

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II SOBRE A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONCEPTIONS OF ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS ABOUT TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION

DOI: 10.16891/2317-434X.v13.e3.a2025.id2761

Recebido em: 11.02.2025 | Aceito em: 04.08.2025

**Maria Vitória Pereira Meneses^a, Juliana Silva Arruda^a, Lucas Varella de Moura^a,
Felipe Queiroz Siqueira^{a*}**

Centro Universitário Christus – UniChristus, Fortaleza – CE, Brasil^a
***E-mail: felipeqsiqueira@gmail.com**

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a formação de professores do Ensino Fundamental II para a inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa revisita a evolução da educação inclusiva e explora como a Base Nacional Comum Curricular e outras legislações têm impactado o cenário educacional. O método utilizado incluiu a aplicação de um questionário a 11 professores de escolas públicas e privadas em Fortaleza-CE e região metropolitana, selecionados por meio da estratégia bola de neve. Os dados foram analisados de maneira qualitativa, utilizando-se estatísticas descritivas como apoio, permitindo uma compreensão das percepções dos docentes sobre os desafios da inclusão escolar. Os resultados apontam que, embora haja um conhecimento teórico sobre a educação inclusiva, muitos professores relatam lacunas na formação prática, principalmente no uso de tecnologias assistivas e na adaptação curricular. Conclui-se que a formação contínua e a colaboração entre educadores, famílias e especialistas são essenciais para promover uma inclusão efetiva, garantindo que as necessidades individuais de todos os alunos sejam atendidas. Este estudo contribui para o avanço das práticas pedagógicas inclusivas e reforça a importância de políticas educacionais mais democráticas, em conformidade com as diretrizes da BNCC e com os preceitos de equidade e diversidade.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino Fundamental II; BNCC.

ABSTRACT

This study aims to analyze the training of elementary school teachers for the inclusion of students with disabilities. The research revisits the evolution of inclusive education and explores how the National Common Curricular Base (BNCC) and other legislation have impacted the educational landscape. The methodology involved administering a questionnaire to 11 teachers from public and private schools in Fortaleza, Ceará, Brazil and the metropolitan region, selected through the snowball sampling strategy. Data were analyzed qualitatively, supported by descriptive statistics, providing an understanding of teachers' perceptions regarding the challenges of school inclusion. The results indicate that, although teachers have theoretical knowledge of inclusive education, many report gaps in practical training, particularly in the use of assistive technologies and curriculum adaptation. The study concludes that continuous training and collaboration among educators, families, and specialists are essential to promote effective inclusion, ensuring that the individual needs of all students are met. This research contributes to the advancement of inclusive pedagogical practices and reinforces the importance of more democratic educational policies, in line with BNCC guidelines and the principles of equity and diversity.

Keywords: Teacher training; Elementary school; BNCC.

INTRODUÇÃO

Conforme Santos (2002), durante sua evolução histórica, a educação inclusiva percorreu diversas fases. Inicialmente, as pessoas com deficiência enfrentavam uma exclusão sistemática, caracterizando assim uma fase de marginalização que perdurou até o século XX. Somente em 1970, observou-se um movimento de integração de alunos com deficiência nas classes regulares do Ensino Fundamental, embora essa inclusão fosse, em grande parte, apenas física, carecendo da devida atenção às necessidades de aprendizagem e adaptações requeridas. A sociedade brasileira historicamente pratica tradições culturais e de práticas sociais discriminatórias. A educação especial não tem se constituído como parte do conteúdo curricular da formação básica do educador.

O trabalho docente tem características específicas que o tornam uma atividade cada vez mais complexa, na sociedade contemporânea (CARLOTTO; DIEHL, 2023; LIMA; LEITE, 2020). O aumento desse grau de complexidade se dá pelo acúmulo de exigências feitas aos docentes, que vão além do conhecimento acerca dos assuntos ministrados em sala, mas também pelo aumento da pressão por resultados, a diminuição da autonomia e o aumento da rigidez frente aos currículos. Esse processo acontece devido ao aumento das jornadas de trabalho, da culpabilização acerca do fracasso escolar, a desvalorização política econômica e social da docência, além da precarização das condições de trabalho.

