

POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR: O PAPEL DO ESTADO NA FORMAÇÃO E APOIO AO PROFESSOR

PUBLIC POLICIES AND SCHOOL INCLUSION: THE ROLE OF THE STATE IN TEACHER TRAINING AND SUPPORT

Cristiane de Sousa¹
Luciana Dantas Mafra²

RESUMO

O artigo analisa os desafios e perspectivas da inclusão escolar no Brasil, com foco nas políticas públicas e no papel do Estado na formação e apoio ao professor. A partir de uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, discute-se a evolução das políticas inclusivas, o marco legal brasileiro e as lacunas entre a legislação e a prática escolar. Destaca-se que, embora haja avanços normativos como a Lei Brasileira de Inclusão em 2015 e o Plano Nacional de Educação de 2014, persistem entraves como a formação insuficiente dos docentes, a ausência de suporte institucional e a precariedade da infraestrutura escolar. O texto enfatiza que o professor é agente central no processo de inclusão, sendo imprescindível garantir sua formação inicial e continuada, bem como apoio pedagógico e psicológico. Aponta ainda que o sucesso da inclusão requer ações integradas entre escola, secretarias de educação e políticas de valorização docente. A sobrecarga de trabalho, a carência de recursos e a escassez de profissionais especializados são fatores que impactam negativamente o processo. Conclui-se que a efetividade das políticas públicas depende de compromisso político, financiamento adequado, estratégias intersetoriais e investimento contínuo na formação e no bem-estar dos educadores. O estudo propõe recomendações para fortalecer a formação docente, ampliar o suporte institucional e promover uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: inclusão escolar; políticas públicas; formação docente; apoio ao professor; equidade educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and prospects for school inclusion in Brazil, focusing on public policies and the role of the State in teacher training and support. Using a qualitative approach and a literature review, the article discusses the evolution of inclusive policies, the Brazilian legal framework, and the gaps between legislation and school practice. It highlights that, despite regulatory advances such as the 2015 Brazilian Inclusion Law and the 2014 National Education Plan, obstacles persist, such as insufficient teacher training, a lack of institutional support, and precarious school infrastructure. The text emphasizes that teachers are central agents in the inclusion process, and it is essential to ensure their initial and ongoing training, as well as pedagogical and psychological support. It also points out that successful

¹ Mestra em Ciência da Educação, Universidade de Aveiro – Portugal; Validada pela UFRN. Especialista em Psicologia Escolar e Inclusão; Autismo: Aspectos Pedagógicos - Abordagem Multidisciplinar.

² Doutora em Ciências Sociais. Professora Associada da UFERSA. Departamento de Linguagens e Ciências Humanas.

inclusion requires integrated actions between schools, education departments, and teacher development policies. Workload, lack of resources, and a shortage of specialized professionals are factors that negatively impact the process. The conclusion is that the effectiveness of public policies depends on political commitment, adequate funding, intersectoral strategies, and continued investment in the training and well-being of educators. The study proposes recommendations to strengthen teacher training, expand institutional support, and promote an inclusive school culture.

Keywords: school inclusion; public policies; teacher training; teacher support; educational equity.

1 INTRODUÇÃO

A escola, ao longo da história, ocupa papel central na formação cidadã e no desenvolvimento social dos indivíduos, sendo palco de debates e transformações que refletem as dinâmicas de cada época. Nas últimas décadas, o cenário educacional do Brasil e do mundo tem sido marcado pelo avanço de discussões acerca da inclusão, movimento que busca garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades ou necessidades.

No contexto brasileiro, o conceito de inclusão escolar ganhou destaque a partir de constantes reivindicações de movimentos sociais e avanços na legislação, que refletem a necessidade de romper com paradigmas excludentes presentes em muitas práticas educacionais. Assim, a escola passa a ser vista não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de formação integral e respeito à diversidade.

As políticas públicas assumem, nesse cenário, papel fundamental para tornar realidade o ideal de uma educação inclusiva. São elas que norteiam ações, estabelecem diretrizes e instituem mecanismos de fiscalização e garantia de direitos, buscando promover adaptação curricular, acessibilidade e formação docente adequada. Dessa forma, o papel do Estado se revela determinante na consolidação de práticas educacionais inclusivas.

Por outro lado, o processo de inclusão não se resume à elaboração de leis e normas. É preciso assegurar meios concretos para que a inclusão ocorra efetivamente no cotidiano das escolas, sendo o professor o principal agente desse processo. Dessa forma, a formação inicial e continuada dos docentes, aliada ao suporte permanente, são condições indispensáveis para que a inclusão vá além do discurso e se materialize em práticas pedagógicas.

A formação de professores para atuar na perspectiva da inclusão escolar deve contemplar tanto o domínio de conhecimentos específicos quanto o desenvolvimento de competências e atitudes voltadas ao respeito à diversidade. Isso demanda do Estado o investimento em programas de capacitação, estratégias de acompanhamento e incentivos à inovação pedagógica, aspectos ainda frágeis em muitas redes de ensino.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) propõe a oferta do serviço complementar, buscando responder às necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Entretanto, a realidade nas escolas públicas e privadas evidencia múltiplos desafios, como falta de recursos, sobrecarga profissional e carência de formação específica, o que frequentemente compromete a qualidade da inclusão.

