

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: TRAJETÓRIA, DIREITOS E DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

TEACHER EDUCATION FOR SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: TRAJECTORY, RIGHTS AND CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Cleria Arantes Santiago²

Márcia Maria Nogueira Lima³

Elionilce Souza Cruz⁴

RESUMO: Este artigo discute a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, considerando sua constituição histórica no Brasil, a afirmação da educação como direito humano e os desafios que atravessam a prática pedagógica na escola comum. O estudo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, toma como referências centrais Costa (2023) e Oliveira e Abreu (2024), articulando contribuições sobre direitos humanos, democratização da escola, políticas de educação especial e formação docente. A análise evidencia que a formação destinada à educação especial foi marcada, historicamente, por modelos centrados na deficiência, pela especialização e por concepções de normalização e integração. A ampliação do paradigma inclusivo deslocou o debate para a participação, a aprendizagem, a acessibilidade e a responsabilidade coletiva da escola. Contudo, persistem tensões entre formação generalista e especializada, teoria e prática, matrícula e participação efetiva, além de limites relacionados à fragmentação formativa e à permanência de práticas homogeneizadoras. Defende-se que a formação docente precisa articular fundamentos teóricos, conhecimento das políticas públicas, reflexão sobre a experiência escolar, planejamento flexível e compromisso com os direitos humanos. Conclui-se que a inclusão não se sustenta apenas pela presença do estudante na classe comum, mas pela transformação das condições pedagógicas, institucionais e formativas que tornam possível aprender, participar e pertencer à comunidade escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Educação especial. Educação inclusiva. Direitos humanos. Prática pedagógica.

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

²Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Quirinópolis, Goiás. Especialista em Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar.

³Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Kurius (2012) e em Avaliação Educacional pela FASEC (2022). Vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), à Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC) e ao Programa de Pós-Graduação em História e Letras (PPGIHL).

⁴Especialista em Educação Inovadora pela Universidade Católica de Brasília - UCB.

ABSTRACT: This article discusses teacher education for special education from an inclusive perspective, considering its historical development in Brazil, the affirmation of education as a human right, and the challenges that permeate pedagogical practice in mainstream schools. This qualitative bibliographic study draws mainly on Costa (2023) and Oliveira and Abreu (2024), connecting discussions on human rights, school democratization, special education policies, and teacher education. The analysis shows that special education teacher preparation has historically been shaped by disability-centered models, specialization, normalization, and integration. The expansion of the inclusive paradigm shifted the debate toward participation, learning, accessibility, and the collective responsibility of schools. Nevertheless, tensions remain between general and specialized education, theory and practice, enrollment and effective participation, as well as limitations related to fragmented preparation and homogenizing practices. The article argues that teacher education should integrate theoretical foundations, knowledge of public policies, reflection on school experience, flexible planning, and a commitment to human rights. It concludes that inclusion cannot be sustained merely by placing students in mainstream classrooms; it requires transforming pedagogical, institutional, and formative conditions so that learning, participation, and belonging become possible.

Keywords: Teacher education. Special education. Inclusive education. Human rights. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como uma questão central para a escola brasileira porque desloca o debate educacional da simples oferta de vagas para as condições concretas de acesso, participação, aprendizagem e permanência de todos os estudantes. Nesse movimento, a formação de professores ocupa posição decisiva. A presença de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns exige mais do que domínio de técnicas específicas: requer compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem, conhecimento das políticas educacionais, capacidade de planejamento, trabalho colaborativo e disposição para rever práticas construídas sob a expectativa de homogeneidade.

Costa (2023) situa a educação inclusiva no campo dos direitos humanos e da democratização da escola. Essa perspectiva permite compreender que a inclusão não se reduz a uma providência administrativa nem a uma resposta individual à deficiência. Trata-se de reconhecer a educação como direito e de enfrentar formas históricas de preconceito, segregação e negação da participação escolar. Ao relacionar formação docente, emancipação e autonomia, a autora chama atenção para a necessidade de uma escola que não apenas receba estudantes diferentes, mas que se reorganize para acolher a diversidade humana como parte de sua própria constituição.

A discussão histórica apresentada por Oliveira e Abreu (2024) ajuda a compreender por que muitos impasses atuais não surgiram recentemente. A formação de professores para a educação especial foi constituída em meio a diferentes concepções de deficiência, escolarização e profissionalização docente. Os autores mostram que a formação em nível superior ganhou configuração específica a partir da década de 1970, vinculada às habilitações do curso de Pedagogia e a uma racionalidade que valorizava a especialização. Em vários momentos, a centralidade atribuída às características da deficiência acabou secundarizando dimensões pedagógicas, sociais e históricas da educação.

O avanço das políticas inclusivas modificou esse cenário, mas não eliminou suas contradições. A escola comum passou a assumir maior responsabilidade pela escolarização dos estudantes da educação especial, enquanto o atendimento especializado passou a ser compreendido como apoio complementar ou suplementar. Essa mudança ampliou a necessidade de formação tanto dos professores da classe comum quanto dos profissionais especializados. Ao mesmo tempo, trouxe perguntas sobre o que cada docente precisa saber, como os diferentes profissionais devem atuar em conjunto e de que maneira a formação pode evitar a separação entre um professor que ensina o currículo e outro que seria responsável exclusivamente pelo estudante com deficiência.