Sob a ótica do sistema capitalista neoliberal, o trabalho docente pode ser visto como algo secundário ou periférico, por se tratar de um trabalho que visa apenas formar a força de trabalho do proletariado. Entretanto, a docência está longe de exercer papel secundário ou periférico, pois sua importância está na maneira como as sociedades irão se estruturar, organizar, refletir sobre o que está à sua volta (TARDIF; LESSARD, 2012). Além disso, a docência enquanto forma de trabalho, pode ser caracterizada como particular por se configurar em um “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 31). Logo, refletir sobre uma formação de professores é pensar na formação de um trabalhador que terá como responsabilidade a formação de outros. Independentemente da área de atuação, o docente deveria

sempre estar ciente da responsabilidade sobre a sua própria formação e sobre a formação do outro.

Segundo Gregoul, Grobboi e Carrão (2013), a formação de professores do Ensino Fundamental II no Brasil sempre foi pauta para discussões. Na década de 1990, o público-alvo era segregado e separado por nichos, não constituindo-se como inclusão. No entanto, ainda nessa década, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Declaração Universal de Direitos Humanos, com o intuito de universalizar o acesso à educação.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) aponta que os discentes ainda enfrentam grandes desafios, primordialmente devido à necessidade de assimilar as distintas lógicas de estruturação dos saberes pertinentes às diversas disciplinas. Contudo, a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo um importante passo para o panorama educacional brasileiro o qual objetivou um tratamento específico para a Educação Especial. Especificamente no artigo 59º, houve o delineamento das responsabilidades perante os sistemas de ensino, além de destacar a importância e a obrigação de proporcionar um corpo docente dotado de qualificação especializada para suprir as demandas educacionais (LIRA *et al.*, 2024).

A educação inclusiva, segundo Mantoan (2003), é a integração de todos os estudantes do ensino regular, proporcionando uma reestruturação do sistema educativo que tem como um dos objetivos trabalhar as necessidades individuais de todos. A inclusão representa uma mudança nas abordagens pedagógicas, não se limitando somente aos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas abrangendo todos os alunos, com o objetivo de garantir o sucesso no contexto da educação. Conforme Fontenele *et al.* (2023), a inclusão exige uma transformação profunda no paradigma educacional, promovendo mudanças significativas na escola para que ela seja capaz de acolher todos os alunos sem qualquer tipo de discriminação.

Para Silva, Sousa e Silva (2020), a inclusão não consiste em simplesmente incorporar as crianças nas escolas convencionais, mas sim em modificar as escolas para que sejam mais adaptáveis às demandas de todos os alunos. Envolve orientar todos os professores a se comprometerem com o progresso educacional de todas as

crianças em suas instituições e a aqueles que atualmente estão à margem, por qualquer motivo. Stainback e Stainback (1999) indicaram que existem três componentes essenciais que devem estar conectados no processo de inclusão. O primeiro é o lado organizacional, que engloba a direção, coordenação, supervisão, orientação e toda a rede de apoio. O segundo refere-se ao trabalho em equipe, no qual educadores e especialistas colaboram na elaboração e execução de programas voltados para a integração de todos os alunos. Por fim, o terceiro ponto está ligado ao ambiente da sala de aula, que deve ser acolhedor e promover a facilitação do processo de ensino, permitindo que todos adquiram as habilidades necessárias para aquele contexto social.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a interação do professor e aluno foi eficiente para novas habilidades, tanto sociais e adaptativas para os alunos com deficiência quando são incluídos nas dinâmicas em sala de aula. Todavia, é importante ressaltar a diferença entre inclusão e integração. A integração escolar implica em uma visão acrítica da escola, partindo do pressuposto de que a instituição regular era capaz de educar adequadamente os alunos considerados “normais”. Nesse contexto, os problemas relacionados às deficiências eram vistos como inerentes às crianças que as possuíam, sem questionar a adequação do sistema educacional em atender às suas necessidades específicas.

Assim, a formação docente continuada pressupõe uma reflexão sobre o processo de preparo e aquisição de ferramentas possíveis e necessárias para o exercício do próprio trabalho. A falta de preparo para lidar com as situações e demandas cotidianas contribui para a desorganização da condição de trabalho, o que pode ser um fator de desequilíbrio da saúde mental do trabalhador professor (DEJOURS; DESSORD; DESRIAUX, 1993; TARDIF; LESSARD, 2012). Isso torna a formação contínua e especializada dos professores um aspecto essencial para a implementação de uma educação inclusiva eficaz. Desse modo, é necessário formar os docentes para utilizar técnicas de ensino diferenciadas, tecnologias assistivas e metodologias adaptadas que atendam às diversas necessidades dos alunos. Além disso, a colaboração entre docentes, famílias, profissionais de saúde e outros especialistas é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo e de suporte. Neste contexto, o educador necessita possuir não apenas as competências

fundamentais exigidas para atuar nos distintos níveis educacionais, mas também dominar habilidades específicas que possibilitem a efetiva integração de alunos com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino regular.

