



Edição Especial

VII Simpósio de Licenciaturas em Ciências Exatas e em Computação
Universidade Federal do Paraná - Pontal do Paraná (PR), 2025

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: ANÁLISE QUALITATIVA DOS AVANÇOS E DESAFIOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION: A QUALITATIVE ANALYSIS OF ADVANCES AND CHALLENGES IN EDUCATIONAL POLICY

Raquel Angela Speck¹
Gabriela Mazur de Andrade²
Pamela Faccin Beltrame³

Resumo

Neste artigo discutimos o quadro atual das políticas públicas de formação de professores para educação especial e inclusiva, tanto a inicial como a continuada. A análise permeia a trajetória histórica da educação especial, marcada pela mudança do paradigma da exclusão para o da inclusão, motivada por movimentos que culminaram em normativas que asseguram direitos e buscam promover a equidade. A atual legislação nacional reforça o direito à educação regular para alunos com deficiência, buscando garantir igualdade de oportunidades. Contudo, há dados preocupantes que indicam, por exemplo, que 93,9% dos professores regentes não possuem formação continuada sobre educação especial. A concretização da inclusão enfrenta desafios consideráveis, dos quais destacamos, justamente, a formação profissional. Apontamos que a formação inicial, quando existente, tende a ser generalista, com escassa abordagem das particularidades da inclusão. Já a formação continuada frequentemente repete essa tendência, carecendo de aportes teóricos e práticos para o instrumentalizar o professor no atendimento às características individuais de seus alunos. No cotidiano escolar observa-se, ainda, a escassez de recursos assistivos para a prática pedagógica inclusiva. Discutimos que, para superar

¹ UFPR-DEC Setor Palotina. Doutora em Políticas Públicas em Educação (UEM).

² UFPR-Curitiba. Graduanda em Ciências Biológicas.

³ UFPR-Setor Palotina. Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas.

REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 9, n. 2, p. 229-244, 2025

ISSN: 2526-9542

VII SLEC Simpósio de
Licenciaturas em
Ciências Exatas e em
Computação

27, 28 e 29 de agosto
2025

Pontal do Paraná
Centro de Estudos do Mar



os obstáculos à inclusão, são essenciais estratégias pedagógicas diversificadas, utilização de material adaptado, colaboração entre profissionais, participação das famílias, criação de ambientes educacionais acessíveis e políticas públicas que atendam a crescente demanda gerada pela inclusão. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão de literatura, adotando uma abordagem qualitativa. Nas conclusões registramos que, apesar dos avanços legais, conceituais e práticos, é necessária a ampliação da articulação entre políticas, instituições formadoras e práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Educação especial; Formação inicial e continuada.

Abstract

In this article, we discuss the current landscape of public policies for teacher preparation in the fields of special and inclusive education—both initial and in-service training. The analysis traverses the historical trajectory of special education, marked by the paradigm shift from exclusion to inclusion, driven by movements that ultimately led to regulations securing rights and striving to promote equity. National legislation reinforces the right to regular schooling for students with disabilities, seeking to ensure equal opportunities. However, concerning data indicate, for example, that 93.9% of regular classroom teachers have not received in-service training on special education. The realization of inclusion faces considerable challenges, among which professional training stands out. We note that initial teacher education, when available, tends to be generalist and offers little attention to the particularities of inclusion. In-service training often mirrors this trend, lacking theoretical and practical contributions to equip teachers to address their students' individual characteristics effectively. In everyday school contexts, we also observe a scarcity of assistive resources for inclusive pedagogical practice. We argue that to overcome the obstacles to inclusion, essential components include diverse pedagogical strategies, the use of adapted materials, collaboration among professionals, family involvement, the creation of accessible educational environments, and public policies that respond to the growing demand generated by increasing inclusion. The research was conducted through a literature review following a qualitative approach. In our conclusions, we assert that despite legal, conceptual, and practical advances, expanding the articulation among public policies, teacher training institutions, and classroom practices is necessary.

Keywords: Inclusive education; Teacher education; Special education; Initial and continuing training.

Introdução

Este artigo foi apresentado ao VII Simpósio de Licenciaturas em Ciências Exatas e Computação da Universidade Federal do Paraná (UFPR – Centro de Estudos do Mar), ocorrido na cidade de Pontal do Paraná, entre os dias 27 e 29 de agosto de 2025. Ele decorre do aprimoramento de um trabalho acadêmico realizado no âmbito de um projeto de Iniciação Científica (da mesma universidade) que teve

como escopo investigar as políticas públicas de formação docente em educação especial.