3

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva, articulando a trajetória histórica dessa formação no Brasil, sua relação com os direitos humanos e os desafios presentes na prática pedagógica. Busca-se discutir como determinadas heranças formativas ainda repercutem na escola e quais princípios podem contribuir para processos de formação capazes de fortalecer a participação e a aprendizagem dos estudantes.

A relevância da discussão está no fato de que a efetivação do direito à educação depende de decisões cotidianas: como o currículo é organizado, que expectativas são construídas sobre os estudantes, quais apoios são disponibilizados, como se avalia a aprendizagem e de que modo os profissionais compartilham responsabilidades. Assim, pensar a formação docente significa também pensar o projeto de escola que se pretende construir. Uma formação comprometida com a inclusão precisa superar respostas baseadas apenas no diagnóstico e reconhecer que as barreiras à escolarização também são produzidas pelas condições institucionais, pelas práticas e pelas relações estabelecidas no cotidiano.

O texto está organizado em seções que abordam o percurso histórico da formação em educação especial, a passagem dos modelos de normalização e integração para a perspectiva inclusiva, a relação entre direitos humanos e democratização escolar, as tensões entre professores capacitados e especializados, os desafios da formação inicial e continuada e as implicações para a prática pedagógica. Ao final, são apresentadas considerações que reafirmam a formação como processo contínuo, coletivo e vinculado à experiência concreta da escola.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-reflexiva. A opção por esse percurso decorre do objetivo de compreender a formação de professores para a educação especial a partir de sua historicidade e das relações que estabelece com políticas educacionais, direitos humanos e práticas escolares. Em vez de reunir definições isoladas, a análise procura identificar continuidades, mudanças e tensões presentes na constituição desse campo.

Foram adotados como textos centrais o artigo de Costa (2023), que discute educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola, e o ensaio de Oliveira e Abreu (2024), dedicado à trajetória da formação de professores para a educação especial no Brasil. Os dois trabalhos apresentam enfoques complementares. O primeiro enfatiza a dimensão político-formativa da inclusão e a necessidade de enfrentar preconceitos e práticas de segregação; o segundo recupera marcos históricos, normativos e institucionais que ajudam a explicar a organização da formação docente na área.

A leitura foi orientada por cinco eixos: constituição histórica da formação; concepções de deficiência e escolarização; relação entre formação geral e especializada; educação inclusiva como direito humano; e repercussões da formação sobre a prática pedagógica. A partir desses eixos, realizou-se uma interpretação articulada dos argumentos, evitando tratar os textos apenas como fonte de informações cronológicas. O interesse foi compreender como escolhas históricas e conceituais continuam produzindo efeitos na organização da escola e na maneira pela qual professores interpretam sua responsabilidade diante da diversidade.

Também foram considerados documentos e autores mobilizados nos próprios estudos analisados, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Decreto nº 7.611/2011. Esses

referenciais aparecem no artigo não como levantamento exaustivo da legislação, mas como elementos necessários à compreensão das mudanças na concepção de atendimento e formação.

A análise respeita o caráter bibliográfico das fontes. Portanto, não se pretende generalizar experiências de redes de ensino específicas nem apresentar dados empíricos sobre práticas docentes. As interpretações desenvolvidas dizem respeito aos problemas teóricos, históricos e políticos evidenciados na literatura selecionada e às implicações pedagógicas que podem ser discutidas a partir dela.

3 A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A compreensão dos desafios atuais da formação docente exige reconhecer que a educação especial foi constituída historicamente em estreita relação com modos específicos de compreender a deficiência. Oliveira e Abreu (2024), apoiados em estudos do campo, situam na década de 1970 um momento importante de institucionalização da educação especial no Brasil. Nesse período, cresceram os dispositivos legais, os serviços especializados e a participação do poder público na organização da área.

No ensino superior, a formação específica passou a integrar o curso de Pedagogia por meio de habilitações. Segundo Oliveira e Abreu (2024), esse processo foi possibilitado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969 e ganhou forma no início da década de 1970. A especialização atendia a uma lógica que valorizava eficiência, racionalidade técnica e delimitação de funções profissionais. O professor destinado à educação especial era preparado a partir das especificidades atribuídas às deficiências, enquanto a dimensão pedagógica geral nem sempre ocupava posição central.

A criação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, também representou um marco institucional. O CENESP tornou-se o primeiro órgão federal responsável pela definição de políticas para a educação especial, conforme recuperam Oliveira e Abreu (2024). A institucionalização, entretanto, ocorreu em um contexto no qual grande parte do atendimento era realizada em espaços especializados e em instituições que funcionavam paralelamente à escola comum. Por isso, a ampliação da atenção estatal não pode ser confundida automaticamente com inclusão escolar.

