da educação especial e a formação de professores de Icapuí – CE. A metodologia adotada nesta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem mista, envolvendo métodos qualitativos e quantitativos. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado (Anexo I), aplicado de forma online por meio do Google Formulários, direcionado a professores do ensino básico (Educação infantil, Fundamental I e II) e a professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade de Icapuí – Ceará. Os professores foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, os participantes que concordaram em participar da pesquisa foram orientados que suas respostas foram tratadas com total sigilo e confidencialidade.

A amostra da pesquisa foi composta por 17 professores que atuam em escolas municipais de ensino fundamental (educação infantil, anos iniciais e finais) e por docentes responsáveis pelo AEE no município de Icapuí. A análise dos dados quantitativos será realizada por meio da tabulação dos resultados no programa Excel, com a produção de gráficos e tabelas. Já os dados qualitativos serão examinados por meio da técnica de análise de conteúdo, aplicada às respostas dos questionários. Também será realizada a análise da grade curricular dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi respondido por 17 professores da rede municipal pública de Icapuí – CE. Não houve diferenciação entre professores contratados ou efetivos, os respondentes não

foram identificados. As formações variaram entre pedagogia, história, ciências biológicas, matemática, letras, sendo a maior parte formados em pedagogia.

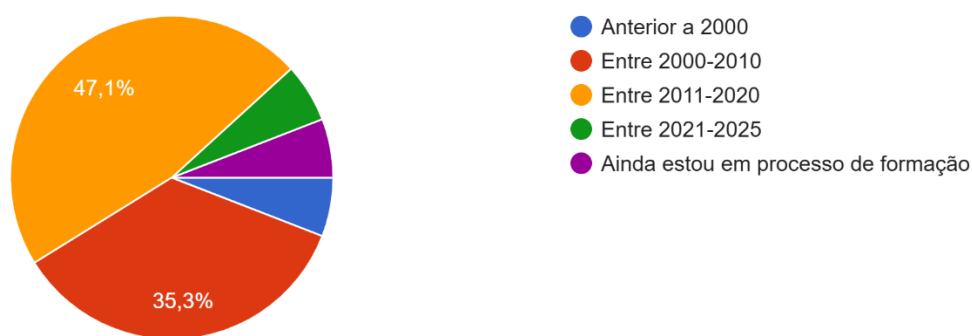
A maioria dos participantes (76,6%) se formaram em universidades públicas (estaduais ou federais), sendo a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) a mais citada (53%), Universidade Federal do Ceará e Universidade Vale do Acaraú também foram citadas, uma e duas vezes, respectivamente. 23,6% das universidades citadas foram particulares.

Quase metade dos participantes (47,1%) se formou entre os anos de 2011 a 2020, mostrando uma formação relativamente recente. Enquanto, 35,3% se formou entre há mais de 15 anos, apresentando a necessidade de, provavelmente, realizar cursos ou formações para atualizações. Apenas 5,9% (uma pessoa) afirmou ter concluído a graduação antes dos anos 2000, bem como apenas um respondente tem a sua formação mais recente (entre 2021 e 2025), enquanto um ainda está em processo de formação, porém já atua em sala de aula.

Figura 01 – Gráfico sobre o ano de formação acadêmica dos participantes

Qual o ano da sua formação acadêmica? (Ano de conclusão)

17 respostas



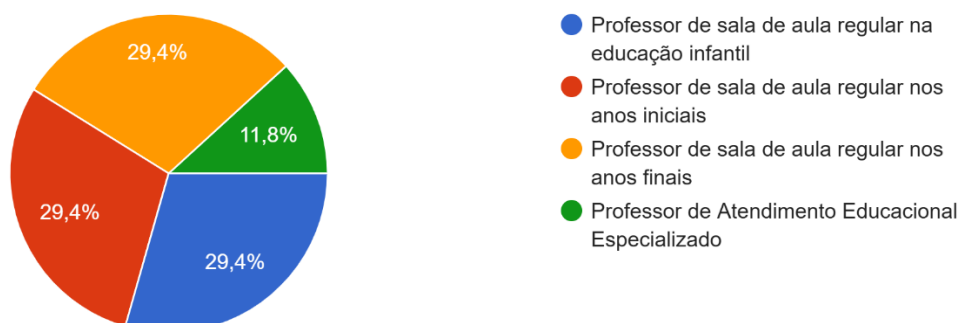
Fonte: Autoria própria, 2025.