Nesse cenário, segundo Nascimento *et al.* (2023), os profissionais atuantes nesses espaços precisam estar alinhados às práticas que favorecem a autonomia e a aprendizagem por meio de interações e atividades lúdicas, elementos essenciais para a construção de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva e democrática. Uma boa formação teórica ajuda o professor a conhecer melhor os problemas e características da realidade que cerca sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. Ele passa a ter elementos para compreender e ultrapassar perspectivas que limitam o trabalho docente dentro de categorias aparentemente naturais, conformando-o à inevitabilidade de certos aspectos. O esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis.

Oliveira (2002) aponta que muitos professores se eximem de responsabilidades ao culpar o ambiente socioeconômico e cultural dos alunos, argumentando que a falta de habilidade está neles mesmos ou mesmo insinuando que os alunos não são dedicados ou não se esforçam o suficiente para aprender o que é ensinado. Acreditar que as turmas ou escolas especiais são sempre a melhor escolha para crianças com deficiência implica em restringir suas oportunidades de aprendizagem. De acordo com uma visão histórico-materialista, é o ato de aprender que viabiliza e impulsiona o processo de ensino. Isso significa que, para além das condições físicas, é fundamental a interação social, uma vez que permite às crianças experimentarem situações que contribuem de maneira significativa para sua aprendizagem.

Conforme Siqueira e Freitas (2022), a formação de qualidade é um pré-requisito fundamental para que os docentes se comprometam em situações propícias ao desenvolvimento dos estudantes. Além disso, para Ferreira (2006), a formação de profissionais da educação está intrinsecamente ligada à construção da cidadania. Conforme a Constituição, a escola tem o dever de formar cidadãos, a preparação docente deve enfatizar a responsabilidade e o compromisso dos professores nesse processo de saber e inclusão.

Em consonância com Rinaldi e Cantero (2024), para a inclusão ter sucesso deverá incluir os pais e responsáveis no conjunto escola. Falar em inclusão significa elaborar um planejamento que atenda cada estudante de acordo com as demandas e desafios corroborando para uma melhora nos meios de aprendizagem e desenvolvimento. Para além da família, o profissional é o ponto central para a melhor efetivação da escola inclusiva, destacando que o professor precisa ter o ato de acreditar nos jovens como seres cognoscentes e que ele é a peça principal para um melhor desenvolvimento. Assim, é importante que o docente adote estratégias durante o processo de aprendizagem que permitam acolher os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), o que exige uma prática pautada em princípios éticos, igualitários e solidários.

Dito isso, a presente pesquisa explora e reflete sobre as estratégias de inclusão escolar e sua aplicação na formação de professores, especialmente para o Ensino Fundamental II, contribuindo para a construção de um sistema educativo que promova o sucesso de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Apesar de o tema da inclusão não se limitar a pessoas com deficiência (MANTOAN, 2003), este estudo terá como foco esse público, considerando-se a importância de estudos sobre essa temática. A investigação e a implementação dessas estratégias são essenciais para a concretização dos princípios da educação inclusiva, assegurando que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento, conforme os preceitos defendidos por Santos (2002), Mantoan (2003), Siqueira e Freitas (2022), e as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018). Com isso, questiona-se: quais são as estratégias de inclusão escolar usualmente adotadas na formação de professores para Ensino Fundamental II e como essas estratégias impactam a prática pedagógica em prol da inclusão de alunos com deficiência?

Diante disso, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar e propor estratégias que possam ser incorporadas na formação de professores, visando uma educação inclusiva de qualidade no Ensino Fundamental II. Este estudo busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a equidade e o respeito à diversidade dentro das salas de aula, promovendo a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais.