A formação profissional acompanhou essa organização. Se o atendimento era concebido prioritariamente em espaços separados, fazia sentido, dentro daquela lógica, preparar

especialistas para atuar com categorias específicas de deficiência. O problema é que essa estrutura reforçou a ideia de que determinados estudantes demandariam uma pedagogia essencialmente distinta daquela oferecida aos demais. Ao focalizar o déficit, o diagnóstico ou a reabilitação, corria-se o risco de deslocar para segundo plano perguntas propriamente educacionais: o que ensinar, como ensinar, como favorecer a participação e como avaliar processos de aprendizagem.

Oliveira e Abreu (2024) destacam que, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o princípio da normalização influenciava a formação. A integração ganhou força posteriormente, mas ainda preservava uma condição importante: o estudante deveria demonstrar possibilidades de adaptação às exigências da escola regular. Nessa perspectiva, o sistema educacional permanecia relativamente estável, e o sujeito era chamado a aproximar-se dos padrões existentes. A responsabilidade pela integração recaía, em grande medida, sobre suas condições individuais.

Esse percurso ajuda a explicar a forte presença de referenciais médicos e psicológicos na formação da área. Oliveira e Abreu (2024) observam que a centralidade das dimensões biológicas e psicológicas contribuiu para fragmentar a educação especial em subáreas e para organizar currículos de formação em torno de tipos de deficiência. Tais conhecimentos podem ser relevantes quando articulados à educação, mas tornam-se insuficientes quando passam a definir sozinhos as possibilidades de aprendizagem e a orientar expectativas escolares.

A crítica a esse modelo não significa negar a necessidade de conhecimentos específicos. Há estudantes que utilizam sistemas de comunicação, recursos de tecnologia assistiva, materiais acessíveis ou estratégias particulares que exigem estudo aprofundado. A questão central é outra: conhecimentos específicos precisam estar subordinados à finalidade educacional e articulados ao currículo, à participação e ao desenvolvimento do estudante. Quando a deficiência se transforma no eixo exclusivo da formação, o professor corre o risco de conhecer categorias diagnósticas sem compreender suficientemente os processos de ensino.

A história da formação em educação especial é, portanto, marcada por ambiguidades. Ao mesmo tempo em que a especialização produziu conhecimentos e ampliou a existência de profissionais dedicados ao campo, também se vinculou a uma estrutura escolar segregada. Essa ambivalência permanece relevante porque ainda hoje a formação pode oscilar entre dois extremos: uma abordagem genérica, que ignora necessidades específicas, e uma abordagem excessivamente especializada, que separa o estudante do currículo comum. A perspectiva

inclusiva exige construir uma relação mais equilibrada entre conhecimento pedagógico, especificidades de apoio e responsabilidade coletiva pela escolarização.

4 DA NORMALIZAÇÃO À INCLUSÃO: MUDANÇAS DE PARADIGMA E PERMANÊNCIAS

A passagem de modelos baseados na normalização e na integração para uma perspectiva inclusiva representa mudança significativa na forma de compreender a escolarização. No modelo integrador, a presença na escola comum dependia, frequentemente, da capacidade do estudante de responder às condições previamente estabelecidas. Na inclusão, a pergunta se desloca: em vez de verificar se o estudante consegue adaptar-se à escola, torna-se necessário examinar como a escola pode reorganizar suas práticas, recursos e relações para garantir participação e aprendizagem.

Oliveira e Abreu (2024) situam a Declaração de Salamanca, de 1994, como referência importante nesse processo, inclusive por destacar a formação de professores na estrutura de ação voltada à inclusão. No Brasil, a LDB de 1996 e normativas posteriores passaram a integrar um cenário em que a educação especial e a escolarização comum precisavam ser pensadas de maneira mais articulada. Esse movimento não ocorreu de forma linear e tampouco eliminou concepções anteriores.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabeleceu distinções entre professores capacitados e especializados para o atendimento dos estudantes da educação especial. Oliveira e Abreu (2024) mostram que essa diferenciação se tornou uma referência importante na organização da formação. Ela procura reconhecer que todos os docentes necessitam de conhecimentos para atuar com a diversidade, ao mesmo tempo em que determinadas funções exigem formação específica. Entretanto, a distinção pode produzir problemas quando se transforma em divisão rígida de responsabilidades.

Na prática escolar, uma compreensão equivocada dessa divisão pode levar o professor da classe comum a considerar que o ensino do estudante com deficiência pertence ao profissional especializado. Da mesma forma, o professor especializado pode ser colocado em uma posição paralela ao currículo da turma, responsável por atividades desconectadas do planejamento coletivo. A perspectiva inclusiva exige superar esse funcionamento fragmentado. A existência de funções distintas não elimina a necessidade de corresponsabilidade.

Costa (2023) amplia essa discussão ao defender que a inclusão está relacionada à participação e à redução das formas de exclusão presentes nos currículos, nas culturas e nas comunidades escolares. Nessa leitura, a transformação não depende apenas de um profissional ou de um serviço. Ela envolve a escola como organização. Currículo, avaliação, planejamento, gestão, acessibilidade e relações interpessoais passam a fazer parte do debate inclusivo.

Essa mudança de paradigma também altera o sentido da formação. Se a inclusão fosse entendida apenas como inserção física, bastaria preparar professores para lidar com situações consideradas excepcionais. Quando ela é compreendida como direito de aprender e participar, a formação precisa discutir concepções de ensino, expectativas de aprendizagem, barreiras e possibilidades de flexibilização. O foco deixa de ser exclusivamente o que o estudante não faz e passa a incluir as condições que favorecem ou dificultam seu envolvimento nas atividades escolares.