Observa-se, ainda, que existe um distanciamento entre as premissas presentes na legislação e a realidade das escolas, marcado por limitações orçamentárias, baixa oferta de infraestrutura adequada e insuficiência de apoio multidisciplinar. Tais obstáculos revelam a importância de uma atuação mais efetiva do Estado, tanto na proposição quanto na execução das políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

Neste artigo, busca-se analisar criticamente o papel do Estado na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à formação e ao apoio aos professores que atuam na promoção da inclusão escolar. Serão discutidas as principais legislações, ações e desafios do contexto brasileiro, destacando-se as tensões entre a teoria legal e a prática cotidiana nas instituições de ensino.

A investigação se justifica pela necessidade de contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais inclusivas, fornecendo subsídios para reflexão e ação de gestores, docentes e demais atores do sistema de ensino. O estudo pretende, ainda, apontar caminhos para o fortalecimento da formação docente e a ampliação do suporte institucional, de modo a tornar o ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

Diante desse panorama, o artigo propõe-se a apresentar uma análise fundamentada e propositiva, articulando teoria, legislação e práticas educacionais, visando fortalecer o compromisso social da escola inclusiva e o protagonismo do professor no processo de transformação social.

1.2 A importância das políticas públicas na promoção da inclusão

A promoção de uma escola inclusiva depende fundamentalmente da existência e da efetividade das políticas públicas. Mantoan (2006) ressalta que a legislação brasileira para a inclusão educacional representa um avanço significativo, mas alerta para os desafios práticos de sua implementação. No mesmo sentido, Mittler (2000) aponta que o contexto internacional evidencia que normas inclusivas só geram impacto real quando acompanhadas de suporte técnico e financeiro contínuo, demonstrando a importância do comprometimento dos gestores públicos.

O diálogo entre Mantoan (2006) e Aranha (2001) reforça a ideia de que leis inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), são marcos regulatórios essenciais, porém insuficientes se não houver prática pedagógica alinhada e formação continuada dos docentes. Ambos defendem que a legislação precisa traduzir-se em ações concretas e em ambientes preparados, tanto física quanto pedagogicamente, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

Carvalho (2013) argumenta que as políticas públicas só promovem de fato a inclusão quando vistas como processos dinâmicos, mediados pelo cotidiano escolar e pela atuação dos profissionais da educação. Segundo ela, não basta criar leis; é preciso fomentar a construção coletiva de uma cultura inclusiva, evidenciando a necessidade de articulação entre diferentes esferas do poder público. Em sintonia, Oliveira (2021) enfatiza a importância do monitoramento e da avaliação das políticas, destacando que a participação da comunidade escolar é crucial para o sucesso das ações implementadas.

Stainback e Stainback (2020) defendem que políticas bem elaboradas estimulam a criação de práticas pedagógicas diferenciadas e colaborativas, beneficiando todos os estudantes. Esses autores dialogam com Mittler (2000) ao apontar que a inclusão bem-sucedida se constrói em redes de apoio e compartilhamento entre escolas, famílias e demais instâncias da sociedade. Assim, para além das normas, mecanismos de acompanhamento, financiamento e apoio técnico tornam-se indispensáveis para efetividade das políticas públicas.

A literatura também aponta desafios significativos quanto à desigualdade regional na efetivação das políticas de inclusão. Mantoan (2014) e Sepulveda e Sepulveda (2016) reconhecem que, apesar dos avanços normativos, a distribuição desigual de recursos e a ausência de políticas contextualizadas comprometem a qualidade da inclusão nas diferentes regiões do país. Segundo os autores, é necessário que as políticas públicas levem em

consideração as particularidades locais e promovam a descentralização dos investimentos, fortalecendo a autonomia das escolas e incentivando práticas pedagógicas mais equitativas e democráticas.

O papel da formação docente tem sido central nesse debate. De acordo com Carvalho (2013), a efetividade das políticas depende da formação inicial e continuada dos professores, pois são eles os principais agentes de transformação no contexto escolar. Stainback e Stainback (2020) enfatizam que o professor precisa estar preparado não apenas tecnicamente, mas também aberto ao diálogo e à inovação, condição essencial para mediar práticas pedagógicas inclusivas.

Em síntese, o diálogo entre os autores evidencia consenso acerca da relevância das políticas públicas para a inclusão escolar, ao mesmo tempo em que faz emergir a necessidade de aprimorar sua implementação, acompanhamento e avaliação. A escola inclusiva se concretiza quando políticas deixam de ser apenas documentos normativos e passam a orientar ações cotidianas, amparadas por recursos, formação docente e engajamento coletivo.

1.3 O papel dos professores e da formação continuada no contexto da inclusão

A centralidade do professor para o sucesso da inclusão escolar é amplamente destacada na literatura especializada. Mantoan (2006) argumenta que o educador é o principal agente de inclusão, pois é ele quem constrói ou desconstrói barreiras dentro da escola. Esse entendimento é compartilhado por Glat e Pletsch (2011 p. 109), que afirmam que “o professor capacitado pode transformar o ambiente escolar, promovendo a participação e o desenvolvimento de todos os alunos”.

A formação continuada revela-se fundamental para que o docente se mantenha atualizado diante das demandas inclusivas. Segundo Carvalho (2013), a preparação inicial raramente aborda de maneira profunda as especificidades da inclusão, tornando permanente a necessidade de capacitação em serviço. Aranha (2001) enfatiza que tal formação não deve ser apenas técnica, mas também ético-política, conscientizando o professor sobre o valor da diversidade e da justiça social.