Esse tipo de estudo é fundamental para avançar no entendimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos adolescentes com necessidades especiais. Ao investigar teorias, práticas e experiências, pretende-se contribuir para o conhecimento científico na área da psicologia educacional, fornecendo uma pequena análise sobre as estratégias e as dificuldades dos professores ao lidar com as questões de inclusão dentro de sala.

O presente estudo tem como objetivo geral discutir a formação de professores do Ensino Fundamental II para a inclusão de alunos com deficiência. Os objetivos específicos são: 1) investigar a formação dos professores durante a graduação com foco na educação inclusiva; 2) analisar as percepções dos professores sobre suas competências diante de alunos no Ensino Fundamental II; e 3) discutir a compreensão dos professores sobre seus desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental II.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou um delineamento de casos múltiplos (LIMA *et al.*, 2023), um método qualitativo que se dedica à análise detalhada de diversos casos individuais no contexto de uma única pesquisa. O estudo será enriquecido com alguns dados quantitativos, oferecendo uma visão mais objetiva de certos aspectos da pesquisa. Conforme Ruslin *et al.* (2022), dados numéricos podem ser utilizados também em pesquisas qualitativas, sendo tratados em uma perspectiva reflexiva.

Participantes

Participaram deste estudo 11 professores do Ensino Fundamental II de Fortaleza-CE e região metropolitana. Os critérios de inclusão foram: (a) exercer a função de professor (a); (b) lecionar em pelo menos um dos anos do Ensino Fundamental II (sexto, sétimo, oitavo e/ou nono); (c) trabalhar em Fortaleza-CE ou região metropolitana. Os critérios de inclusão foram aplicados considerando-se o período no qual o(a) professor(a) preencheu o questionário.

Os professores que participaram deste estudo têm entre 24 e 50 anos ($m = 38,95$; $dp = 6,39$) e são, em sua maioria, do sexo feminino (54,5%). Trabalham em escola privada (72,7%) e pública (27,3%). Apesar de a maioria

(72,7%) possuir Ensino Superior completo, alguns possuem também Ensino Superior incompleto (18,2%). Quase metade (45,5%) relatou ter realizado pós-graduação lato sensu. A formação inicial dos participantes foi realizada em universidade pública (63,6%) e privada (36,4%); quase todos (81,8%) havendo cursado licenciatura. O tempo de profissão informado variou entre 1 e 26 anos completos. Todos os professores trabalhavam em apenas uma escola.

Instrumento

Utilizou-se um questionário, nomeado como Ficha de perfil do professor, com três perguntas abertas e 12 fechadas para capturar as percepções e os desafios durante formação dos professores ao decorrer do ensino. As questões objetivas foram influenciadas pelo estudo de Siqueira e Freitas (2022), sendo composto por questões para investigar as seguintes informações: (a) sexo, (b) data de nascimento, (c) escolaridade, (d) tipo de formação, (e) tipo de universidade na graduação, (f) área de formação, (g) pós-graduação lato sensu, (h) tempo de profissão, (i) anos do Ensino Fundamental II em que trabalha, (j) quantidade de escolas e (k) tipo de escola. O instrumento possui, ainda, três questões descritivas sobre inclusão: (a) “Quais temas você estudou sobre pessoas com deficiência durante a graduação?”, (b) “Quais são as suas competências para lidar com alunos com deficiência no Ensino Fundamental II?”, (c) “Quais desafios você acredita que enfrenta/enfrentou ao trabalhar com alunos com deficiência no Ensino Fundamental II?”.

Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados teve início apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, garantindo a conformidade com as normas éticas. Solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos professores participantes, assegurando que eles compreendessem os objetivos da pesquisa, a natureza voluntária de sua participação e a confidencialidade dos dados coletados. Os participantes foram contatados individualmente, através da estratégia bola de neve (SIQUEIRA; FREITAS, 2022), que consiste em solicitar a cada participante o contato de outros indivíduos que também pudessem participar do estudo.

O questionário foi entregue aos professores, em local e horário combinados previamente. Utilizou-se, ainda, o questionário on-line através da plataforma *Google Forms*. Forneceram-se instruções claras sobre como preencher o questionário e esclareceram-se eventuais dúvidas.

Análise de Dados

As respostas foram analisadas qualitativamente (e.g., FARIA; PRIMO, 2023), considerando seus objetivos exploratórios e sua capacidade de descrever e comparar a comunicação entre as pessoas. Esse método de análise possibilita a organização e descrição detalhada das respostas coletadas, sem a construção de categorias analíticas. Os dados quantitativos foram analisados usando estatísticas descritivas, como medidas de tendência central (médias, modas e/ou medianas), medidas de dispersão (desvio-padrão) e frequências.