Com este texto, objetivamos problematizar o quadro atual das políticas públicas de formação de professores para educação especial e inclusiva, tanto a inicial como a continuada. Para tanto, optamos por proceder à retomada da trajetória histórica da educação especial que é marcada pela mudança do paradigma da exclusão para o da inclusão (passando pela institucionalização e integração), movimentos motivados especialmente pela luta das pessoas com deficiências e que culminaram em normativas que buscaram a ampliação de direitos, a equidade e o fim da discriminação.

A atual legislação nacional reforça o direito à educação regular para alunos com deficiência, buscando garantir igualdade de oportunidades. No Brasil, o direito à educação para todos é estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Ambas apontam para a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino regulares. Contudo, há dados preocupantes que indicam, por exemplo, que 93,9% dos professores regentes não possuem formação continuada sobre educação especial e mesmo dentre aqueles que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, portanto, atuam exclusivamente com pessoas com deficiência, menos da metade - 44,3% ou 22.752 de 51.360 docentes - têm formação continuada em educação especial (Diversa, 2024; Palhares, 2024).

Embora sejam evidentes o avanço legal e a criação de políticas públicas, constata-se que a implementação das suas proposições não tem acontecido. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), por exemplo, finalizou seu decênio deixando incompleta a Meta 4 (que previa universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica, e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados) já que os resultados obtidos indicam uma distância significativa da universalização do atendimento a alunos de 4 a 17 anos com deficiência, conforme Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2024 (Brasil, 2024). Mesma situação se aplica ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que

embora ofereça licenciaturas para profissionais em exercício, tem seu alcance ainda insuficiente

A concretização da inclusão enfrenta desafios consideráveis, dos quais destacamos, justamente, a formação profissional. A formação inicial, quando existente, tende a ser generalista, com escassa abordagem das particularidades da inclusão. A formação continuada, por sua vez, frequentemente repete essa tendência, carecendo de aportes teóricos e práticos para o instrumentalizar o professor no atendimento às características individuais de seus alunos. Este cenário é preocupante uma vez que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais vem aumentando significativamente e, sem o devido atendimento, a inclusão pode se reverter em exclusão por desconsiderar as características e especificidades de cada situação.

No cotidiano escolar observa-se, ainda, a escassez de recursos assistivos e a existências de barreiras diversas que viabilizem a prática pedagógica inclusiva, situação que aponta para a falta de políticas educacionais e investimentos suficientes em infraestrutura e tecnologia. Para superar os obstáculos à inclusão e ao atendimento às diferentes necessidades especiais, são essenciais estratégias pedagógicas diversificadas, utilização de material adaptado, colaboração entre profissionais, participação das famílias e criação de ambientes educacionais acessíveis, para o que as políticas públicas devem estar atentas.

Destaca-se também que, para que a inclusão aconteça, é necessária uma mudança no pensamento e na abordagem de toda a comunidade escolar. Isso porque a educação inclusiva envolve a colaboração entre os docentes da educação comum e especial, assim como a articulação com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais. Logo, a formação para a inclusão precisa alcançar e envolver todo o coletivo escolar, com a finalidade de possibilitar um ambiente educacional capaz de promover condições mais favoráveis de aprendizagem bem como um clima escolar mais inclusivo.

Encaminhamento metodológico

Este trabalho utilizou uma revisão da literatura com um enfoque qualitativo, visando compreender de que maneira as políticas públicas têm abordado a formação de educadores para a educação especial, sob a ótica da inclusão. Abordagens

qualitativas permitem compreender os contextos complexos da educação especial, captando os seus sentidos, suas dinâmicas e suas interrelações com o contexto (aspectos culturais e institucionais, por exemplo). A pesquisa qualitativa, segundo Santos et al. (2020, p. 656), possui um forte elemento humanístico, interacional e empático, focando na investigação dos significados, valores, crenças e práticas que moldam as relações sociais e institucionais.

A fundamentação teórica foi composta por artigos acadêmicos selecionados de bases online, considerando a importância, a atualidade e a conexão direta com o assunto. A análise dos dados procurou identificar e refletir sobre as principais políticas públicas que se direcionam à formação de professores - tanto na formação inicial quanto na continuada - enfatizando as diretrizes, os programas e os desafios enfrentados na implementação da inclusão nas escolas brasileiras.