Apesar dos avanços normativos e conceituais, permanências históricas podem ser identificadas. A busca por receitas, a dependência de laudos para iniciar intervenções, a ideia de que é necessário estar completamente preparado antes de receber um estudante e a organização de atividades paralelas são exemplos de práticas que mantêm traços de modelos anteriores. Costa (2023) problematiza justamente a afirmação recorrente de que professores e escolas não estariam preparados. A formação é indispensável, mas não pode ser transformada em condição prévia impossível, que adie indefinidamente o direito à escolarização.

Preparar-se para a inclusão não significa alcançar um estado final de domínio sobre todas as deficiências. Significa desenvolver capacidade profissional para estudar situações concretas, planejar, observar, registrar, dialogar com outros profissionais, avaliar resultados e modificar estratégias. A diversidade humana torna inviável uma formação baseada na previsão de todos os casos. Por isso, a competência docente inclui aprender continuamente com a experiência sem reduzir essa experiência a improvisação.

A perspectiva inclusiva também exige cuidado para que a valorização das diferenças não produza expectativas reduzidas. Reconhecer ritmos e formas diversas de aprender não significa abandonar objetivos de aprendizagem ou oferecer tarefas permanentemente simplificadas. A diferenciação pedagógica precisa ampliar possibilidades de acesso ao conhecimento. Quando a adaptação retira do estudante a oportunidade de pensar, comunicar, resolver problemas e participar do currículo, ela deixa de funcionar como apoio e pode produzir nova forma de exclusão dentro da própria sala comum.

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

A contribuição de Costa (2023) permite compreender a inclusão escolar para além do campo técnico. Ao aproximar educação inclusiva e direitos humanos, a autora insere a escolarização das pessoas com deficiência em uma discussão sobre dignidade, participação, igualdade de direitos e enfrentamento do preconceito. Essa perspectiva é particularmente importante porque impede que a inclusão seja tratada como concessão, favor ou escolha individual da escola.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma a educação como direito e relaciona sua finalidade ao desenvolvimento da pessoa e ao respeito aos direitos e liberdades fundamentais. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 fortaleceu a educação como direito social, enquanto políticas posteriores avançaram na organização da educação especial em perspectiva inclusiva. Costa (2023) destaca ainda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja concepção articula conhecimentos, valores, atitudes, participação e formação de uma consciência cidadã.

Essa articulação tem consequências diretas para a formação docente. Um professor pode dominar recursos didáticos e, ainda assim, reproduzir expectativas excludentes se compreender a deficiência apenas como incapacidade. Da mesma forma, pode conhecer a legislação sem conseguir traduzi-la em decisões pedagógicas. A formação em direitos humanos contribui para conectar conhecimento normativo, reflexão ética e ação educativa, permitindo questionar práticas naturalizadas que restringem a participação de determinados estudantes.

Costa (2023) chama atenção para o preconceito e para formas de violência que atravessam a experiência escolar. Nem sempre essas formas são explícitas. Elas podem aparecer na invisibilização do estudante, na ausência de desafios intelectuais, na retirada constante da sala, na infantilização, na atribuição automática de tarefas diferentes ou na crença de que a socialização é suficiente. Tais práticas podem ocorrer mesmo em escolas que formalmente se declaram inclusivas.

A democratização da escola, nesse sentido, não se resume à matrícula. Uma escola democrática cria condições para que diferentes sujeitos tenham voz, participem das atividades e sejam reconhecidos como integrantes da comunidade. Isso exige acessibilidade física, comunicacional, curricular e atitudinal, mas também requer revisão das formas de organizar

tempos, espaços e processos avaliativos. A inclusão evidencia que muitas barreiras antes atribuídas ao estudante são produzidas por estruturas pouco flexíveis.

A experiência cotidiana com a diferença possui valor formativo. Costa (2023) argumenta que professores e estudantes podem desenvolver consciência crítica por meio do convívio e da experiência compartilhada. A escola inclusiva, portanto, não beneficia apenas quem possui deficiência. Ela pode ampliar a capacidade coletiva de reconhecer diferentes modos de participação, questionar padrões rígidos e construir relações menos orientadas pela comparação e pela normalização.

Esse potencial, contudo, não se realiza automaticamente pela convivência. É necessário que a escola transforme situações concretas em objeto de reflexão. Quando dificuldades são discutidas coletivamente, o professor deixa de vivenciá-las apenas como fracasso individual e pode analisá-las como problema pedagógico. A formação continuada no espaço escolar ganha importância justamente porque permite aproximar conceitos, políticas e experiências reais.

A relação entre direitos humanos e formação também modifica a compreensão sobre autonomia docente. Autonomia não significa trabalhar isoladamente nem decidir sem referências coletivas. Trata-se da capacidade de analisar criticamente situações, fundamentar escolhas e construir respostas pedagógicas responsáveis. Uma formação excessivamente prescritiva pode produzir dependência de modelos prontos; uma formação reflexiva, ao contrário, oferece fundamentos para que o professor interprete necessidades e faça escolhas coerentes com o direito à educação.