Cuidados éticos

Este estudo acompanhou de forma estrita as diretrizes presentes nas Resoluções 251/97, 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelecem as normas e orientações para pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo a proteção do bem-estar, sigilo e dignidade dos participantes. O projeto foi encaminhado para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Christus, responsável por analisar os aspectos éticos e metodológicos do estudo, tendo sido aprovado com o parecer número 6.925.242. No primeiro contato, os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e solicitados a assinar, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As identidades dos participantes foram mantidas em sigilo e não foram compartilhadas com terceiros, garantindo sua confidencialidade e privacidade. Ademais, todas as informações coletadas foram tratadas de forma anônima, e as respostas não foram divulgadas ou utilizadas para outros fins além da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os objetivos específicos deste estudo foram: 1) investigar a formação dos professores durante a graduação com foco na educação inclusiva; 2) analisar as percepções dos professores sobre suas competências diante de alunos no Ensino Fundamental II; e 3) discutir a compreensão dos professores sobre seus desafios relacionados à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental II.

Em relação à pergunta “Quais temas você estudou sobre pessoas com deficiência durante a graduação?”, houve duas respostas “nenhum” e uma em branco. Os outros oito participantes deram as seguintes respostas: “Pessoa com Deficiência, Lei LDB, inclusão, Psicologia: Processos, Aprendizagem e inteligência, Psicologia escolar e da aprendizagem”; “Libras”; “Deficiências e seus tipos”; “Estratégias de ação e atuação com alunos com deficiências”; “Fisiologia de transtornos do desenvolvimento”; “PcD, crianças hiperativas, deficientes auditivos” e “Libras, crianças com DI, TEA, TOD e TDAH”.

Embora 63,6% dos professores tenham tido contato com temas de inclusão durante a formação inicial, há uma lacuna significativa no que se refere à aplicação prática desses conhecimentos. Nesse sentido, Kimhi e Bar Nir (2025) evidenciam que muitos programas de formação docente ainda carecem de experiências práticas que preparem efetivamente os professores para lidar com a diversidade na sala de aula. Essa disparidade entre teoria e prática confirma a crítica de Mantoan (2003) sobre a superficialidade da formação inclusiva, indicando que o conteúdo teórico, por si só, não capacita o professor a lidar com a diversidade de necessidades educacionais na sala de aula.

No que se refere à pergunta “Você considera que tem competências para lidar com alunos com deficiência no Ensino Fundamental II?”, a maioria dos respondentes (81,8%) respondeu “não” e, apenas 18,2% responderam “sim”. Quando questionados sobre quais seriam essas competências, as respostas obtidas foram: “Além de ser psicólogo em formação, sou professor de Educação Socioemocional, trabalhando especificamente o contexto da inclusão em sala de aula, da convivência, comunicação, a partir de habilidades como pensamento crítico, perseverança, proatividade”; “Sou proativo, dinâmico,

sempre tentando exercitar a escuta ativa em sala de aula. Também faço formações que ajudam a embasar as técnicas utilizadas em sala de aula.”; “Competências relacionadas à educação, voltadas para conhecer as necessidades dos alunos no cotidiano escolar, como dislexia, autismo, dificuldades de aprendizagem, surdez, baixa visão , deficiência física”; “Respeito e consideração”; “Apesar de não ter competência para lidar com as deficiências, procuramos sempre fazer o nosso melhor, fazendo com que o aluno se sinta, no mínimo aceito dentro desta comunidade”; “Sensibilidade, acolhimento e paciência ”; “Paciência, dedicação, comunicação clara”.

