

PERSPECTIVA DE PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA ¹

TEACHERS' PERSPECTIVES ON ONGOING TRAINING WITHIN INCLUSIVE EDUCATION

Jéssica Santos da Silva ⁱ

RESUMO: A pesquisa parte de inquietações vivenciadas no cotidiano escolar, diante de situações de exclusão simbólica, e fundamenta-se em marcos legais e teóricos da educação inclusiva. Com objetivo de investigar a perspectiva dos docentes sobre formação e inclusão escolar, compreender fundamentos teóricos e legais, analisar desafios da implementação da inclusão e identificar práticas formativas. Dialoga com autores e documentos legais da educação inclusiva. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada em escola municipal de Sinop (MT). Os resultados indicam compromisso docente com a inclusão, mas revelam formação continuada fragmentada, exigindo processos formativos articulados ao cotidiano escolar e ao direito de aprender e pertencer.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação continuada de docentes. Educação Infantil.

ABSTRACT²: This research raised from concerns experienced in daily school life regarding situations of symbolic exclusion, and it is grounded in legal and theoretical frameworks of inclusive education. It aimed to investigate teachers' perspectives on training and on school inclusion, as also to understand theoretical and legal foundations, analyze challenges in inclusion

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Perspectiva de professores sobre a formação continuada em Educação inclusiva”, sob a orientação do Prof^a Dra. Ivone de Jesus Alexandre, no Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2026/1.

² Resumo traduzido por Professora Mestra Betsemens Barboza de Sousa. Graduação em Letras Português/Inglês pela UNEMAT Câmpus de Sinop (2013). Mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMT Cuiabá (2015). Doutoranda em Letras pelo PPGLetras da UNEMAT Câmpus de Sinop (2025). <http://lattes.cnpq.br/5302438508837994>; teacherbettybarboza@gmail.com.

implementation and identify training practices. This study engages with authors and legal documents on inclusive education. It is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive research, conducted in a municipal school in Sinop (Mato-Grosso State). The results indicate a commitment from teachers regarding inclusion, but reveal fragmented ongoing training which points out the need for training processes that are linked to daily school life as well to the right to learn and belong.

Keywords: Inclusive Education. Teachers' ongoing training. Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pela diversidade, a educação inclusiva apresenta-se como um pilar fundamental para a construção de um sistema educacional equitativo e democrático, pautado na valorização das diferenças e na garantia de acesso e permanência para todos os alunos. O assunto aqui tratado delimita-se à perspectiva de professores sobre a formação continuada no âmbito da educação inclusiva, focando na realidade de docentes que atuam na Educação Infantil na rede municipal de Sinop, Mato Grosso.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência no Brasil transitou de modelos segregadores para a perspectiva da inclusão total, amparada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No entanto, a efetivação dessa política depende da ação cotidiana do professor. A justificativa desta pesquisa reside na centralidade da formação docente, uma vez que a inclusão exige profissionais capacitados e sensíveis para romper com práticas excludentes e transformar a escola em um espaço de real pertencimento.

A problemática surge de inquietações vivenciadas no cotidiano escolar, onde episódios de exclusão simbólica revelam lacunas significativas entre o que prevê a legislação e a prática docente. Observa-se que, embora a inclusão seja amplamente debatida, ainda persistem barreiras atitudinais e falta de preparo técnico para lidar com a heterogeneidade em sala de aula, gerando a seguinte questão: como os processos formativos têm contribuído para a construção de saberes e estratégias voltadas ao acolhimento da diferença?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a relação entre a formação de docentes e a efetivação da educação inclusiva no contexto escolar. Especificamente, busca-se: Compreender os fundamentos teóricos e legais que sustentam a inclusão; analisar os principais desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva; identificar práticas formativas capazes de preparar os docentes para as demandas de uma escola inclusiva. O estudo foi desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop, e envolveu a participação de docentes da rede pública municipal de ensino de Sinop/MT

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo organiza-se a partir da fundamentação teórica sobre os marcos da inclusão e a análise dos dados coletados em campo, articulando a legislação vigente às percepções docentes.

A educação inclusiva é compreendida como um movimento social, político e pedagógico que busca assegurar o direito humano à educação de qualidade, rompendo com lógicas tradicionais de exclusão. Diferente do modelo de integração física, a inclusão total pressupõe que a escola se adapte às necessidades de todos os alunos, valorizando a diversidade como uma riqueza educativa.

A trajetória da educação especial no Brasil é marcada pela transição de modelos segregadores para a perspectiva inclusiva, consolidada por marcos como a Constituição Federal de 1988, que estabelece o atendimento preferencial na rede regular de ensino, e a LDB nº 9.394/1996. Outros documentos, como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), reforçam a obrigatoriedade da acessibilidade e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Autores como Mantoan defendem que incluir é mudar a escola, e não o aluno, exigindo que a instituição repense currículos e práticas para reconhecer cada estudante em sua singularidade. A discussão central diferencia igualdade (direitos comuns) de equidade (tratamento diferenciado para garantir o sucesso de todos).