A democratização exige ainda participação da gestão escolar. A inclusão não pode depender exclusivamente da iniciativa de professores individualmente comprometidos. É responsabilidade institucional assegurar tempos de planejamento, acesso a materiais, articulação entre profissionais, diálogo com famílias e acompanhamento das aprendizagens. Quando essas condições não existem, a formação corre o risco de ser tratada como solução isolada para problemas que também são organizacionais e políticos.

6 PROFESSORES CAPACITADOS E ESPECIALIZADOS: ENTRE A DISTINÇÃO DE FUNÇÕES E A RESPONSABILIDADE COMPARTILHADA

A distinção entre professores capacitados e especializados, discutida por Oliveira e Abreu (2024) a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, revela uma tensão persistente no campo da educação especial. De um lado, é necessário que a formação de todos os professores

contemple conhecimentos sobre diversidade, necessidades educacionais e inclusão. De outro, determinados serviços e recursos demandam aprofundamento específico. O desafio está em evitar que essa diferenciação se converta em separação do trabalho pedagógico.

A escola inclusiva não elimina a especialização. O conhecimento especializado pode ampliar as possibilidades de comunicação, acessibilidade e participação, especialmente quando envolve recursos que exigem estudo sistemático. Entretanto, seu sentido muda quando é colocado a serviço do processo escolar comum. O especialista não substitui o professor regente, assim como o professor regente não pode transferir a responsabilidade pelo estudante ao especialista.

Essa compreensão é coerente com a organização do Atendimento Educacional Especializado prevista nas políticas inclusivas. Costa (2023) ressalta a importância do AEE como apoio à escolarização, destacando sua articulação com o acesso e a permanência na escola. O atendimento especializado ganha potência quando identifica barreiras, organiza recursos e contribui para ampliar a autonomia do estudante, e não quando reproduz um currículo paralelo ou funciona como espaço de retirada sistemática das experiências coletivas.

A formação docente precisa, portanto, incluir competências de colaboração. Planejar em conjunto, compartilhar observações, definir objetivos, acompanhar avanços e avaliar a funcionalidade dos recursos são ações que exigem comunicação profissional. Em muitas escolas, porém, os horários e as rotinas dificultam encontros entre professores. Nessas condições, a colaboração tende a depender de iniciativas informais. A formação pode desenvolver disposição para o trabalho conjunto, mas a gestão precisa criar condições para que ele aconteça.

Outro ponto importante é a relação entre conhecimento especializado e expectativas de aprendizagem. O domínio de características associadas a uma deficiência não permite prever, por si só, o que um estudante conseguirá aprender. Diagnósticos podem informar necessidades de apoio, mas não devem funcionar como teto pedagógico. A avaliação escolar precisa observar o sujeito concreto, suas formas de comunicação, conhecimentos prévios, interesses, estratégias e respostas às intervenções propostas.

Quando a formação se organiza por listas de características diagnósticas, há risco de transformar conhecimento científico em estereótipo. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar trajetórias, interesses e necessidades muito diferentes. Por isso, o professor precisa combinar conhecimentos gerais sobre desenvolvimento e acessibilidade com observação

pedagógica individualizada. Essa combinação impede tanto a negação das especificidades quanto a redução do estudante à categoria clínica.

A responsabilidade compartilhada também envolve profissionais de apoio, gestores e famílias, respeitando os limites de cada função. O professor continua sendo responsável pelo ensino, enquanto outros profissionais podem contribuir para acesso, comunicação, autonomia e participação. A clareza de papéis evita que o apoio se transforme em substituição da ação docente ou em isolamento do estudante junto a um adulto específico durante toda a rotina escolar.

A formação especializada, por sua vez, precisa manter vínculo consistente com os fundamentos da educação. Oliveira e Abreu (2024) recuperam críticas históricas à secundarização do pedagógico em cursos fortemente organizados pelas deficiências. Essa advertência permanece atual. Quanto mais sofisticado for o recurso especializado, maior deve ser a clareza sobre sua finalidade educativa. Tecnologia, comunicação alternativa, materiais adaptados e estratégias sensoriais só fazem sentido quando ampliam participação, aprendizagem e autonomia.

A superação da dicotomia entre capacitado e especializado não depende de apagar diferenças formativas, mas de construir uma cultura profissional em que saberes se complementem. A pergunta principal deixa de ser quem é o responsável pelo estudante e passa a ser como cada profissional pode contribuir para que ele tenha acesso ao currículo e à vida escolar.

7 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A formação inicial é um espaço decisivo para construir concepções sobre ensino, aprendizagem, deficiência e diversidade. Quando a educação inclusiva aparece apenas em uma disciplina isolada, corre-se o risco de reforçar a ideia de que se trata de assunto periférico, separado das discussões sobre currículo, avaliação, alfabetização, didática e gestão da sala de aula. A inclusão precisa atravessar a formação pedagógica, pois os desafios apresentados por turmas heterogêneas não pertencem a uma única área do curso.