Os dados da pesquisa indicam que a maior parte dos professores não possui as competências para lidar com alunos com deficiência. As dificuldades relacionadas incluem falta de experiência em adaptação de atividades e avaliações, especialmente para alunos com deficiência visual ou auditiva. Os achados sugerem uma desconexão entre as políticas educacionais e a prática escolar, em que os professores não dispõem de suporte técnico e formativo necessário para implementar uma inclusão real. Esse achado sugere uma carência em formação contínua e especializada que permita o desenvolvimento das habilidades adaptativas, o que está de acordo com as propostas de Mantoan (2003), que indica que o sucesso da inclusão depende de adaptações concretas no ambiente e nas práticas pedagógicas. Os dados encontrados mostram que a transição histórica ainda enfrenta resistência na prática cotidiana: embora a maioria dos professores participantes tenha formação teórica sobre inclusão, a prática efetiva de adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas são limitadas. Isso demonstra um desalinhamento entre o desenvolvimento teórico da educação inclusiva e a implementação prática. De acordo com Silva, Sousa e Silva (2020), uma educação inclusiva eficaz exige não apenas a inserção dos alunos em escolas regulares, mas também a adaptação de práticas pedagógicas para atender a todos.

Em relação à pergunta “Você acredita que enfrenta/enfrentou desafios ao trabalhar com alunos com deficiência no Ensino Fundamental II?”, todos os professores responderam “sim”. Quando questionados sobre quais seriam esses desafios, os professores afirmaram: “Quando eles estão em crise emocional”; “O grande desafio é que muitas vezes não conseguimos fazer

com que o aluno seja incluído diretamente em tudo que lhe é de direito”; “Elaboração de provas e atividades adaptadas para alunos neurodivergentes”; “Lidar com as deficiências dentro de turmas numerosas e com alunos com dificuldades inúmeras de aprendizagem”; “A questão de não ter recursos suficientes para conseguir lidar com a inclusão. A falta de apoio por parte da coordenação também influencia bastante”; “Inclusão do aluno em atividades e em grupos”; “Dificuldade de aceitação por parte de alguns pais e desafios nos momentos de crise do aluno”; e “Conseguir enxergar o aluno como ele é em sua totalidade e não olhar somente para o seu diagnóstico, compreender suas limitações”.

No geral, evidenciou-se a questão da comunicação e a adaptação do aluno em sala de aula. Muitos participantes destacaram as dificuldades em estabelecer uma comunicação eficaz, tanto com os alunos em crise emocional quanto com as famílias, que muitas vezes não compreendem completamente as necessidades educacionais dos filhos. Rinaldi e Cantero (2024) enfatizam o papel das famílias no sucesso da inclusão escolar, evidenciando que a colaboração entre família e escola é essencial. Esse aspecto demonstra a necessidade de estratégias que incluam os pais no processo educacional, oferecendo orientação e apoio para que eles possam compreender e participar do desenvolvimento de seus filhos. A aceitação por parte de pais e colegas de classe também se mostrou um desafio, evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização e orientação sobre a importância da inclusão e respeito à diversidade.

Conforme exposto por Stainback e Stainback (1999), a interação entre professor e aluno, especialmente alunos com deficiência, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e adaptativas. Os dados encontrados indicam que os professores reconhecem a importância de uma abordagem sensível, com escuta ativa e respeito pelas diferenças individuais, como essenciais para a inclusão. No entanto, a sobrecarga de trabalho e a ausência de uma formação prática contínua limitam a capacidade dos professores de implementar essas práticas, comprometendo a eficácia da inclusão. Essa realidade reflete a necessidade de promover um ambiente escolar que facilite essas interações, pois, como evidenciado nos dados, a falta de suporte pedagógico pode inibir práticas inclusivas essenciais. Além disso, Ferreira

(2006) já destacava que a falta de apoio e infraestrutura adequada são entraves para a prática inclusiva e para o desenvolvimento de um ambiente escolar que valoriza as diferenças. Assim, os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de políticas públicas que forneçam maior suporte aos educadores, com recursos e formações especializadas.

Com isso, Stainback e Stainback (1999) destacam três componentes para uma inclusão eficaz: a organização escolar, o trabalho em equipe e um ambiente acolhedor em sala de aula. Em relação a esse ponto, os dados mostram que os professores enfrentam desafios institucionais, como a falta de apoio da coordenação pedagógica e de recursos limitados para adaptar materiais e formação realizada continuada. A ausência desse suporte é um obstáculo significativo, refletindo a carência de uma estrutura de apoio adequada, o que impede o professor de atender plenamente as necessidades de cada aluno. A formação colaborativa e contínua é essencial, mas, como descrito por participantes, esse processo é dificultado pela sobrecarga de tarefas e pela falta de uma rede de apoio sólida entre educadores e os gestores.