Em relação ao campo de educação na educação básica, os resultados podem ser vistos no gráfico abaixo (Figura 02). Como pode-se perceber, cinco respondentes atuam na educação infantil, cinco nos anos iniciais e cinco nos anos finais, enquanto dois professores estão como professor de Atendimento Educacional Especializado, dessa forma, esta pesquisa teve público respondente de professores de todas as áreas da educação básica municipal.

Figura 02 – Gráfico sobre a atuação do professor na educação básica

Você é professor de sala de aula regular ou professor de Atendimento Educacional Especializado?

17 respostas



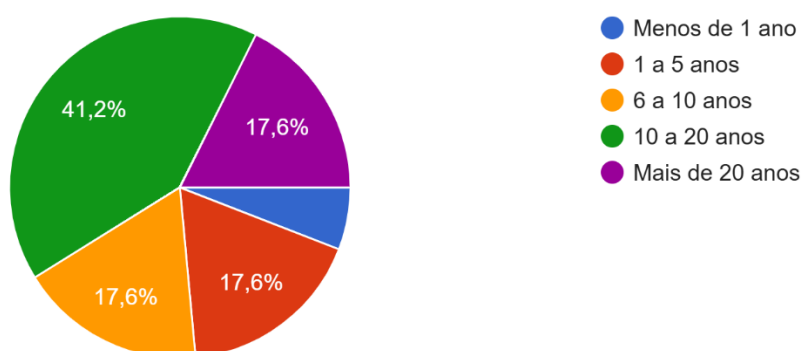
Fonte: Autoria própria, 2025.

Quando questionados sobre o tempo de experiência (Figura 03), apenas um respondente (5,9%) se mostrou menos experiente, possuindo apenas menos de um ano de experiência em sala de aula. Enquanto, 41,2% mostraram ter bastante experiência na área (entre 10 a 20 anos). Três participantes afirmaram ter mais de 20 anos de experiência, sendo esses também os que possuem a formação mais antiga.

Figura 03 – Gráfico sobre o tempo de experiência em sala de aula

Há quanto tempo você atua como professor?

17 respostas



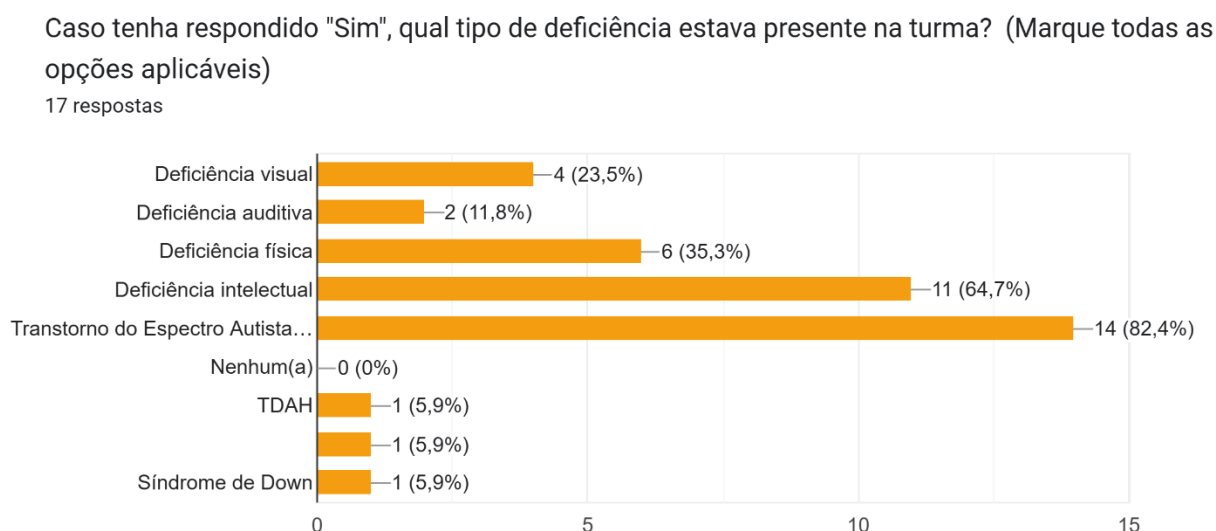
Fonte: Autoria própria, 2025.

Ao serem questionados sobre possuir uma formação específica para atuar com alunos com deficiência, a maioria (onze participantes/64,7%) afirmaram não ter nenhuma formação específica sobre o assunto, enquanto 29,4% (cinco participantes) afirmaram que possuem e apenas um afirmou que está em andamento. Entre os cursos de formação específica foram

citados pós graduação em Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e cursos de formação continuada sobre terapia ABA, deficiência visual e deficiência intelectual.