A pesquisa de campo realizada com professoras da rede municipal de Sinop/MT revela que, embora haja compromisso ético com a inclusão, persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada. Os relatos indicam que a inclusão é percebida como "amor e ação", mas esbarra em dificuldades técnicas para lidar com a heterogeneidade da sala de aula. A cooperação entre o professor regente e o profissional do AEE é considerada essencial. No entanto, observam-se tensões devido a barreiras estruturais, como salas superlotadas, falta de recursos pedagógicos e apoio técnico insuficiente. A análise dos processos formativos, fundamentada em autores como António Nóvoa (1992), propõe um deslocamento do foco da formação.

Defende-se a necessidade de uma formação construída no interior da prática, onde a escola seja o lugar de reflexão e compartilhamento de desafios entre colegas. Modelos de formação puramente técnicos ou prescritivos a formação "para o professor" mostram-se ineficazes diante da complexidade da inclusão. A verdadeira formação "do professor" deve ser um processo contínuo de construção de saberes, valorizando a experiência docente e o projeto educativo coletivo da escola.

2.1 Educação Inclusiva

A educação inclusiva é definida como um movimento social, político e pedagógico que assegura o acesso, a permanência e a participação plena de todos os estudantes no ensino regular. Segundo Mantoan (2003), a verdadeira inclusão não é um favor, mas um direito que exige que a escola se reinvente, mudando a instituição e não o aluno. Para a autora, incluir implica reconhecer cada estudante em sua singularidade e romper com modelos pedagógicos segregadores.

Nessa mesma linha, Mendes (2006) aponta que a educação inclusiva representa uma mudança paradigmática que rejeita práticas tradicionais de exclusão e segregação, defendendo que o atendimento aos estudantes com deficiência ocorra preferencialmente na rede regular de ensino, com os suportes necessários. Mittler (2003) corrobora essa visão, enfatizando que a inclusão depende de transformações profundas na organização escolar e na promoção de práticas humanizadoras. Complementarmente, Stainback (1999) reforçam o conceito de pertencimento, afirmando que "a escola pertence a todos" e deve valorizar a contribuição de cada indivíduo.

O suporte jurídico para a perspectiva inclusiva no Brasil fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que prevê o atendimento educacional especializado (AEE). Outros documentos fundamentais citados nas fontes incluem: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) Consolida as diretrizes para o acesso e a permanência na rede regular. Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) Reafirma o direito à educação em igualdade de condições e a obrigatoriedade da acessibilidade universal. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça que o currículo deve contemplar a diversidade e assegurar o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes.

A formação do professor é o eixo estruturante para o êxito da inclusão. Tardif destaca que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, integrando conhecimentos pedagógicos e experienciais. No entanto, para que a inclusão se efetive, é necessário superar modelos de formação puramente técnicos.

Nesse contexto, as contribuições de António Nóvoa (2009) são centrais para este artigo. O autor defende a transição da formação "para o professor" (cursos externos e prescritivos) para a formação do professor, construída no interior da prática e na reflexão compartilhada entre pares. Nóvoa (2009) introduz o conceito de tecido profissional coletivo, sugerindo que a escola deve ser o lugar da formação, onde a análise sistemática do trabalho docente permite transformar a experiência em conhecimento profissional. Por fim, a perspectiva de Paulo Freire (2014) sustenta que o ato educativo deve ser libertador e dialógico, reconhecendo o educando como um sujeito histórico portador de potencialidades, o que reforça o compromisso ético da escola com o acolhimento da diferença.

2.2 Abordagem Metodológica

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em uma abordagem qualitativa, esse delineamento foi escolhido por permitir a compreensão aprofundada das percepções, experiências e práticas pedagógicas docentes no que tange à educação inclusiva e aos processos de formação continuada.

Técnicas de Coleta de Dados Para a produção dos dados, foram utilizadas duas técnicas complementares: Análise Documental consistiu no exame de marcos legais e diretrizes curriculares nacionais, tais como a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) e a BNCC (2017), que oferecem o suporte normativo ao tema. Entrevistas Semiestruturadas realizadas individualmente a partir de um roteiro previamente definido (Apêndice A), visando obter informações amplas e favorecer a expressão das percepções subjetivas das participantes sobre o cotidiano escolar.

O estudo foi realizado em instituições da rede pública municipal de ensino de Sinop, Mato Grosso (MT). O público participante foi composto por duas professoras que atuam na Educação Infantil com estudantes público-alvo da educação especial (crianças com deficiência e Transtorno do Espectro Autista - TEA). A seleção dessas profissionais justificou-se por sua experiência direta na docência inclusiva e pela relevância da etapa da Educação Infantil na estruturação do desenvolvimento infantil.

Período da Coleta e Análise de Dados A coleta de dados ocorreu durante o ano de 2025. Para o tratamento das informações coletadas nas entrevistas, adotou-se a análise temática, que permitiu identificar e categorizar os núcleos de sentido presentes nas falas das docentes, organizando-os em quatro eixos principais: formação inicial, experiências docentes, educação inclusiva/especial e formação continuada. Embora a investigação tenha abrangido diversas dimensões da trajetória docente, este artigo foca especificamente nas narrativas que sintetizam as experiências mais recorrentes e significativas das professoras sobre a relação entre a formação continuada e a efetivação da inclusão no ambiente escolar. Optou-se por esse recorte para aprofundar a discussão sobre como a formação do professor, construída na prática, se diferencia de modelos puramente prescritivos.