Em síntese, os dados encontrados indicam que, apesar das diretrizes e avanços teóricos da literatura sobre inclusão escolar, a prática pedagógica enfrenta desafios significativos que comprometem a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Apresenta-se a necessidade de uma formação prática, suporte institucional e colaboração entre escola e família, mas esses elementos ainda são insuficientes ou inexistentes na experiência de muitos professores. Isso, por sua vez, sugere a urgência de políticas públicas e iniciativas institucionais que ofereçam aos professores as ferramentas e o apoio necessário para atender a todos os alunos com equidade e respeito às suas necessidades individuais. Assim, os achados apontam que a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras substanciais, o que vai ao encontro dos apontamentos de Gregoul *et al.* (2013) sobre as lacunas persistentes na formação de professores para a educação especial no Brasil. Nesse sentido, Van Laarhoven *et al.* (2012) ressaltam que, também em outros países, a formação inicial tem se mostrado insuficiente, frequentemente desconsiderando a prática orientada ao uso efetivo de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas adaptativas, elementos essenciais para

capacitar os professores a atender às variadas necessidades dos alunos.

No contexto nacional, há experiências que evidenciam a importância da formação continuada na promoção de práticas inclusivas mais consistentes. Conforme Rigo (2021), a integração entre a formação docente e a criação de espaços de troca entre professores e especialistas favorece mudanças concretas nas práticas pedagógicas e na organização escolar, refletindo-se diretamente na qualidade do atendimento aos alunos com deficiência. Assim, entende-se que a combinação entre formação prática, trabalho interdisciplinar e suporte institucional estruturado pode contribuir de forma significativa para a redução da lacuna existente entre o conhecimento teórico e a prática efetiva de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir a formação de professores do Ensino Fundamental II para a inclusão de alunos com deficiência. A partir dos dados, foi possível observar tanto as dificuldades quanto às oportunidades de melhoria no processo de inclusão no ambiente escolar.

De modo geral, embora a maioria dos professores tenham estudado temas pertinentes à inclusão durante a graduação, como as deficiências e suas especificidades, bem como a legislação relacionada a essa temática, um número considerável de participantes relatou não possuir competências específicas para lidar com alunos com a temática da deficiência. Esse fato reflete a lacuna existente na formação inicial dos educadores, que nem sempre proporciona o conhecimento e as ferramentas necessárias para atuar de maneira eficaz e inclusiva, assim como encontrado no estudo de Siqueira e Freitas (2022).

Os principais desafios apontados pelos professores envolvem a adaptação de atividades e provas, a gestão de turmas numerosas e a falta de recursos adequados, como materiais adaptados e suporte institucional. A escassez de apoio da coordenação pedagógica e a ausência de treinamentos especializados também foram identificados como obstáculos significativos, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas. Além disso, a comunicação com os alunos e suas famílias, bem como a aceitação de alunos com deficiência por parte de colegas e pais, também se

mostrou um desafio constante, evidenciando a necessidade de um trabalho contínuo de sensibilização sobre a importância da inclusão.

Dutra (2024) aponta que, culturalmente, os brasileiros não são educados ou preparados para um processo eficaz de gestão e planejamento de carreiras. Possibilita-se concluir que este fato pode acarretar em uma demora no processo de preparação, elaboração e implementação de políticas públicas e organizacionais que visem preparar os professores para as constantes mudanças da realidade em sala de aula.

Com o aumento no número de diagnósticos de neurodivergência e de acesso de outras pessoas com deficiência ao sistema escolar, permite-se prever que a necessidade de preparação dos docentes e de atualização da legislação e uma mudança cultural das escolas e da sociedade acerca do processo de inclusão é emergencial (ARAUJO; SILVA; ZANON, 2023). Portanto, é possível concluir que a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda enfrenta barreiras substanciais, principalmente devido à falta de apoio institucional e à necessidade de uma formação contínua e especializada para os educadores. A implementação de políticas públicas de inclusão mais eficazes, aliados a um investimento em recursos pedagógicos adequados e no desenvolvimento profissional dos professores, são medidas fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando as especificidades de cada aluno. A sensibilização da comunidade escolar e o fortalecimento da parceria entre escola e família também são ações essenciais para promover um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Concorda-se com Rocha *et al.* (2022) que a formação dos profissionais da educação deve ser contínua e permanente, pois permite tempo para reconfigurar identidades, fundamentada em pedagogias que valorizam as diferenças.