Quando perguntados sobre já terem trabalhado com alunos com deficiência em sala de aula, todos os dezessete participantes afirmaram que já tiveram alunos com deficiência em sala de aula. As deficiências citadas pelos participantes estão apresentadas abaixo na Figura 04. Todos os tipos de deficiência foram marcados, sendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a deficiência mais citada (82,4%).

Figura 04 – Tipos de deficiência presentes nas salas de aula dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Autoria própria, 2025.

47,1% dos participantes afirmaram que não se sentem preparados para atender alunos com deficiência, enquanto outros 47,1% também afirmaram que se sente apenas parcialmente preparados, assim como o estudo de Schirmer et al (2023), em que o autor afirma em sua pesquisa que os professores não se sentem totalmente preparados para lidar com alunos com deficiência, principalmente em casos de maior complexidade. Apenas um participante (5,9%) afirmou que se sente preparado para atender alunos com deficiência em sua prática pedagógica.

A maior parte dos participantes (76,5%) afirmaram que já participaram de cursos de formação continuada sobre inclusão após a graduação. Mas ao responderem à pergunta

“Durante sua formação inicial (graduação), recebeu capacitação sobre educação inclusiva?”, mais da metade 52,9% (9 participantes) responderam que não, enquanto 47,1% afirmaram que receberam alguma capacitação sobre o tema, seja através de uma disciplina na grade curricular, disciplina optativa, eventos ou cursos livres na graduação.

Ao analisarmos a grade curricular dos cursos de graduação em licenciaturas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - universidade escolhida para ser analisada devido a maioria dos professores participantes da pesquisa serem formados por esta instituição – pudemos perceber que a maioria dos cursos não possuem uma grade curricular com disciplinas referentes a educação especial.

Dos 31 cursos de graduação presenciais do Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 14 são licenciaturas, sendo: Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras (Português, Inglês e Espanhol), Matemática, Música, Pedagogia e Química (Tabela 01).

Tabela 01 – Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Curso	Disciplina	Carga Horária	Período
Ciências Biológicas	Educação Especial e Inclusão	60h	3º
	Língua Brasileira de Sinais	60h	4º
Ciências Sociais	Língua Brasileira de Sinais	60h	7º
Educação Física	Língua Brasileira de Sinais	60h	1º
	Educação Física para pessoas com Necessidades Especiais	75h	5º
Filosofia	Educação Especial e Inclusão	60h	6º
	Língua Brasileira de Sinais	60h	8º
Física	Língua Brasileira de Sinais	60h	4º
Geografia	Língua Brasileira de Sinais	60h	7º
História	Língua Brasileira de Sinais	60h	5º
Letras – Língua Portuguesa	Língua Brasileira de Sinais	60h	5º
	Educação Especial e Inclusão	60h	OPTATIVA
Letras – Língua Inglesa	Língua Brasileira de Sinais	60h	1º
Letras – Língua	Língua Brasileira de Sinais	60h	1º

Espanhola			
Matemática	Língua Brasileira de Sinais	60h	6º
Música	Educação Musical e Inclusão	90h	1º
	Língua Brasileira de Sinais	60h	5º
Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais	60h	6º
	Educação Especial e Inclusão	60h	OPTATIVA
Química	Língua Brasileira de Sinais	60h	5º

Fonte: Autoria própria, 2025.

Podemos perceber com a tabela acima (Tabela 02) que todos os cursos de licenciatura da UERN possuem a disciplina de Língua Brasileira de Sinais na sua grade curricular obrigatória, e trata-se de uma disciplina de suma importância na educação especial e inclusiva, no entanto, apenas dois cursos (Ciências Biológicas e Filosofia) possuem na grade curricular obrigatória a disciplina Educação Especial e Inclusão, enquanto os cursos de Educação Física e Música possuem disciplinas relacionadas a inclusão voltadas para a própria disciplina. Os demais dez cursos de licenciatura da instituição não possuem uma disciplina voltada exclusivamente para os alunos com deficiência, o que nos mostra um dos fatores dos professores saírem da graduação despreparados para lidar com o aluno público-alvo da Educação Especial. A disciplina de Língua Brasileira de Sinais é de suma importância em todos os cursos de graduação, sejam eles licenciatura ou bacharelado, no entanto, apenas essa disciplina não oferece um respaldo sobre as outras deficiências que os estudantes irão se deparar futuramente nas salas de aula.