Oliveira e Abreu (2024) mostram que a formação em educação especial foi historicamente atravessada por disputas sobre nível, lócus e perfil profissional. Essas ambiguidades não desapareceram. A expansão de cursos, especialmente na modalidade a distância e no setor privado, é analisada pelos autores como fenômeno que requer atenção para

a qualidade e a consistência da formação. A ampliação do acesso à formação é importante, mas não pode ser confundida com garantia de aprofundamento teórico e experiência pedagógica significativa.

Uma formação aligeirada tende a oferecer respostas prontas para problemas complexos. Na educação inclusiva, isso aparece em cursos que prometem métodos universais para determinados diagnósticos ou apresentam conjuntos de atividades descontextualizadas. A prática docente, porém, exige capacidade de interpretar situações. Recursos podem ser aprendidos, mas sua escolha depende dos objetivos, do currículo, da idade, das características do estudante e das condições da turma.

Costa (2023) identifica fragilidades quando a formação docente não se articula à pesquisa e à reflexão sobre a própria atuação. Esse ponto é fundamental para pensar a formação continuada. A escola produz diariamente situações que podem se tornar objeto de estudo: registros de aprendizagem, dificuldades recorrentes, estratégias que funcionam ou não, modos de participação, relações entre estudantes e barreiras presentes no ambiente. Quando esses elementos são analisados coletivamente, a formação deixa de ser mera transmissão de técnicas.

A formação continuada também precisa evitar dois problemas opostos. O primeiro é o excesso de abstração, quando discussões teóricas não chegam às decisões da sala de aula. O segundo é o praticismo, quando se oferecem atividades e modelos sem fundamentos que permitam compreender por que funcionam e em quais condições devem ser modificados. A articulação entre teoria e prática possibilita que o professor compreenda conceitos e, ao mesmo tempo, examine seus efeitos no trabalho cotidiano.

Nesse processo, o estudo da legislação tem papel importante. Conhecer direitos e responsabilidades ajuda a superar decisões baseadas apenas em opiniões pessoais. Contudo, a leitura normativa precisa ser acompanhada de problematização pedagógica. Saber que o estudante tem direito à escolarização comum não responde automaticamente como organizar uma atividade de leitura acessível, como registrar sua aprendizagem ou como promover participação em trabalho coletivo. A formação precisa aproximar o direito declarado da ação pedagógica concreta.

Outro aspecto é o tempo. Mudanças de concepção e prática não ocorrem em encontros isolados. Formações pontuais podem sensibilizar e introduzir temas, mas dificilmente sustentam transformações profundas sem acompanhamento. Processos continuados, organizados em ciclos de estudo, planejamento, aplicação, registro e retomada, permitem que

professores testem estratégias, analisem resultados e construam conhecimento profissional a partir da experiência.

A coordenação pedagógica possui função estratégica nesse movimento. Ao organizar espaços de estudo e planejamento, pode favorecer a articulação entre professores da classe comum, educação especial e demais profissionais. Também pode ajudar a deslocar o foco de perguntas centradas no diagnóstico para questões pedagógicas: qual objetivo está sendo trabalhado? Que barreira impede a participação? Que apoio pode ser oferecido? Como verificar se a estratégia ampliou a aprendizagem? Essas perguntas fortalecem uma cultura de investigação sobre a prática.

A formação continuada torna-se mais significativa quando parte de problemas reais sem permanecer limitada a eles. Uma situação concreta pode conduzir ao estudo de conceitos mais amplos, e esses conceitos podem retornar à prática como novas possibilidades de interpretação. Esse movimento evita tanto a formação genérica quanto o treinamento para um caso específico. O objetivo é ampliar repertório e autonomia profissional.

Também é necessário reconhecer as condições de trabalho. Atribuir toda dificuldade inclusiva à falta de formação pode ocultar problemas como turmas numerosas, ausência de materiais acessíveis, pouco tempo de planejamento e insuficiência de apoio institucional. A formação é indispensável, mas precisa caminhar junto com políticas de valorização profissional e organização escolar. Caso contrário, transforma-se em exigência individual diante de barreiras que ultrapassam a ação de um único professor.

8 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A formação docente adquire sentido quando repercute na maneira de organizar o ensino. Uma prática inclusiva começa pelo reconhecimento de que os objetivos curriculares precisam ser acessíveis por diferentes caminhos. Isso não significa criar um currículo totalmente separado para cada estudante, mas analisar quais conhecimentos são essenciais, que formas de participação podem ser oferecidas e quais recursos permitem aproximar o estudante do objeto de aprendizagem.

Costa (2023) destaca a importância do planejamento flexível e da sensibilidade docente diante das demandas de aprendizagem. Flexibilidade, nesse contexto, não é ausência de planejamento. Ao contrário, exige maior clareza sobre objetivos para que seja possível variar estratégias, materiais, formas de comunicação e modos de resposta sem perder a

intencionalidade pedagógica. Um professor que sabe o que pretende ensinar consegue distinguir o que pode ser adaptado daquilo que constitui o núcleo da aprendizagem proposta.