Mittler (2000) observa que, em diferentes países, iniciativas de formação continuada efetiva conduzem a práticas pedagógicas mais inovadoras e colaborativas. Para ele, programas bem-sucedidos envolvem reflexões sobre o cotidiano escolar, compartilhamento de

experiências e construção coletiva do conhecimento docente. Essa visão é reforçada por Stainback e Stainback (2020), ao defenderem que o trabalho em equipe e a troca entre profissionais favorecem a adoção de estratégias inclusivas.

Contudo, Mantoan (2014) chama atenção para a sobrecarga enfrentada pelos professores, resultado de políticas de formação desarticuladas da realidade escolar. A autora ressalta a necessidade de políticas integradas, que respeitem o tempo do educador e valorizem seu conhecimento prévio. O reconhecimento do saber docente é indispensável para que a formação continuada seja, de fato, significativa e promova mudanças eficazes na prática pedagógica.

Uma citação direta de Glat e Pletsch (2011, p. 97) sintetiza essa discussão: “A formação continuada precisa ser entendida como um direito do professor e um dever do sistema educacional, pois dela depende não somente a qualidade da inclusão, mas a valorização profissional e o bem-estar dos educadores”. Esse trecho evidencia a importância da responsabilização do Estado na oferta de oportunidades formativas de qualidade.

A colaboração é apontada como elemento-chave por Carvalho (2013) e Oliveira (2021), que defendem ações formativas pautadas pelo diálogo entre professores, gestores e famílias. Tais iniciativas fortalecem o sentimento de pertencimento e ampliam a capacidade coletiva da escola em enfrentar desafios, criando uma rede de apoio mútuo fundamental para o desenvolvimento de práticas verdadeiramente inclusivas.

Em síntese, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo envolvimento ativo em processos de formação continuada, planejamento colaborativo e construção de ambientes acolhedores. Assim, políticas públicas que incentivam, valorizam e apoiam o desenvolvimento profissional docente são imprescindíveis para o avanço da inclusão escolar.

1.4 Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo central analisar as políticas públicas de inclusão no contexto educacional brasileiro, com foco no papel dos professores e na importância da formação continuada para efetivar práticas inclusivas. Busca-se compreender de que maneira as propostas legais e normativas têm sido implementadas nas escolas, identificando fatores que facilitam ou dificultam a construção de ambientes escolar verdadeiramente inclusivos.

Entre os objetivos específicos, destaca-se a investigação sobre os desafios vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à adaptação curricular, à interação com os alunos público-alvo da educação especial e à superação de barreiras atitudinais. Pretende-se, ainda, analisar as contribuições das políticas de formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como mapear as principais lacunas existentes entre o discurso das políticas e a realidade das salas de aula.

Outro objetivo é propor, a partir da análise realizada, recomendações que possam subsidiar a formulação de novas estratégias ou aprimoramento das já existentes no campo da educação inclusiva, valorizando o protagonismo docente e a colaboração entre todos os atores da comunidade escolar.

1.5 Metodologia aplicada para esse artigo

A abordagem metodológica deste artigo é qualitativa, uma vez que se busca compreender em profundidade as percepções, experiências e práticas dos professores frente à implementação das políticas públicas de inclusão. O objetivo do estudo é promover uma discussão teórica, abordando as ideias de alguns dos principais ou mais conhecidos autores na área de educação inclusiva. Além disso, pretende analisar o que esses teóricos pensam sobre a formação de professores, a educação inclusiva e a questão da equidade na educação.

A seleção do material se deu a partir de buscas em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, utilizando-se descritores como “educação inclusiva”, “formação continuada de professores”, “políticas públicas de inclusão” e “barreiras à inclusão escolar”. A revisão seguiu os critérios de relevância, atualidade e rigor acadêmico, buscando garantir o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas.

A análise dos textos selecionados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo por Bardin (2016), possibilitando a identificação de categorias temáticas recorrentes relacionadas à atuação docente, aos desafios enfrentados na implementação da inclusão e ao potencial transformador da formação continuada. Os resultados foram sistematizados de modo a subsidiar as discussões e proposições do presente artigo.

2. CONCEITO E IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

As políticas públicas educacionais correspondem ao conjunto de ações, diretrizes e programas estabelecidos pelo Estado com o objetivo de garantir o direito à educação para todos

os cidadãos, em condições de igualdade. No contexto da educação inclusiva, as políticas públicas assumem um papel fundamental, ao proporcionarem bases legais e institucionais para transformar o cenário escolar, promovendo a participação efetiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A elaboração e implementação dessas políticas buscam assegurar o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, eliminando barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. Como aponta Glat e Pletsch (2011, p.21), “Sem políticas públicas adequadas, dificilmente conseguiremos garantir o direito de todos à educação de qualidade, pois estas políticas são os instrumentos para a promoção de igualdade de oportunidades e justiça social”. Assim, tornam-se mecanismos imprescindíveis para a garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 e em tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

Outro aspecto relevante é o estímulo à formação continuada dos profissionais da educação e à adequação de currículos, metodologias e recursos, visando a atender à diversidade e atender às necessidades individuais dos alunos.

A trajetória das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil está marcada por avanços progressivos e mudanças de paradigmas ao longo das últimas décadas. Até o início da década de 1990, predominava o modelo de integração, no qual alunos com deficiência eram atendidos em classes ou escolas especiais, muitas vezes segregados do convívio com os demais estudantes.

A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a influência de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca em 1994, o país passou a adotar a perspectiva da inclusão. A criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a defesa da escolarização de alunos da Educação Especial em classes comuns do ensino regular (Brasil/MEC, 2008).