Este estudo contribui para a reflexão sobre a inclusão no contexto escolar, abrindo espaço para discussões que podem levar à transformação da prática pedagógica e à construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Ressalta-se que é necessária cautela na generalização dos resultados, visto que o estudo foi realizado em um contexto específico, com professores específicos. Ademais, comprehende-se como limitação da pesquisa o pequeno número de participantes, o que se mostrou suficiente para o intuito exploratório da presente

investigação, mas que impossibilitou a realização de análises mais robustas. Destaca-se, ainda, que, embora os dados quantitativos enriqueçam a análise qualitativa, a combinação desses métodos apresenta desafios,

especialmente no que tange à integração dos diferentes tipos de dados, aspecto que deve ser considerado na interpretação dos resultados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.; SILVA, M.; ZANON, R. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARLOTTO, M.; DIEHL, L. Intenção de abandono profissional em professores de acordo com níveis de ensino. **Actualidades en Psicología**, v. 37, n. 135, p. 128-142, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v37i135.51184>.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 98-104, 1993.

DUTRA, J. **Gestão de carreiras: a pessoa, a organização e as oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2024.

FARIA, C. M.; PRIMO, R. V. A percepção do aluno de psicologia sobre os desafios vivenciados no primeiro período da graduação. **BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 39, n. 33, p. 1-15, 2023.

FERREIRA, N. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: A gestão da Educação como germen da formação. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400013>.

FONTENELE, L. Q.; BESSA, L. L.; LAVOR FILHO, T. L.; SOUZA FILHO, J. A.; MIRANDA, L. L. Laudo e Diagnóstico como Dispositivos de (Ex)Inclusão Escolar: Uma Revisão Sistemática. **Revista De Psicologia**, v. 14, p. e023009, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36517/revpsiufc.14.2023.e023009>.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307–324, 2013.

KIMHI, Yael; BAR NIR, Aviva. Teacher training in transition to inclusive education. **Frontiers in Education**, [S.l.], v. 10, p. 1510314, 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1510314/full>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LIMA, A. L. B.; VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Escolas invisíveis: O direito à educação sob condições precárias no ensino médio do Ceará. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 39, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v13i39.5479>.

LIMA, T.; LEITE, Y. U. F. Abandonar e permanecer na docência: aproximações iniciais a partir de teses e dissertações (2000-2108). **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 79-96, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/1625>. Acesso em: 2 dez. 2024.

LIRA, A.; FREITAS, R. ; PATRICIO, C.; SANTANA, S. A educação profissional inclusiva e seus desafios. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 4057-4065, 2024. DOI: <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v12.e2.a2024.pp4057-4065>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, M. F. F.; MENDES, M. L. M.; MESSIAS, C. M. B. O. Profissionais de educação no sertão pernambucano: percepção sobre a funcionalidade de creches municipais. **Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 12, n. 3, p. 4336–4343, 2024. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1854/1149>. Acesso em: 2 nov. 2024.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIGO, Neusete Machado. A formação continuada de professores nos processos de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-14, 2021.

RINALDI, L. M.; CANTERO, A. M. M. A construção de alianças entre a escola e a família para a inclusão dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **ALTUS CIÊNCIA**, v. 22, n. 22, p. 44-61, 2024.

ROCHA, L. P.; DOMINGUES, I. M. C. S.; NAVES, R. M.; RODRIGUES, C. S. D.; SILVA, S. C. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

RUSLIN, R.; MASHURI, S.; RASAK, M. S. A.; ALHABSYI, F.; SYAM, H. Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. **IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)**, v. 12, n. 1, p. 22-29, 2022.

SANTOS, J. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 17, p. 27-44, 2002.

SILVA, R. S.; SOUSA, M. V.; SILVA, I. R. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Amor Mundi**, v. 1, n. 3, p. 35-46, 2020.

SIQUEIRA, F. Q.; FREITAS, L. B. L. Formação de professores e valores essenciais à educação em uma sociedade democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. e233863, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392022233863>.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Um guia para educadores**. Tradução de M. F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VAN LAARHOVEN, T.; MUNK, D.; CHANDLER, L.; ZURITA, L.; LYNCH, K. Integrating assistive technology into teacher education programs: trials, tribulations, and lessons learned. **Assistive Technology Outcomes and Benefits**, v. 8, n. 1, p. 32-45, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ998800.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.