Apesar de a maioria dos cursos (11/14) possuírem uma grade curricular relativamente nova, entre 2019 e 2025, ainda percebemos essa desvantagem em relação as disciplinas de educação especial e inclusiva, algo que deveria ter sido repensado e incluído nas novas grades, visto que essa é uma demanda recorrente no ensino básico atual. Apenas os cursos de Letras (Língua Inglesa e Espanhola) e Pedagogia são cursos que ainda não tiveram sua grade curricular atualizada, sendo de 2007 e 2008, respectivamente.

Os principais desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com alunos com deficiência estão apresentados na figura 05. O mais marcado pelos participantes foi a falta de formação específica e a falta de recursos e materiais adaptados, ambos com 76,5%, seguido pela falta de apoio pedagógico e falta de tempo para planejar (54,9%). Segundo Martins et al. (2025), a falta de tempo é um dos maiores obstáculos enfrentados pelos professores nas

escolas estaduais de Santa Catarina. Cargas horárias excessivas em sala de aula, pouco tempo de planejamento e salas de aulas superlotadas são fatores que sobrecarregam os professores, dessa forma, o tempo torna-se pouco para realizar diferentes planejamentos.

Como o questionário deixava um espaço em aberto para caso algum participante quisesse expressar outro(s) desafio(s), um dos participantes relatou o seguinte: “Falta de espaços adequados para uma educação verdadeiramente inclusiva, onde estejamos adaptados as especificidades de cada situação/aluno.”

Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência?
(Marque todas as opções aplicáveis)

17 respostas

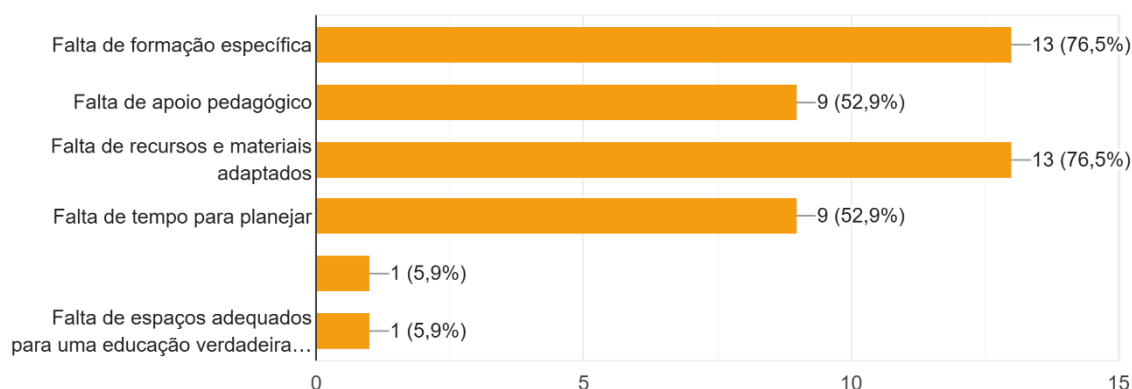


Figura 05 – Desafios enfrentados pelos professores

Fonte: Autoria própria, 2025.

Ao serem questionados em uma pergunta aberta sobre o que poderia melhorar na educação inclusiva, a maioria dos professores respondeu que o ideal seria mais formações práticas sobre como atender os alunos com deficiência. Duas respostas que chamaram a atenção foram: “Formação focada em novas metodologias, em virtude de uma educação através das emoções, simulando situações cotidianas de exposição a diversas situações, uma educação prática e dialética, entre aluno e vivência.” e “Professores e cuidadoras com experiências e capacitação para trabalhar com essas deficiências e também material de apoio acessível.” Uma vez que além dos professores, os alunos com deficiência também têm direito a um cuidador, porém algumas vezes esses profissionais não possuem nenhuma qualificação na área, o que pode dificultar o trabalho do professor, bem como o desenvolvimento do aluno.