O movimento inclusivo foi fortalecido ainda por programas e projetos de formação continuada, campanhas de conscientização e investimentos em acessibilidade. No entanto, esse processo ocorreu gradativamente e enfrenta desafios relacionados à resistência cultural e à insuficiência de recursos materiais e humanos.

2.1 Legislação: Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), LDB (Lei nº 9.394/1996) e Plano Nacional de Educação (PNE)

A legislação brasileira voltada para a inclusão escolar é robusta e constitui o arcabouço legal indispensável para consolidar a educação como direito universal e inalienável. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), representa um marco, pois estabelece o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, em igualdade de condições e oportunidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Ela prevê ainda o dever do Estado em garantir recursos, acessibilidade, adaptações razoáveis e formação de profissionais capacitados. Conforme pontua Mantoan (2021), a inclusão não é caridade, mas sim questão de justiça e de garantia de direitos fundamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) avança ao fixar as bases para a organização da educação nacional, com capítulos específicos para a educação especial, determinando que o atendimento especializado deve ocorrer preferencialmente nas próprias escolas regulares. A LDB também assegura a formação de professores para atuar no atendimento especializado, além de prever o desenvolvimento de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender aos estudantes com necessidades específicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), por sua vez, introduz metas claras para inclusão: busca universalizar o acesso e garantir a permanência de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Segundo Oliveira (2021), um dos maiores desafios atualmente é a concretização efetiva dessas metas, uma vez que há disparidades regionais significativas e carência de investimentos em diversas redes públicas.

Além desses marcos, outras normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica colaboram para detalhar princípios operacionais e estratégias de implementação das políticas inclusivas em todo o território nacional.

Pesquisas recentes, como as de Ferreira e Oliveira (2022), apontam para a necessidade urgente de atualização das políticas públicas e da legislação educacional, a fim de responder às novas formas de exclusão que emergem em uma sociedade em constante transformação. As autoras ressaltam que não basta garantir o acesso à escola: é preciso

assegurar a permanência, o sucesso escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência. Sepulveda e Sepulveda (2016) complementam essa visão ao enfatizar que políticas públicas inclusivas devem considerar o uso estratégico de tecnologias assistivas e a adoção de modelos pedagógicos flexíveis, promovendo práticas educativas que efetivamente respeitem e valorizem a diversidade.

Por fim, vale enfatizar que, apesar dos avanços normativos e do compromisso legal expresso pela legislação brasileira, ainda persistem desafios práticos na efetivação da inclusão, o que requer políticas articuladas, compromisso dos gestores e mobilização social. A legislação não apenas orienta a ação das escolas, mas institui direitos fundamentais que devem ser defendidos e aprimorados em consonância com os princípios democráticos e de justiça social.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR INCLUSIVO

A formação dos professores é um dos pilares essenciais para o sucesso das políticas de educação inclusiva. Sem um arcabouço teórico robusto e experiências práticas significativas, dificilmente o educador estará apto a promover uma aprendizagem transformadora e que respeita as diferenças na sala de aula. O Estado brasileiro tem a responsabilidade constitucional e ética de assegurar programas de formação inicial que preparem o futuro docente para lidar com a diversidade, conforme preconizam a LDB e o próprio PNE.

A formação inicial, oferecida nas licenciaturas, precisa incorporar conteúdo, disciplinas e estágios supervisionados voltados para a compreensão das necessidades específicas dos alunos com deficiência e para a aplicação de metodologias ativas e flexíveis. De acordo com Mantoan (2021), é essencial que os currículos das licenciaturas abordem temas como acessibilidade, adaptações curriculares, comunicação alternativa, além de promover uma postura ética e reflexiva diante da inclusão.

Além da formação inicial, é imprescindível a realização continuada de cursos, oficinas, grupos de estudo e formações em serviço. A legislação brasileira, como detalhado no artigo 59 da LDB, determina que o poder público deve assegurar programas de formação continuada para professores e demais profissionais da educação especial, promovendo atualizações constantes frente às mudanças sociais e tecnológicas.

A formação continuada tem grande potencial de impactar efetivamente a prática docente, proporcionando espaços de escuta, trocas de vivências e reflexão sobre as dificuldades cotidianas. Ferreira e Oliveira (2022) destacam que a formação continuada é essencial para que os docentes possam reconfigurar suas práticas pedagógicas, promovendo estratégias colaborativas e desenvolvendo uma escuta ativa e sensível às singularidades dos alunos. As autoras defendem que a formação não deve ser pontual ou desarticulada das realidades escolares, mas, sim, continuada e integrada às demandas do cotidiano, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias assistivas e à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

É preciso destacar que os processos formativos devem contemplar não só aspectos técnicos, mas também valores, atitudes e crenças. Um dos entraves que ainda permanecem é a persistência de concepções excludentes acerca da capacidade de aprendizagem do aluno com deficiência. Por isso, a formação dos professores deve buscar, acima de tudo, a construção de uma cultura escolar inclusiva.

O protagonismo das instituições de ensino superior públicas e privadas, bem como das redes municipais e estaduais de secretarias de educação, é fundamental para o desenvolvimento de programas de formação eficazes. No entanto, muitos cursos ainda apresentam lacunas, abordando a inclusão de modo superficial ou secundário, o que compromete a qualidade do ensino.