A observação pedagógica é parte desse processo. Antes de concluir que o estudante não consegue realizar determinada atividade, é necessário examinar como a tarefa foi apresentada, quais conhecimentos prévios ela exige, que linguagem utiliza, quanto tempo oferece e quais apoios estão disponíveis. Muitas dificuldades atribuídas à deficiência podem ser ampliadas por instruções pouco claras, excesso de estímulos, materiais inacessíveis ou expectativas que não consideram o percurso do estudante.

A avaliação também precisa assumir caráter formativo. Em vez de servir apenas para comparar desempenhos, deve produzir informações que orientem intervenções. Registros descritivos, portfólios, observações, produções do estudante e diferentes formas de expressão podem complementar instrumentos tradicionais. O objetivo não é diminuir a exigência, mas tornar visível o que o estudante aprendeu e quais apoios ainda são necessários.

A participação constitui outro indicador relevante. Um estudante pode permanecer fisicamente na sala e, ainda assim, estar excluído das interações e do currículo. Por isso, o professor precisa observar quem responde às perguntas, quem participa dos grupos, quem recebe tarefas significativas e quem depende permanentemente de mediação individual. A inclusão se fortalece quando os apoios aumentam autonomia e relações com os colegas, em vez de criar dependência ou isolamento.

15

O trabalho colaborativo entre estudantes também pode contribuir para a aprendizagem, desde que não transforme colegas em cuidadores. Estratégias de pares, atividades cooperativas e projetos coletivos ampliam oportunidades de interação e permitem que diferentes habilidades apareçam. A diversidade deixa de ser vista apenas como problema a administrar e passa a compor a experiência de aprendizagem da turma.

A acessibilidade deve ser planejada desde o início sempre que possível. Materiais com boa legibilidade, instruções objetivas, recursos visuais, alternativas de comunicação e variedade de formas de participação beneficiam diferentes estudantes e reduzem a necessidade de adaptações tardias. Quando recursos específicos são necessários, eles devem ser incorporados ao planejamento de modo funcional, sem estigmatizar quem os utiliza.

A relação com as famílias também merece atenção. Famílias podem oferecer informações importantes sobre comunicação, autonomia, interesses e estratégias utilizadas em outros contextos. Entretanto, a escola não deve transferir a elas a responsabilidade por definir

o currículo ou ensinar conteúdos escolares. O diálogo é mais produtivo quando há clareza sobre o papel pedagógico da escola e quando as informações familiares são consideradas como parte de uma compreensão mais ampla do estudante.

A formação inclusiva favorece ainda uma mudança na linguagem profissional. Expressões que definem o estudante apenas por limitações tendem a estreitar possibilidades. Registros pedagógicos mais úteis descrevem o que ele realiza, em quais condições, com quais apoios e quais avanços foram observados. Essa mudança não é apenas terminológica: ela produz informações mais relevantes para o planejamento e reduz interpretações deterministas.

Por fim, práticas inclusivas dependem de acompanhamento sistemático. Estratégias não devem ser mantidas apenas porque foram recomendadas para determinado diagnóstico. É necessário verificar seus efeitos. Um recurso é adequado quando aumenta acesso, compreensão, participação ou autonomia. Se não produz esses resultados, precisa ser revisto. Essa postura investigativa aproxima a prática da formação contínua e transforma o cotidiano escolar em espaço de produção de conhecimento docente.

9 FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO COLETIVO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

16

Um dos limites mais frequentes das políticas de formação é tratar o professor individual como unidade exclusiva de mudança. A educação inclusiva, porém, depende de decisões coletivas. Mesmo um docente bem preparado encontra dificuldades quando o projeto pedagógico da escola não contempla a diversidade, quando não há articulação entre serviços ou quando a organização institucional impede planejamento conjunto. Costa (2023) ressalta que a democratização não ocorre somente pela existência de leis; ela se materializa nas experiências democráticas de professores e gestores.

Isso significa que a formação precisa alcançar também a cultura escolar. Reuniões pedagógicas, conselhos, planejamento e acompanhamento de estudantes podem se transformar em espaços formativos quando são utilizados para analisar barreiras e decisões de ensino. A inclusão deixa de ser pauta restrita a momentos específicos e passa a integrar a avaliação cotidiana do trabalho escolar.

A gestão tem responsabilidade em criar condições para essa cultura. Organizar horários de colaboração, assegurar circulação de informações relevantes, acompanhar planejamentos e favorecer o acesso a recursos são ações que dão sustentação às aprendizagens construídas em

cursos e estudos. Sem essas condições, conhecimentos adquiridos individualmente podem não encontrar espaço para se converter em prática.

O projeto político-pedagógico também deve expressar compromissos inclusivos de forma concreta. Declarações genéricas sobre respeito às diferenças são insuficientes quando não se articulam a procedimentos de matrícula, acolhimento, avaliação, acessibilidade, acompanhamento e participação das famílias. A formação coletiva pode utilizar o próprio projeto da escola como objeto de análise, verificando se os princípios registrados correspondem às rotinas existentes.

Costa (2023) critica práticas homogeneizadoras e modelos formativos que limitam a autonomia docente. Essa crítica ajuda a perceber que uma escola inclusiva não pode funcionar pela expectativa de que todos aprendam da mesma maneira e no mesmo tempo. Ao mesmo tempo, reconhecer diferenças não significa abandonar referências comuns. A tarefa pedagógica consiste em construir caminhos variados para objetivos educacionais significativos, preservando o pertencimento do estudante ao grupo.