O compartilhamento de boa prática ou estratégia que os professores participantes da pesquisa utilizam para atender alunos com deficiência estão relatados na tabela abaixo (Tabela 02):

Tabela 02 – Respostas subjetivas dos professores

Estratégias que os professores participantes da pesquisa utilizam
Ter sempre um planejamento individualizado e buscar atender as necessidades individuais do aluno
Atividades com materiais lúdicos e tecnológicos
Utilizo métodos e recursos que respeitem as necessidades individuais e promovam um ambiente inclusivo, dinâmico para o desenvolvimento cognitivo do aluno
Tento envolver com atividades coletivas para que eles se sintam envolvidos no processo escolar.
Observar suas habilidades e dificuldades e em seguida adaptar suas atividades, com recursos ao meu alcance.
Atendimento individual de acordo com as necessidades e especificidade de cada criança.
Uma vez adesivei a mesa com letras, números e personagens de gosto das crianças para trabalhar o nome, idade das crianças.
Escuta ativa, e compreensão emocional, com uma prática focada em surpreender o educando com uma didática focada na busca do aluno compreender suas emoções.
Tentar no máximo interagir com os demais alunos.
Procuro fazer atividades lúdicas como pinturas, atividades que movimentem o corpo (mãos, pernas...)
Primeiramente conhecer o aluno e sua deficiência, buscar atividades que contemplem suas necessidades individuais, só depois várias atividades são realizadas

Fonte: Autoria própria, 2025.

Os resultados nos mostram uma realidade que, embora tenha sido demonstrada no município de Icapuí – CE, reflete uma realidade em muitas redes de ensino do país: a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para lidar com os desafios da educação inclusiva. A ausência de disciplinas específicas nas licenciaturas, a carência de formações práticas e a falta de estrutura nas escolas são desafios encontrados no cotidiano escolar dos

professores. Sendo assim, torna-se imprescindível a formação continuada desses profissionais, bem como a necessidade de políticas públicas voltadas para a melhoria desse público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que, apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda existem problemas significativos na formação dos professores para atender alunos com deficiência na rede pública de Icapuí – CE de forma adequada. A maioria dos docentes já atuou com estudantes do público-alvo da Educação Especial, mas relatam não se sentirem completamente preparados para lidar com as demandas específicas que surgem em sala de aula, principalmente em relação a esse público específico.

Os principais desafios relatados foram a carência de formação específica, a falta de apoio pedagógico e a escassez de recursos e materiais adaptados. Além disso, a análise da grade curricular da principal instituição formadora da região (UERN) evidenciou uma limitação na oferta de disciplinas voltadas à Educação Especial, o que compromete a formação inicial dos futuros professores. Tais entraves refletem diretamente a necessidade de políticas públicas que promovam a formação continuada e prática, com foco nas metodologias inclusivas e nas adaptações curriculares. Os relatos dos professores também mostram o compromisso com a inclusão e a criatividade para adaptar suas práticas pedagógicas, mesmo diante de algumas limitações.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo que exige o envolvimento de toda a comunidade educativa, desde os professores, gestão escolar, até a família, além de investimentos estruturais e formativos, bem como políticas públicas eficientes. Para que a educação inclusiva seja efetiva, é essencial que os professores recebam formação contínua, suporte pedagógico e condições adequadas de trabalho, promovendo, assim, o respeito à diversidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Y. F. L.; COURA, A. S.; FRANÇA, I. S. X.; SOUTO, R. Q.; ROCHA, M. A.; SILVA, J. C. Acessibilidade da pessoa com deficiência física às Unidades Básicas de Saúde. **Cogitare Enfermagem**, v. 27, p. e75651, 2022.

BEAUCHAMP, J. Educação especial: relato de experiência. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdFFSCar, 2002. p.99-104.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. (1999). Decreto n. 3298 (20 de dezembro). Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília-DF.

BRASIL. **Cadernos da Tv Escola**. 2000. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 8 de julho de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL, 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP.

BRASIL, **Cartilha do Censo 2010. Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <
<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>>. Acesso em: 8 de julho de 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 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.

CARMO, J. S. Aprendizagem de conceitos matemáticos em pessoas com deficiência intelectual. **Revista de Deficiência Intelectual**, v.3, p.43-48, 2012.

CASAGRANDE, R. C.; OLIVEIRA, J. P. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Práxis Educativa**, v. 19, 2024.

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CRUZ, D. M.; NASCIMENTO, L. R. S.; SILVA, D. M. G. V.; SCHOELLER, S. D. Redes de apoio à pessoa com deficiência física. Cienc. enferm. [online]. 2015 [acesso em 6 de julho de 2025]; 21(1): 23-33. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532015000100003>.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013.

Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: SEESP, 2001.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 03, p. 387-404, 2014.

FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. Emancipação, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, e2013498, 2021.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, p. 105-124, 2011.

KASSAR, M. C.M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A. et al. **Mental Retardation – Definition, Classification, and Systems of Supports**. 9. ed. Washington (DC). American Association on Mental Retardation, 2002.