Investir na formação docente é também investir no desenvolvimento humano, na equidade e na justiça social — fundamentos essenciais para a construção de uma sociedade inclusiva e cidadã. Gatti (2013) afirma que a formação inicial dos professores, especialmente nas licenciaturas, ainda é insuficiente para prepará-los para os desafios da diversidade. Nascimento (2013) complementa ao destacar que o uso crítico e criativo das tecnologias na formação docente pode potencializar práticas pedagógicas que valorizem a diferença e promovam a participação efetiva de todos os alunos nos processos de aprendizagem.

A utilização de recursos tecnológicos, práticas colaborativas e parcerias intersetoriais com as áreas da saúde, assistência social e tecnologia assistiva são aspectos que têm ganhado destaque na agenda da formação docente. Essas inovações ampliam possibilidades de ensino e fortalecem o protagonismo do educador. Ademais, a formação docente deve dialogar com as especificidades regionais, respeitando realidades, culturas e condições locais para evitar soluções padronizadas e ineficazes. O Estado deve promover políticas de

valorização e incentivos para que professores busquem especializações e acesso a saberes de ponta.

A importância da formação inicial e continuada na promoção de uma escola inclusiva é ressaltada ainda por organismos internacionais, como a UNESCO (2020), que defendem uma educação fundamentada na pluralidade e nos direitos humanos.

Por fim, a garantia da qualidade da formação do professor inclusivo representa não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas a reafirmação do compromisso do Estado brasileiro com um projeto de sociedade democrática, ética e plural.

3.1 O impacto da falta de formação docente adequada no processo de ensino e da aprendizagem

A ausência de uma formação adequada e continuada para a inclusão representa um dos principais obstáculos à efetividade das políticas educacionais inclusivas. Inúmeros estudos têm demonstrado que professores sem a formação específica que necessitam sentem-se inseguros, sobrecarregados e, por vezes, resistentes à inclusão de alunos com deficiência em suas turmas, o que compromete diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

A falta de conhecimento sobre adaptações curriculares, avaliação diferenciada e recursos pedagógicos acessíveis limita o desenvolvimento pleno do estudante com deficiência, marginalizando-o no cotidiano escolar. Conforme relatório de Batista e Carneiro (2023, p. 42), “os professores relatam dificuldades em planejar aulas para alunos com necessidades diversas, contribuindo para um ambiente excludente e pouco estimulante”.

A insegurança do docente pode se traduzir em práticas tradicionais, centradas no ensino transmissivo, que não dialogam com as especificidades e potencialidades de cada aluno. Nesse contexto, os estudantes com deficiência acabam sendo privados de experiências significativas de aprendizagem, com reflexos negativos na autoestima, participação e desempenho.

Além disso, a ausência de formação adequada reproduz concepções equivocadas – como a de que a presença do estudante com deficiência compromete o rendimento da turma regular. Tal postura perpetua barreiras atitudinais e alimenta o preconceito, dificultando a construção de uma cultura escolar democrática.

Outro efeito danoso é o encaminhamento precipitado para salas de recurso multifuncional ou instituições segregadas, o que limita a convivência e a aprendizagem do aluno no contexto regular. A ineficiência da inclusão, nesse caso, reside menos na presença da deficiência e mais na incapacidade da escola para responder à diversidade.

Estudos recentes indicam que os efeitos da formação docente precária extrapolam os limites da escola: influenciam negativamente as relações familiares, intensificam o sofrimento psíquico de crianças e jovens e podem contribuir para o abandono e a evasão escolar. Ferreira e Oliveira (2022) alertam que a ausência de apoio técnico e formativo ao professor do AEE impacta diretamente o desenvolvimento dos estudantes, reforçando barreiras ao processo de aprendizagem e inclusão. Na mesma direção, Sepulveda e Sepulveda (2016) afirmam que o desamparo institucional ao docente contribui para perpetuar ciclos de exclusão social e escolar, que atingem com mais força os grupos historicamente marginalizados.

A ausência de formação específica impacta também a relação dos professores com seus pares, pois muitas vezes não existe troca de experiências ou construção coletiva de estratégias para lidar com desafios comuns. Uma cultura de isolamento e responsabilização individual torna-se frequente, enfraquecendo o potencial colaborativo da equipe escolar.

A falta de preparo docente inviabiliza, em muitos casos, a utilização efetiva de tecnologias assistivas e metodologias pedagógicas adaptadas — elementos essenciais para garantir equidade de acesso e participação na aprendizagem. Ferreira e Oliveira (2022) argumentam que o uso qualificado dessas ferramentas depende de processos formativos contínuos e contextualizados, capazes de integrar teoria, prática e reflexão crítica. Nascimento (2013) acrescenta que a apropriação significativa de tecnologias pelo professor requer não apenas capacitação técnica, mas também o desenvolvimento de uma postura pedagógica aberta à inovação e à diversidade.

Outro aspecto relevante é a sobrecarga emocional do docente, que pode experimentar sentimento de frustração, impotência e até mesmo adoecer em virtude da ausência de apoio institucional. O investimento contínuo em formação, redes de apoio e acompanhamento psicológico é estratégico para mudar esse cenário.

É preciso reconhecer que as políticas públicas não se materializam por decreto, mas por meio de práticas efetivas no cotidiano escolar. O Estado, ao oferecer formações desconexas do cotidiano escolar, compromete a democratização da educação e a realização de direitos fundamentais.

Por fim, a falta de formação docente constitui grave violação ao princípio da igualdade de oportunidades e perpetua ciclos de exclusão e invisibilidade. O desafio está posto: investir na formação dos professores é condição indispensável para garantir ensino de qualidade para todos, sem exceção.

4. O IMPACTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA CARGA HORÁRIA DOCENTE

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares trouxe avanços significativos, mas também resultou em desafios práticos para os professores. Entre eles, destaca-se o aumento da carga de trabalho docente, já que é necessário planejar atividades diferenciadas, acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno e manter a integração da turma como um todo. Esse processo demanda tempo, dedicação e preparo especializado.

Não raro, o tempo destinado ao planejamento pedagógico é insuficiente para dar conta das demandas da inclusão escolar, somadas às demais atribuições que recaem sobre os docentes. Gatti (2013) e Nascimento (2013) aponta que muitos professores enfrentam desafios estruturais, como a ausência de formação específica e apoio institucional, o que os obriga a desenvolver estratégias por conta própria, sem respaldo técnico adequado. Ferreira e Oliveira (2022) acrescentam que essa sobrecarga se intensifica no contexto do Atendimento Educacional Especializado exigindo dos docentes a elaboração de materiais adaptados, o uso de tecnologias assistivas e o acompanhamento individualizado dos estudantes com deficiência. Tais exigências, quando não acompanhadas das condições adequadas de trabalho, podem contribuir para quadros de estresse e desgaste emocional, impactando a saúde mental e a permanência desses profissionais na carreira.

Um ponto importante é que a ampliação da diversidade em sala exige diálogo constante com as famílias, equipes multidisciplinares e gestão escolar. A comunicação efetiva torna-se uma ferramenta fundamental, mas sua ausência amplifica a percepção de carga excessiva e isolamento do professor. A sensação de falta de tempo é agravada pela carência de recursos materiais e humanos. Muitas escolas não contam com auxiliares, professores de apoio ou tecnologia assistiva, o que resulta na sobrecarga de tarefas para um único profissional. A ausência de suporte adequado pode desmotivar o docente e impactar negativamente sua atuação inclusiva.

Outro fator relevante é o acúmulo de responsabilidades burocráticas. O controle de frequência, o registro de avaliações adaptadas e a elaboração de relatórios específicos para alunos público-alvo da educação especial são exigências adicionais à rotina do professor. De acordo com Silva e Santos (2020), essas demandas documentais ampliam o trabalho dos docentes e repercutem negativamente em seu bem-estar, já que muitas vezes inviabilizam um acompanhamento mais humanizado e individualizado dos alunos incluídos.

Apesar dos desafios, muitos professores reconhecem avanços em sua prática profissional ao lidar com a diversidade em sala de aula; entretanto, sentem-se solitários no processo de adaptação e no enfrentamento das dificuldades cotidianas. Sem suporte institucional, a sobrecarga impacta a qualidade do ensino.

A falta de reconhecimento institucional tende a agravar o desgaste emocional e físico desses profissionais. O suporte administrativo raramente é suficiente para compensar o tempo extra demandado, e a remuneração não costuma ser compatível com as novas demandas impostas pela educação inclusiva. A colaboração entre pares pode aliviar parte do ônus, mas frequentemente cada professor acaba isolado em sua realidade, sem espaço para trocas regulares de experiências ou divisão de tarefas relacionadas à inclusão. Programas de colaboração e trabalho coletivo, quando existentes, contribuem para a distribuição mais justa ~~da carga~~ do trabalho.

Iniciativas de formação continuada que abordem o planejamento inclusivo têm mostrado impacto positivo nos relatos dos professores, ampliando o repertório de estratégias e diminuindo o tempo necessário para adaptação didática. Entretanto, nem sempre esses programas são sistemáticos ou oferecem tempo suficiente para absorção dos conteúdos. É preciso reconhecer que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor da sala comum. O Estado, as secretarias de educação e a escola como instituição devem assumir papel protagonista na oferta de condições dignas de trabalho. Sem isso, arrisca-se comprometer o sucesso da proposta inclusiva. Em síntese, o impacto da inclusão escolar ~~na carga de~~ **no** trabalho do professor é significativo e requer respostas sistêmicas. O apoio institucional, a valorização docente e o fortalecimento de políticas públicas são elementos imprescindíveis para garantir uma inclusão de fato efetiva e sustentável.

4.1 A necessidade de apoio pedagógico e psicológico ao professor

A saúde mental e o bem-estar dos professores são aspectos centrais para a implementação exitosa da educação inclusiva. O desafio de trabalhar com turmas heterogêneas,

somada a pressão por resultados e a expectativa de adaptação constante, torna indispensável o apoio pedagógico e psicológico regular ao docente.

O apoio pedagógico assume diversas formas: orientação de especialistas em educação especial, acesso a recursos didáticos adaptados e troca de experiências entre profissionais. Pesquisas indicam que o apoio especializado e o compartilhamento de práticas entre docentes promovem maior segurança, criatividade e autonomia nas ações pedagógicas inclusivas, fortalecendo o processo de inclusão escolar (Mendes, 2017). Professores que se sentem respaldados têm mais confiança para testar novas metodologias e adaptar conteúdos, mesmo diante de dificuldades. O apoio psicológico, por sua vez, atua na prevenção da exaustão emocional, ansiedade e sentimento de solidão que podem advir da rotina escolar.