A transformação da escola também exige enfrentar preconceitos. Formações exclusivamente técnicas podem não alcançar crenças que sustentam baixas expectativas. Discussões sobre direitos humanos, história da educação especial e experiências de exclusão ajudam a compreender que determinadas atitudes não são naturais. Elas foram produzidas socialmente e, por isso, podem ser questionadas e transformadas.

17

Nesse sentido, a experiência com estudantes diversos possui potencial formativo quando acompanhada de reflexão. O professor aprende ao observar respostas inesperadas, revisar hipóteses e reconhecer que estratégias pensadas para um estudante podem melhorar o ensino para toda a turma. Essa aprendizagem não substitui estudo teórico; ela ganha profundidade quando a experiência é interpretada com apoio de conceitos e de diálogo profissional.

A formação coletiva permite ainda distribuir responsabilidades de modo mais justo. Dificuldades deixam de ser entendidas como incapacidade pessoal do professor e passam a ser analisadas como desafios da equipe. Essa mudança favorece a busca de soluções, reduz a tendência de encaminhar o estudante para fora da sala e fortalece a corresponsabilidade entre gestão, docentes e serviços especializados.

Uma política de formação comprometida com a inclusão precisa, portanto, articular continuidade, contexto e acompanhamento. Continuidade para que haja tempo de estudo e revisão; contexto para que os temas dialoguem com situações reais; acompanhamento para que

os efeitos das decisões sejam analisados. Formar não é apenas oferecer cursos, mas criar condições institucionais para que professores produzam conhecimento sobre sua prática e o utilizem na transformação da escola.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a formação de professores para a educação especial no Brasil foi construída em meio a mudanças de concepção, disputas institucionais e diferentes formas de compreender a deficiência e a escolarização. A trajetória recuperada por Oliveira e Abreu (2024) mostra que a formação específica ganhou espaço no ensino superior a partir da década de 1970, fortemente marcada pela especialização e por referenciais que, em diversos momentos, colocaram a deficiência no centro do processo formativo. Esse percurso contribuiu para consolidar conhecimentos na área, mas também esteve associado a estruturas educacionais separadas e à secundarização de dimensões pedagógicas.

A perspectiva inclusiva modifica o eixo dessa formação. O estudante deixa de ser pensado apenas a partir de sua adequação aos padrões escolares, e a própria escola passa a ser interrogada sobre as condições que oferece para aprender e participar. A inclusão, nessa direção, não elimina a necessidade de conhecimentos especializados; redefine sua função. Saberes específicos precisam apoiar o acesso ao currículo, a comunicação, a autonomia e a participação, em articulação com o trabalho pedagógico comum.

A contribuição de Costa (2023) amplia esse entendimento ao relacionar inclusão, direitos humanos e democratização. O direito à educação não se esgota na matrícula. Ele envolve reconhecimento, participação, aprendizagem e enfrentamento das formas de preconceito que podem permanecer no cotidiano escolar. A formação docente precisa, por isso, alcançar concepções, atitudes e práticas, favorecendo uma leitura crítica das barreiras produzidas pela própria organização escolar.

Entre os desafios identificados estão a fragmentação entre formação geral e especializada, a persistência de modelos homogeneizadores, a busca por respostas prontas, a distância entre legislação e prática, a insuficiência de espaços de colaboração e o risco de atribuir exclusivamente ao professor problemas que também dependem de condições institucionais. Enfrentar esses desafios requer políticas de formação consistentes e organização escolar comprometida com o trabalho coletivo.

A formação inicial deve integrar a inclusão às discussões centrais da docência, evitando tratá-la como conteúdo periférico. A formação continuada, por sua vez, precisa ser processual, vinculada à experiência e sustentada por estudo, planejamento, registro e avaliação. Cursos e encontros têm maior potencial quando ajudam professores a interpretar situações concretas e a construir autonomia para decidir, em vez de apenas reproduzir técnicas.

Conclui-se que a formação docente para a educação especial na perspectiva inclusiva deve articular conhecimento pedagógico, fundamentos históricos e políticos, direitos humanos, saberes específicos e reflexão sobre a prática. A escola se torna mais inclusiva quando seus profissionais conseguem transformar diferenças em elementos considerados no planejamento, e não em justificativas para afastamento ou redução das oportunidades de aprendizagem. Assim, formar para a inclusão é também formar para uma escola democrática, capaz de reconhecer a diversidade sem renunciar ao compromisso de ensinar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2008. p. 11-28.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: 19
FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (coord.). Tornar a educação
inclusiva. Brasília: UNESCO; ANPEd, 2009. p. 11-23.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e democratização da escola. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, v. 10, n. 2, p. 159-172, jul./dez. 2023. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p159-172.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 131-146.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-57.

OLIVEIRA, Ilma Fialho de; ABREU, Waldir Ferreira de. Formação de professores para a educação especial no Brasil: professores capacitados e especializados. Revista InCantare, Curitiba, v. 21, p. 1-19, dez. 2024.

UNESCO. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, 2006.