2.3 Resultados e Discussão

Com base nos dados coletados, os resultados e discussão do estudo centram-se na análise das narrativas de duas professoras da rede pública de Sinop/MT sobre a articulação entre a formação e a prática inclusiva. As participantes possuem formação em Pedagogia e especializações, o que demonstra um investimento pessoal e profissional na busca por um ensino mais inclusivo. A formação é percebida como um processo contínuo de construção de saberes que repercute na qualidade da educação.

Para as docentes, a inclusão vai além da presença física; ela significa pertencimento e participação efetiva. Entretanto, nota-se que ainda persiste a ideia de que a educação inclusiva se restringe apenas à educação especial (alunos com deficiência), ignorando a abrangência do conceito que inclui todos os grupos marginalizados. A efetivação da inclusão depende de práticas criativas e sensíveis, como o uso de recursos sensoriais, rotinas com fotos e adaptações de materiais. A articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é vista como essencial, ocorrendo, em alguns casos, por meio de trabalho colaborativo mensal entre a professora regente e a do AEE.

Embora considerada indispensável, a formação continuada enfrenta barreiras estruturais significativas, como salas de aula superlotadas, falta de apoio técnico e infraestrutura inadequada para alunos com sensibilidade sensorial. Há uma distância crítica entre a intenção das políticas de formação e a realidade institucional das escolas. A discussão, fundamentada em António Nóvoa (2009), aponta

que a formação atual ainda é fragmentada e muitas vezes ocorre "sobre" o professor (modelo prescritivo).

Os resultados indicam a urgência de uma formação construída "no" e "com" o cotidiano escolar, fortalecendo um tecido profissional coletivo onde a escola seja o lugar de reflexão e produção de saberes. A discussão revela que o esforço individual das docentes em ressignificar o cotidiano escolar precisa ser amparado por projetos coletivos de formação e melhorias nas condições objetivas de trabalho para que a inclusão deixe de ser apenas um discurso legal e se torne uma prática ética e humana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu concluir que a efetivação da educação inclusiva transcende o cumprimento de marcos legais, exigindo uma transformação profunda na cultura escolar e na forma como a formação docente é concebida. Respondendo à problemática central, os dados evidenciam que, embora os professores demonstrem compromisso ético, os processos formativos atuais ainda são majoritariamente fragmentados e distantes da realidade cotidiana, o que reforça a urgência de uma formação "do" professor, construída coletivamente no interior da escola.

Atingimento dos Objetivos Os objetivos inicialmente previstos foram plenamente alcançados. Foi possível mapear os fundamentos teóricos e legais que sustentam a inclusão no Brasil, bem como identificar, por meio das narrativas das docentes de Sinop/MT, os desafios práticos que impedem a plena participação de alunos com deficiência. A pesquisa logrou êxito ao apontar a necessidade do "tecido profissional coletivo", proposto por Nóvoa, como estratégia para superar a formação puramente técnica e prescritiva. O processo de pesquisa não foi isento de percalços. Um dos maiores desafios foi conciliar a análise técnica da legislação com a carga emocional das experiências de exclusão simbólica observadas no cotidiano escolar, que inicialmente motivaram este estudo. Além disso, a realização de uma pesquisa de campo em 2025 exigiu um rigoroso processo de síntese das narrativas para que a subjetividade das falas não se sobrepusesse à objetividade científica necessária a um Trabalho de Conclusão de Curso. Uma "mudança de rota" significativa ocorreu ao perceber, durante as entrevistas, que a problemática da inclusão estava intrinsecamente ligada a barreiras estruturais e de apoio técnico que não haviam sido o foco inicial do projeto, mas que se mostraram determinantes para a prática docente.

A partir da experiência obtida, sugere-se que futuras investigações aprofundem o estudo sobre o envolvimento da família no processo de inclusão, um ponto mencionado pelas docentes como uma lacuna crítica no suporte escolar. Outro aspecto relevante para continuidade seria a análise do impacto da infraestrutura e da acessibilidade sensorial nas escolas de Educação Infantil, uma vez que a sensibilidade ao som e a inadequação física das salas foram apontadas como obstáculos severos que a formação docente, sozinha, não é capaz de resolver.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 nov. 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CXLVIII, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011. Republicado no Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, p. 5, 18 nov. 2011. Revoga parcialmente o art. 8º pelo Decreto nº 10.930, de 7 jan. 2022.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado: políticas, práticas e formação de professores. Brasília: MEC/SEESP, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva no Brasil: história, desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva no Brasil: história, desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006.
- MITTLER, Peter et al. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 1 de julho de 2026.

Aprovado em: 21 de agosto de 2026.

ⁱ Jéssica Santos da Silva. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Sinop, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), semestre 2025/2. Sinop, Mato Grosso, Brasil.