Trajetória histórica da educação especial e inclusiva

Quando olhamos para a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo do tempo, percebemos quatro grandes modelos históricos de deficiência e inclusão: (1) exclusão ou rejeição social; (2) institucionalização ou segregação; (3) integração, vinculada ao modelo médico da deficiência; e (4) inclusão. Segundo Silva (2009), o percurso da exclusão à inclusão está diretamente relacionado às particularidades culturais, econômicas e sociais de cada período. Nos modelos da exclusão e da institucionalização, por exemplo, as pessoas com deficiência eram ignoradas e mantidas em espaços fora do convívio social tais como em asilos, instituições especializadas e até mesmo em sanatórios (Santos; Velanga; Barba, 2017). Esses modelos, também chamados de caritativo ou moral, ocultavam as pessoas com deficiência sob justificativas de bondade ou moralidade, mas perpetuavam sua invisibilidade e isolamento.

Conforme expõem Santos, Velanga e Barba (2017), na antiguidade, os indivíduos com deficiência eram encarados como inferiores, não merecedores de viver. Apenas os indivíduos sem problemas de saúde eram considerados merecedores de existir. Na Grécia Antiga a rejeição era predominante e as crianças com deficiências eram abandonadas. Em Esparta, uma vez identificadas como doentes ou deficientes, eram eliminadas por serem consideradas como menos humanas (Santos; Velanga; Barba, 2017, p. 316).

Esse procedimento excludente permaneceu por um longo período, até que, na Idade Média, o Cristianismo começou a ter mais destaque e a influenciar essa maneira de ver. No começo, acreditava-se que a deficiência era uma consequência de atuações demoníacas, uma vez que a perfeição física e mental era relacionada à "imagem e semelhança de Deus". No entanto, com o passar do tempo, as pessoas com deficiência passaram a ser encaradas como filhos de Deus, possuidores de alma e razão. Isso resultou na criação de locais como hospícios e albergues, incentivados pela compaixão de nobres e ordens religiosas, com o objetivo de acolher deficientes e marginalizados (Silva, 2009, p. 136), buscando impedir a eliminação de crianças com deficiências.

No século VI, começaram a surgir hospitais e instituições de caridade que ofereciam abrigo, alimentação, cuidados e até educação em algumas circunstâncias, fundamentando-se em práticas empíricas e nas diretrizes da Igreja. Com o início do século XIII, pensadores como Paracelso e Cardano passaram a abordar a deficiência como uma questão de natureza médica. No século XVIII, François Emmanuel Foderé investigou a hereditariedade das deficiências, sem, no entanto, fazer uma clara distinção entre doença e deficiência. Em 1770, Charles Michel L'Épée estabeleceu a primeira escola para surdos em Paris, introduzindo o "método dos sinais". Já em 1784, Valentin Hauy fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que recebeu importantes contribuições de Louis Braille, o inventor do sistema de leitura e escrita utilizado por pessoas cegas.

Com o advento do Renascimento e a subsequente Idade Moderna, a sociedade começou a abordar a deficiência sob uma perspectiva científica e médica. Entre o século XIX e o início do século XX, ocorreu a institucionalização em asilos, prisões e hospitais psiquiátricos, buscando um enfoque assistencial e integrador. No Brasil, a partir de 1717, as "Santas Casas de Misericórdia" passaram a desempenhar um papel significativo na acolhida e educação de crianças com deficiências e doenças que haviam sido abandonadas.

Esse modelo de institucionalização progrediu com a ampliação do acesso à educação nos séculos XVIII e XIX na Europa, e no século XX no Brasil. Pessoas com deficiência começaram a ser categorizadas através de testes de inteligência que tentavam justificar seu desempenho acadêmico aquém do esperado. Essas abordagens, na realidade, acabavam por transferir a responsabilidade social e familiar

para instituições, onde essas pessoas permaneciam isoladas do convívio comunitário (Santos; Velanga; Barba, 2017).

O aparecimento de escolas especiais fez com que o cuidado e a assistência fossem prestados fora do contexto social habitual. No século XX, houve um aumento no setor educacional especial, predominantemente no setor privado, porém com uma forte ênfase assistencialista. Crianças consideradas “atrasadas” eram encaminhadas para essas instituições, enquanto as vistas como “aptas” continuavam a frequentar escolas regulares. Nesse arranjo, “o foco estava no tratamento das crianças e não em sua educação” (Santos; Velanga; Barba, 2017, p. 320). Os testes de inteligência contribuíam para fomentar o estigma e a discriminação, atribuindo à deficiência a responsabilidade pela falta de determinadas competências acadêmicas (Santos; Velanga; Barba, 2017, p. 321).

Ainda no século XIX, Jean Marc Gaspard Itard, um médico da França, dedicou-se ao caso do "selvagem de Aveyron", uma criança com deficiências intelectuais, aplicando métodos educacionais que se baseiam na repetição de experiências e na utilização de materiais didáticos. Philippe Pinel também implementou estratégias inovadoras para a reabilitação de pessoas com deficiências. Já no século XX, Alfred Binet criou testes de inteligência que passaram a ser utilizados como ferramentas psicopedagógicas, auxiliando na identificação de crianças que precisavam de programas de educação especial, o que legitimou a distinção da escola regular.

Na década de 1940, surgiu o paradigma da integração, que priorizava a reabilitação profissional e física através de serviços públicos. Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, movimentos começaram a encorajar a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares, desde que passassem por processos de reabilitação em instituições especializadas previamente. Esse modelo médico da deficiência tinha a intenção de adaptar o indivíduo ao ambiente escolar, mesmo sem preparar os profissionais de educação de maneira adequada. Na prática, a integração permitia a entrada de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas não garantia que esses alunos ficassem ou realmente aprendessem. O processo era caracterizado por avaliações, intervenções e frequentes redirecionamentos. Ainda em relação à educação, na perspectiva da integração, importa mais a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns

do que a inclusão, de fato, sem modificar substancialmente o sistema escolar (Coniutti; Speck, 2025).

A partir da década de 1990 emergiu o paradigma da inclusão - uma noção que ganhou destaque nos Estados Unidos e defende que o sistema educacional deve ser acessível a todos, sem exceções. A Declaração de Salamanca, de 1994, que foi assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, propôs a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares, sugerindo a reestruturação dos serviços educacionais para assegurar acesso, permanência e aprendizado, independente das diferenças. A inclusão passou a ser compreendida como transformação do ambiente e das estruturas sociais, não como adaptação do indivíduo.

Educação Inclusiva na LDB: avanços legislativos e desafios para a efetivação de direitos

A LDB nº 9.394/96 emergiu em um período de transformações sociais significativas, também influenciada por discussões internacionais que buscavam revisar as políticas públicas e promover a educação inclusiva. Em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a LDB reafirma os direitos das pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de ampliar o acesso às escolas públicas regulares. De acordo com a LDB, a educação deve auxiliar cada aluno em seu desenvolvimento integral, preparando-o para a convivência social e o mundo do trabalho.

Conforme ressalta Oliveira e Miranda (2016), os objetivos da educação inclusiva estão alinhados a esses princípios, reconhecendo indivíduos com características únicas como detentores de direitos e responsabilidades. A inclusão nas escolas favorece o desenvolvimento das habilidades dos alunos e sua preparação para o trabalho e a vida em comunidade. A LDB também deixa claro que é responsabilidade do Estado fornecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo o direito à educação para todos na rede pública. Esse atendimento amplia a compreensão de educação inclusiva, englobando alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

A própria LDB faz uma distinção entre "Educação Especial" e "Educação Inclusiva". Enquanto a Educação Especial, no passado, costumava isolar alunos com

deficiência em salas ou escolas separadas, a Educação Inclusiva propõe que todos aprendam juntos, valorizando as diferenças como parte do processo de aprendizado. A Lei nº 13.234/2015 complementa a LDB ao incluir o artigo 59-A, que aborda a identificação, registro e atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação.

O artigo 60 da LDB estabelece diretrizes para instituições privadas sem fins lucrativos dedicadas à educação especial, priorizando o atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades dentro da rede pública regular de ensino. Historicamente, a Educação Especial no Brasil teve suas origens precisamente nessas instituições, que passaram a receber suporte técnico e financeiro do Estado. No entanto, como observam Oliveira e Miranda (2016), ainda há um amplo debate sobre a substituição da escola regular pela especial. Para evitar que isso comprometa o direito à educação inclusiva, é necessário analisar a LDB em conjunto com os princípios estabelecidos na Constituição.

Resultados e Discussão

Educação Inclusiva e formação docente: superando barreiras para garantir o direito à aprendizagem

De acordo com Oliva (2016), muitos dos obstáculos enfrentados pelos alunos nas instituições de ensino podem ser reduzidos ou até contornados ao se identificar e lidar com as barreiras que prejudicam sua aprendizagem e engajamento. Tais barreiras contemplam fatores como o ambiente físico, a cultura institucional, as políticas educacionais, o currículo, as metodologias de ensino, a configuração do espaço da sala de aula e as formas de interação. Essas dificuldades não afetam apenas os estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou habilidades excepcionais, mas também têm um efeito no aprendizado de toda a turma. Conforme a autora afirma, a superação desses desafios requer uma colaboração mútua entre escolas e comunidades, abrangendo tanto recursos materiais quanto o envolvimento das pessoas e as políticas públicas (Oliva, 2016).

Nesse contexto, Yaegashi et al. (2021) sugerem estratégias que as escolas podem implementar para assegurar o acesso, a permanência e a participação de

alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Entre essas estratégias, destacam-se:

- a) a flexibilização dos processos de ensino e aprendizagem para atender às diferenças individuais;
- b) a adoção de currículos abertos e diversificados que favoreçam o progresso de todos os estudantes;
- c) o fornecimento de subsídios aos professores, como estudos de documentos, indicações de leituras, dinâmicas promovidas por serviços de orientação e psicologia escolar, bem como o intercâmbio de experiências entre docentes;
- d) o envolvimento da comunidade escolar, por meio de reuniões com a Equipe de Apoio Técnico-Pedagógico, fortalecendo a corresponsabilidade no processo de inclusão (Yaegashi et al., 2021, p. 18).

Apesar de serem fundamentais, essas estratégias frequentemente permanecem apenas como propostas no papel. A educação básica no Brasil ainda enfrenta diversos obstáculos para proporcionar um ensino de qualidade, como a insuficiência de investimentos, a desvalorização dos salários dos professores, a falta de estímulo para a formação contínua e as dificuldades específicas enfrentadas por alunos com deficiência, principalmente em áreas rurais ou de difícil acesso.

Como uma resposta a esses obstáculos, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) definiu 20 metas, das quais a Meta 4 abordou diretamente a inclusão no âmbito educacional:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11).

Ainda assim, a ênfase no Atendimento Educacional Especializado dentro da educação regular tem suscitado discussões e incertezas. A interpretação de que o ensino regular deve sempre ser priorizado pode resultar na desvalorização das instituições de educação especial, mesmo que essas estejam contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Segundo Yaegashi et al. (2021), a criação de um sistema de educação inclusiva requer uma abordagem combinada, que respeite o direito das famílias de escolher entre a rede regular e a rede especial. O Ministério da

Educação tem, por sua parte, promovido uma política de ampliação do acesso à escola regular, enfatizando a integração dos alunos na educação regular. Contudo, os críticos dessa abordagem apontam para a inadequada preparação das escolas regulares para fornecer o Atendimento Educacional Especializado, além da falta de políticas concretas voltadas para a formação de educadores da área especial.

No que diz respeito à formação dos docentes, Souza e Machado (2019) ressaltam a necessidade de uma reestruturação nos cursos de Pedagogia, com a inclusão de matérias específicas e estágios focados na Educação Especial. A falta de capacitação dos professores para lidar com a diversidade é um dos principais obstáculos à inclusão, exigindo investimentos tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Além disso, é fundamental incentivar a colaboração entre diferentes profissionais da escola, com o suporte das lideranças educacionais e das autoridades competentes. A parceria entre as escolas e as famílias de alunos com deficiência também deve ser fortalecida, pois, embora exista, ainda é bastante limitada (Souza; Machado, 2019, p. 43). A ausência de práticas colaborativas entre os professores da educação comum e aqueles da educação especial, bem como a falta de articulação entre as escolas e as redes de apoio, agrava as dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar.

Por fim, é crucial observar que interpretações errôneas dos termos “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” em documentos oficiais têm afetado negativamente a elaboração de políticas públicas. No âmbito da acessibilidade, ainda persistem práticas discriminatórias, a ausência de adaptações curriculares, a falta de apoio especializado e o isolamento de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Superar essas barreiras requer alinhar as necessidades dos estudantes, a ação das políticas públicas e o compromisso dos profissionais da educação. Somente por meio desse esforço conjunto conseguiremos verdadeiramente transformar a escola em um espaço acessível a todos.

Formação docente para a Educação Inclusiva: avanços, desafios e perspectivas no contexto brasileiro

A formação de professores é essencial para que a educação inclusiva se torne uma realidade efetiva no Brasil. No entanto, os dados evidenciam diversas lacunas

que dificultam a implementação dessa proposta de maneira adequada. Segundo Casagrande e Mainardes (2021), o país apresenta uma quantidade restrita de cursos presenciais de graduação em Educação Especial - há apenas sete opções, das quais somente duas são oferecidas por universidades públicas (UFSM e UFSCar), localizadas nas regiões Sul e Sudeste. No formato a distância, houve uma expansão para 17 cursos, mas a maioria ainda é disponibilizada por instituições privadas, com o curso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sendo o único público e gratuito.

Esse panorama indica uma discrepância entre o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares — que subiu de 54% em 2008 para 89% em 2022, conforme dados da plataforma Diversa — e a preparação dos professores que atuam nessas instituições. Em 2023, 94,2% dos mais de dois milhões de educadores regentes no Brasil não contavam com formação continuada em Educação Especial. Mesmo entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas 44,3% haviam recebido formação continuada nessa área. Isso evidencia um sério problema na formação inicial, que frequentemente é superficial e pouco alinhada com a realidade da inclusão.

Entre 2009 e 2022, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) disponibilizou mais de 148 mil vagas, com 111.819 matrículas efetivas, principalmente em instituições públicas. Contudo, a taxa de evasão continua alta, refletindo as dificuldades enfrentadas pelos professores em atividade, como a carga excessiva de trabalho e a falta de políticas estruturadas de valorização e carreira. A escassez de concursos públicos e a predominância de contratos temporários também afetam a continuidade e a formação desses profissionais.

O Parfor Equidade, lançado em 2023, busca enfrentar essas dificuldades ao oferecer cursos focados em áreas como a educação especial e inclusiva. A essa iniciativa se junta o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que prevê investimentos em formação docente, infraestrutura e tecnologia assistiva.

Entretanto, a plena realização da inclusão requer mais do que somente investimentos. É crucial lidar com desafios históricos e estruturais do sistema educacional brasileiro. A formação docente deve considerar as diferenças regionais, culturais e as diversas realidades do país, apresentando soluções que sejam

pertinentes para cada escola e comunidade. Silva et al. (2020) apontam que as desigualdades sociais, a desvalorização da carreira docente e a má distribuição de recursos afetam diretamente a qualidade da educação, especialmente no que se refere à inclusão.

A educação inclusiva deve ser entendida em sua totalidade. Como mencionado por Rosa, Kouba e Tramontin (2021), seu alcance vai além do atendimento a alunos com deficiências visíveis ou diagnósticas, englobando todos os estudantes em sua individualidade. Uma instituição verdadeiramente inclusiva deve ser um espaço onde a diversidade é valorizada como uma riqueza, permitindo que todos aprendam juntos. A inclusão tem um valor formativo considerável. Contudo, a realidade ainda revela desigualdades entre escolas públicas e privadas, a falta de adaptações, a carência de profissionais qualificados e a ausência de colaboração entre professores regulares e os de Educação Especial.

Diante disso, é fundamental priorizar a capacitação dos educadores - não apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas também em táticas concretas, empatia e no esforço conjunto por um ambiente mais acolhedor. É essencial promover colaborações entre instituições educacionais e universidades, redes de apoio e as famílias, percebendo que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de legislações ou objetivos, mas através do compromisso ético e político de toda a sociedade em assegurar uma educação de qualidade para todos.

Considerações finais

Ao analisar a trajetória da Educação Especial no Brasil, observam-se progressos significativos, principalmente no que tange à elaboração de um marco legal que assegura o direito à inclusão escolar de alunos com deficiência, distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A transição de um modelo excludente para uma abordagem inclusiva, embora ainda repleta de limitações, representa uma conquista histórica e será ainda mais fortalecida se seguir acompanhada por políticas públicas que busquem garantir a igualdade no acesso, na permanência e na aprendizagem desses alunos.

A implementação da inclusão no dia a dia das escolas tem enfrentado consideráveis obstáculos, dentre os quais a formação docente tem se mostrado como um desafio importante. Embora a existência de leis e diretrizes seja crucial, isso não

é suficiente para que a inclusão se materialize efetivamente nas salas de aula. A realidade demonstra que muitos educadores se sentem despreparados para atender adequadamente à diversidade que se apresenta nas turmas, o que compromete a qualidade da educação destinada a esses alunos. Portanto, é evidente que a formação dos educadores - desde o início e ao longo de suas carreiras - é fundamental para que a inclusão realmente se concretize.

A formação inicial, que frequentemente se mostra generalista e pouco focada nas particularidades da Educação Especial, requer uma revisão para integrar, de maneira mais robusta, conteúdos, práticas e estágios que priorizem a inclusão. Paralelamente, a formação continuada necessita ser expandida e fortalecida, levando em consideração as realidades locais e oferecendo suporte teórico e prático efetivo, com o intuito de capacitar os educadores para o trabalho em colaboração, a adaptação curricular e a utilização de estratégias pedagógicas variadas.

O estudo também demonstrou que, embora o marco jurídico (Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96) assegure o direito à educação regular para alunos com deficiência, a implementação dessas normativas ainda está longe de ser plena.

Em suma, para que a educação inclusiva se torne uma realidade tangível, requer-se um conjunto de ações que incluem: Expandir e equipar adequadamente salas de recursos multifuncionais e infraestrutura de apoio; promover uma formação inicial mais aprofundada e específica para atender às demandas da diversidade; fomentar uma cultura escolar inclusiva, com mentalidade colaborativa e intercâmbio entre todos os atores do sistema educativo; articular políticas públicas, instituições de formação docente e práticas pedagógicas em consonância com a diversidade.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.** 2024. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 5 set 2025.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 5 set 2025.

CASAGRANDE, R. de C; MAINARDES, J. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2021, vol.27, e0132. Epub 02-Mar-2021. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132> . Acesso em: 5 set 2025.

CONIUTTI, M.; SPECK, R.A. Salas de Recursos Multifuncionais, inclusão e ensino colaborativo: pode o ensino de ciências e biologia se beneficiar dessa relação? **Anais do I Congresso Nacional sobre Inclusão, Linguagem e Literatura**. Campina Grande, Paraíba, 2025. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/i-congresso-nacional-sobre-inclusao-linguagem-e-literatura> . Acesso em 5 set 2025.

DIVERSA. **Painel de Indicadores da Educação Especial é atualizado com dados do Censo Escolar 2023**. Publicado em 16/08/2024. Disponível e: https://diversa.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-e-atualizado-com-dados-do-censo-escolar-2023/?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 5 set 2025.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 492–502, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 set 2025.

OLIVEIRA, J. C. C. de; MIRANDA, S. S. de. **A educação inclusiva como direito humano e fundamental: um estudo dos dispositivos da legislação internacional, constitucional e infraconstitucional**. Repositório Asces, 2016. Disponível em: <http://repositorio.asces.edu.br/jspui/bitstream/123456789/591/1/Monografia%20-%20Jade.pdf> . Acesso em: 5 set 2025.

PALHARES, I. Folha de São Paulo. **Menos da metade dos professores do país tem pós ou faz formação continuada**. Publicado em 23.out.2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/10/menos-da-metade-dos-professores-do-pais-tem-pos-ou-faz-formacao-continuada.shtml?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 5 set 2025.

ROSA, Â. C.; KOUBA, F. K; TRAMONTIN, L. **A educação inclusiva no Brasil: dificuldades e avanços**. Trabalhos de Conclusão de Curso - Faculdade Sant'Ana, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/2207> . Acesso em: 5 set 2025.

SANTOS et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Revista Temas Livres**. Ciênc. saúde coletiva 25 (2). Fev. 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/#> . Acesso em 05 set 2025.

SANTOS, J. P. da C. dos; VELANGA, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. I.], v. 14, n. 35, p. 313–340, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3237> . Acesso em: 5 set. 2025.

SILVA, J. F. L. e et al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. I.], v. 2, n. 1, p. 1–14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514> . Acesso em: Acesso em: 5 set. 2025.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13 n. 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562> . Acesso em: Acesso em: 5 set. 2025.

SOUZA, M. L. de; MACHADO, A. dos S. Perspectivas e desafios da Educação Inclusiva: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. I.], v. 9, n. 20, p. 24–49, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/506> . Acesso em: 5 set. 2025.

YAEGASHI, J. G. et al. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. I.], v. 8, p. e021001, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350> . Acesso em: 5 set. 2025.