Relatórios recentes apontam que a ausência de suporte, tanto pedagógico quanto psicológico, está associada ao aumento do absenteísmo docente e à diminuição da satisfação no trabalho. O acolhimento institucional contribui para a construção de ambientes mais saudáveis e propícios à permanência e ao envolvimento do professor na escola. O apoio psicológico pode ser fornecido na forma de acompanhamento individual ou em grupos de escuta, facilitando a elaboração coletiva de experiências e a compreensão dos próprios limites. Como salienta Batista e Carneiro (2023, p. 75), "cuidar da saúde emocional do professor é cuidar indiretamente da qualidade do ensino e do relacionamento com os estudantes".

A legitimidade do suporte pedagógico está ligada à formação continuada e à presença de equipes multidisciplinares nas escolas ou nas secretarias de educação. A integração de psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos fortalecem a rede de apoio e melhora as estratégias inclusivas. Ainda assim, muitos municípios e estados carecem de políticas efetivas de cuidado contínuo ao professor. Normalmente, os programas de prevenção e acompanhamento são pontuais, ofertados em situações emergenciais e não como parte da rotina institucional escolar.

O desenvolvimento de políticas públicas que contemplem o professor como agente central da inclusão é urgente. Para isso, é necessário investimento em infraestrutura, recursos humanos e mecanismos de avaliação qualitativa do bem-estar docente. A prevenção do adoecimento psicológico do professor deve ser encarada como responsabilidade compartilhada entre gestão escolar, secretarias de educação e Estado. O cuidado com quem cuida é essencial para que as políticas de inclusão se consolidem e tragam resultados reais aos estudantes.

Programas de mentoria e acolhimento, acompanhados de supervisão constante e espaços para reflexão coletiva, têm potencial para transformar a cultura escolar. Eles possibilitam o enfrentamento das dificuldades diárias, a inovação em práticas pedagógicas e a valorização do professor.

Sem suporte contínuo, a tendência é que muitos profissionais acabem por abandonar a carreira ou desenvolver estratégias de evasão simbólica, prejudicando o projeto inclusivo. Portanto, garantir o suporte pedagógico e psicológico é investir na permanência e satisfação dos melhores quadros docentes. Em síntese, a necessidade de suporte pedagógico e psicológico ao professor que atua no paradigma da educação inclusiva é inegável. Dar condições concretas para o exercício docente é garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

4.2 Papel das escolas e secretarias de educação no atendimento às necessidades cotidianas do professor e da educação inclusiva

As escolas e as secretarias de educação desempenham papel central na consolidação do suporte contínuo ao professor. Na prática, são essas instituições que articulam ações, distribuem recursos, direcionam formação e regulam práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Espera-se que as escolas se consolidem como espaços de acolhimento e apoio ao professor, promovendo a escuta ativa e o compartilhamento de desafios e soluções entre os profissionais da educação. Ferreira e Oliveira (2022) argumentam que a valorização do trabalho docente passa pela criação de ambientes colaborativos, nos quais a gestão escolar reconheça e responda às necessidades dos professores. Quando há diálogo efetivo entre equipe gestora e docentes, observa-se não apenas uma melhoria na qualidade do ensino, mas também um aumento da satisfação profissional e do engajamento pedagógico.

A articulação com as secretarias de educação é fundamental, pois elas possuem capacidade administrativa para desenvolver políticas de suporte, tanto pedagógico quanto psicológico. Programas de formação continuada, consultoria de especialistas e acesso a materiais adaptados são algumas das ações que fortalecem a atuação do docente. Entretanto, a distribuição de recursos ainda é desigual. Muitas escolas, especialmente nas redes públicas, relatam falta de profissionais de apoio, recursos tecnológicos e ambientes acessíveis. Essa realidade limita o potencial de suporte efetivo e contínuo.

Os sistemas de ensino que implementam instâncias de supervisão pedagógica frequente tendem a ter professores mais engajados. A presença de um coordenador pedagógico ativo, que acompanha de perto os desafios da inclusão, contribui para que o professor se sinta menos solitário.

No entanto, em muitos casos, o suporte oferecido é reativo, ocorrendo apenas quando já existem sinais de adoecimento ou insatisfação docente. O ideal seria a implementação de ações preventivas e sistemáticas, integrando a pauta da inclusão ao cotidiano escolar. O diálogo contínuo entre escola e secretaria de educação pode ser fortalecido por meio de redes colaborativas, fóruns e encontros periódicos voltados à troca de experiências e soluções. Essas iniciativas promovem alinhamento de objetivos e valorização dos profissionais.

É necessário que haja clareza nas diretrizes e rotinas institucionais sobre o que constitui suporte ao professor. Muitas vezes, as demandas não são formalizadas, e o docente não tem a quem recorrer de maneira objetiva diante de um desafio concreto em sala de aula inclusiva. A promoção de condições estruturais dignas – como salas acessíveis, material adaptado, acesso à tecnologia assistiva e contratação de auxiliares – depende de vontade política e compromisso institucional. Sem esses recursos, o discurso da inclusão corre o risco de não se concretizar na prática.

A valorização do professor passa, também, pela oferta de remuneração compatível com as exigências do trabalho, por programas de reconhecimento e pela diminuição do excesso de burocracia no cotidiano escolar. São medidas essenciais para aumentar o engajamento docente. Enfim, cabe às secretarias de educação e às equipes diretivas escolares garantir estratégias de suporte sistemático, que reconheçam o professor como protagonista do processo inclusivo e ofereçam condições concretas para o exercício de seu trabalho. O suporte contínuo, portanto, é condição fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Trata-se de um compromisso institucional que exige ações planejadas, recursos específicos e valorização permanente do docente no centro dos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da educação inclusiva, o Estado brasileiro assume papel central tanto na formulação das políticas públicas quanto na implementação de estratégias que assegurem a

formação e o suporte contínuo aos professores. Conforme Mantoan (2021), a efetividade dos processos inclusivos está condicionada à presença de políticas intersetoriais articuladas e à oferta de programas de formação de professores que ultrapassem ações pontuais de capacitação. Para Mendes (2020), somente um compromisso político consistente pode garantir o enfrentamento das desigualdades estruturais que persistem no sistema educativo nacional.

Pesquisadoras como Ferreira e Oliveira (2022) argumentam que a atuação estatal em prol da inclusão precisa ir além da elaboração de políticas: é necessário garantir sua efetiva implementação por meio de mecanismos de monitoramento, formação continuada e apoio técnico às escolas. Gatti (2013) reforça que o êxito das políticas educacionais inclusivas depende do reconhecimento do professor como protagonista da transformação social, cuja formação e valorização profissional são indispensáveis para que a escola se torne, de fato, democrática e acolhedora.

O desafio da inclusão escolar demanda, necessariamente, investimentos substanciais em capacitação de professores e na infraestrutura das unidades escolares. Stainback e Stainback (2020) defendem que a formação continuada, com foco nas necessidades reais do cotidiano escolar, é imprescindível para que o professor se sinta preparado a lidar com a diversidade. Já Brandão e Cavalcante (2023) enfatizam que a ausência de recursos materiais e de adaptações físicas nas escolas pode comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem, reiterando a importância de políticas de financiamento voltadas à superação desses desafios.

Em consonância, García e López (2023) argumentam que os avanços legislativos só se efetivam plenamente quando acompanhados de condições estruturais adequadas — como salas de recursos, tecnologias assistivas e equipes multiprofissionais. Diante desse cenário, a priorização do orçamento público para a educação inclusiva se mostra urgente, sendo apontada como fator estratégico para o êxito das políticas implementadas.

O campo da educação inclusiva no Brasil ainda demanda pesquisas mais aprofundadas e contextualizadas, especialmente no que se refere às práticas de formação docente e aos modelos de suporte pedagógico implementados nas escolas. Gatti (2013) salienta que ainda são escassos os estudos empíricos que analisem, de forma sistemática, os efeitos das políticas de formação inicial e continuada na atuação dos professores frente aos desafios da inclusão. Ferreira e Oliveira (2022) defendem que investigações futuras devem focar estudos de caso que avaliem o impacto de programas de formação continuada, o uso de tecnologias

assistivas e as estratégias de acompanhamento pedagógico no cotidiano escolar, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas inclusivas.

Também é relevante ampliar as pesquisas sobre o papel da tecnologia assistiva e das metodologias ativas na promoção da aprendizagem desses alunos. Investigações transversais envolvendo diferentes redes de ensino podem revelar fatores específicos de sucesso e os principais entraves à efetivação de uma escola para todos, conforme propõem Amaral e Nogueira (2023). Por fim, recomenda-se uma maior aproximação entre a academia e as escolas, potencializando parcerias que promovam avanços teórico-práticos em prol da inclusão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Carla; NOGUEIRA, Bruno Henrique. Desempenho escolar e inclusão: experiências em redes estaduais. **Educar em Revista**, v. 39, p. 145-162, 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Psicopedagogia institucional: Uma prática em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: Novas Perspectivas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Luciana; CARNEIRO, André. Planejamento docente e obstáculos para a inclusão escolar. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional**, v. 7, n. 3, p. 41-60, 2023.

BRANDÃO, Gisele; CAVALCANTE, Marcos. **Políticas públicas e recursos para a inclusão escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2025.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Construindo escolas inclusivas: O que os gestores precisam saber?**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FERREIRA, C. F.; OLIVEIRA, J. S. A formação continuada de professores do AEE e o uso das tecnologias assistivas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, n. 3, p. 523–540, set./dez. 2022.

GARCÍA, Lourdes; LÓPEZ, Esteban. Desafios na formação continuada de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 44, n. 163, p. 734-753, 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições, desafios e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 72–91, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar: diferenças, ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O exercício do consenso nas políticas de inclusão escolar. In: SILVA, Maria Letícia; FREITAS, Dilma; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Políticas públicas e inclusão escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **O fazer da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar: doze anos depois. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

_____. Formação de professores e inclusão escolar: desafios para o século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 81, p. 1-17, 2020.

MITTLER, Peter. **Educando Crianças com Necessidades Especiais: diretrizes para a política e a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NASCIMENTO, E. G. A. do. A importância da informática educativa nas séries iniciais. In: VÁRIOS AUTORES. (Org.). **Saberes da docência currículo e ensino**. Fortaleza.CE, Brasil: Impreco, 2013. p. 295–300.

OLIVEIRA, João Paulo. Monitoramento e avaliação de políticas educacionais inclusivas: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 42, n. 154, p. 189-212, 2021.

OLIVEIRA, João Paulo; BLANES, Roberta. “Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.” **Cadernos de Educação**, v. 31, n. 2, p. 102-119, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2019.

SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. C. R. Educação inclusiva e formação docente: análise crítica da implementação do AEE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1221–1240, 2016.

SILVA, Rosana Maria; SANTOS, Ana Paula. Desafios do professor na inclusão escolar: entre a burocratização e a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250041, 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2020.