MALAQUIAS, F. F. O.; MALAQUIAS, R. F.; LAMOUNIER JR. E. A.; CARDOSO, A. VirtualMat: A serious game to teach logical-mathematical concepts for students with intellectual disability. **Technology and Disability**, v.25, n.2, 2013.

MARTINS, K. M; MARTINS, A. M; SCHLICKMANN, M. S. P. Alfabetização e o/a segundo/a professor/a de turma:(im) possibilidades do planejamento docente. **Retratos da Escola**, v. 19, n. 43, p. 281-300, 2025.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório mundial sobre deficiência. 2023. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *World Report on Hearing*. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing>. Acesso em: jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Tradução oficial disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/convencao>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ONU. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes – 1981**. Resolução 35/133 da Assembleia Geral da ONU. Nova York: ONU, 1980.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p. 93-120, 2004.

PICOLINI, B. R. A.; FLORES, M. M. L. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais (2238-3565)**, v. 13, n. 1, p. 119-137, 2024.

PLETSCH, M. D. **Educação Inclusiva: construindo sentidos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

RAZUCK, R. C. R. S.; CAVALCANTE, S. C. R. EDUCAÇÃO ESPECIAL: recomendações teóricas sobre como tornar uma escola inclusiva. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 1, p. 93-113, 2024.

SCHIRMER, C. R.; SILVA, S. N. L.; AIRES, M. G. A. Formação continuada de professores em educação especial: Uma revisão narrativa da literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 26, p. e64128-e64128, 2023

SILVA, E. F. E.; ELIAS, L. C. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. **Educação em revista**, v. 38, p. e26627, 2022.

SILVA, E. A.; NOGUEIRA, E. M. L. Contexto histórico da educação especial no Brasil. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 17, n. 01, p. 712-727, 2024.

STUMPF, M. R. et al. **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior (V. 1)**. 2021.

THE WORLD BANK. *Inclusion of persons with disabilities is crucial for the sustainable development of Latin America and the Caribbean*. 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/disability>. Acesso em: jul. 2025.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 02, p. 319-336, 2012.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ANEXO 01

Seção 1: Perfil do Respondente

1. Qual é sua formação acadêmica?
 - ☐ () Licenciatura em Pedagogia
 - ☐ () Licenciatura em outra área
 - ☐ () Bacharelado em: _____
 - ☐ () Outros. Especifique: _____
2. Qual o ano da sua formação acadêmica?
 - ☐ () Anterior a 2000
 - ☐ () Entre 2000-2010
 - ☐ () Entre 2011-2020
 - ☐ () Entre 2021-2025
 - ☐ () Ainda estou em processo de formação.
3. Em qual Universidade/Instituição você se formou? _____
4. Há quanto tempo você atua como professor?
 - ☐ () Menos de 1 ano
 - ☐ () 1 a 5 anos
 - ☐ () 6 a 10 anos
 - ☐ () Mais de 10 anos
5. Você possui formação específica para atuar com alunos com deficiência?
 - ☐ () Sim
 - ☐ () Não
 - ☐ () Em andamento

Seção 2: Experiência com Inclusão

4. Você já trabalhou com alunos com deficiência em sala de aula?
 - ☐ () Sim
 - ☐ () Não
5. Caso tenha respondido "Sim", qual tipo de deficiência estava presente na turma?
(Marque todas as opções aplicáveis)

- ☐ Deficiência visual
 - ☐ Deficiência auditiva
 - ☐ Deficiência física
 - ☐ Deficiência intelectual
 - ☐ Transtorno do Espectro Autista (TEA)
 - ☐ Outros. Especifique: _____
6. Você se sente preparado para atender alunos com deficiência em sua prática pedagógica?
- ☐ Sim
 - ☐ Parcialmente
 - ☐ Não

Seção 3: Formação e Desafios

7. Durante sua formação inicial (graduação), recebeu capacitação sobre educação inclusiva?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
8. Já participou de cursos de formação continuada sobre inclusão?
- ☐ Sim
 - ☐ Não
9. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência?
- ☐ Falta de formação específica
 - ☐ Falta de apoio pedagógico
 - ☐ Falta de recursos e materiais adaptados
 - ☐ Outros. Especifique: _____

Seção 4: Perguntas abertas (opcional)

10. O que você acredita que poderia melhorar na educação inclusiva?
11. Compartilhe alguma boa prática ou estratégia que você utiliza em sua sala de aula para atender alunos com deficiência: