

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Regiane da Silva Barbosa**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

<https://orcid.org/0000-0002-0305-902X>

*Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz***

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

<https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>

RESUMO

Este texto discorre sobre a formação inicial de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva e objetiva identificar os conhecimentos de graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas acerca da Educação Inclusiva antes e depois de cursar um componente de Educação Especial. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo e quantitativo, realizado pela aplicação de questionários *on-line* em graduandos de uma universidade pública da Bahia. Os dados obtidos evidenciam que o tema Educação Especial Inclusiva interessa aos graduandos que cursam os componentes da área, mesmo quando ofertados de forma optativa. Eles passaram a conhecer os conceitos, o público da Educação Especial e as possibilidades de práticas somente após cursar o referido componente, fato que demonstra a relevância de abordar tal temática na formação inicial. Sugere-se ampliar a oferta de componentes curriculares obrigatórios e, conseqüentemente, de temas a serem trabalhados, de maneira a embasar a prática docente e contribuir com a garantia da educação como direito.

Palavras-chave: Graduandos; Formação Inicial de Professores; Componentes Curriculares; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

INITIAL TEACHER TRAINING TO WORK FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

This study discusses the initial training of teachers to work from an inclusive perspective and aims to assess the knowledge of graduate students in Education and other teaching degree programs regarding inclusive education before and

* Doutora em Educação Especial pela UFSCAR. Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: regiane.sbarbosa@gmail.com

** Doutora em Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: fernanda.queiroz@ufba.br

after taking a course in special education. This is a qualitative and quantitative case study conducted through the administration of online questionnaires to graduate students at a public university in Bahia. The obtained data show that the topic of Inclusive Special Education is of interest to graduate students taking courses in this field, even when these courses are offered as electives. They came to understand the concepts, the Special Education population, and the possibilities for practice only after completing that course, a fact that demonstrates the importance of addressing this topic in initial teacher training. It is suggested that the offer of compulsory curriculum components—and, consequently, the subjects to be covered—be expanded in order to provide a foundation for teaching practice and help ensure that education is guaranteed as a right.

Keywords: Graduates; Initial Teacher Training; Curricular Subjects; Special Education; Inclusive Education.

RESUMEN

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES PARA EL TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Este texto analiza la formación inicial del profesorado desde una perspectiva inclusiva y busca identificar el conocimiento de los estudiantes de grado en Pedagogía y otras titulaciones docentes sobre Educación Inclusiva, antes y después de cursar una asignatura de Educación Especial. Se trata de un estudio de caso cuali-cuantitativo, realizado mediante la aplicación de cuestionarios en línea a estudiantes de una universidad pública de Bahía. Los datos obtenidos muestran que la Educación Especial Inclusiva despierta interés entre los estudiantes, incluso cuando las materias se ofrecen como optativas. Los participantes solo se familiarizaron con los conceptos de la Educación Especial, del alumnado con necesidades específicas y las posibilidades de práctica tras cursar dicha asignatura, lo que demuestra la relevancia de este tema en la formación inicial. Se sugiere ampliar la oferta de asignaturas obligatorias para apoyar la práctica docente y contribuir a garantizar la educación como un derecho.

Palabras llave: Graduados; Formación Inicial del Profesorado; Componentes curriculares; Educación especial; Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO¹

O presente texto consiste em um recorte da pesquisa intitulada “Componentes curriculares da área de Educação Especial e Inclusiva na formação inicial: apropriações e repercussões”², no qual são considerados dados parciais coletados com graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas, matriculados em componentes

curriculares da área de Educação Especial, ofertado semestralmente em uma universidade pública da Bahia. O referido componente é obrigatório para os cursos de Pedagogia e optativo para alguns cursos de licenciatura. Para a produção dos dados, foi aplicado um questionário *on-line* no início e ao fim do componente.

O tema “Formação de professores” tem sido alvo de reflexões e pesquisas, uma vez que os professores têm reivindicado formação que

1 Texto revisado e normalizado por Lígia Serrano Lopes.

2 Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer n. 5.883.646 CAEE: 63012522.3.0000.5531

os prepare para atuar na diversidade, como pontuam as pesquisas de Pasian, Mendes e Cia (2017) e Aguiar e Hostins (2020), dentre outras. Sendo assim, é preciso investir na qualificação docente, o que consiste, dentre outras coisas, em preparar os professores para atuar na diversidade, na perspectiva da Educação Inclusiva, da qual o Brasil é signatário desde a década de 1990.

A Educação Inclusiva constitui

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, s/p.).

A atuação no contexto da Educação Inclusiva exige que o professor conheça a teoria e a prática, saiba sobre as deficiências e suas especificidades, logo a universidade deve oportunizar a reflexão em torno destes fatores e de outros que impactam na ação pedagógica, como argumentam Oliveira e Dias (2022).

Contudo, apesar de o sistema educacional brasileiro ter adotado a perspectiva da Educação Inclusiva, e desde então a Educação Especial ter deixado de acontecer de maneira paralela, a parte da escola, passando a acontecer por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja este realizado na própria escola ou em Centros Especializados em espaços extra escolares, ainda há incompreensão sobre o referido serviço de suporte, assim como sobre a educação ser direito de todos, independentemente das diferenças de cada um.

O AEE é um serviço de suporte para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, atualmente denominados Público da Educação Especial pelo Decreto n.º 12.686, de 2025 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial (Brasil, 2025). No entanto, na ocasião da coleta de dados, era utilizado o termo

Público- Alvo da Educação Especial (PAEE) de acordo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), por isso, optamos por manter o termo PAEE em conformidade com as aulas desenvolvidas e com os instrumentos utilizados na pesquisa.

Apesar de o Brasil ter documentos e políticas públicas que garantem o direito à Educação e organizam o serviço da Educação Especial para dar apoio para que os estudantes permaneçam na escola, aprendam e avancem nos anos escolares, ainda não temos diretrizes nacionais que orientam a formação de professores para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva; não temos descrição de quais conhecimentos devem compor as grades curriculares de cursos de formação de professores no país, como demonstram as pesquisas de Pagnez; Prieto; Sofiato (2015) e Kassar (2014). Temos a orientação de que as instituições de Ensino Superior devem prever formação para atender a diversidade e contemplar conhecimentos sobre especificidades de estudantes com Necessidades Especiais (Brasil, 2002); a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação inicial (Brasil, 2005); o Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 22 (Brasil, 2019) e recentemente a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial, revogando a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, a CNE/CP n.º 2/2019.

A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 orienta que o egresso do curso de formação inicial de professores deve ser capaz de diversificar estratégias de ensino e utilizar uma didática diferenciada para promover a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo os que compõem o Público da Educação Especial (Brasil, 2024), no entanto, ainda não traz orientações específicas sobre os conteúdos e conhecimentos comuns aos cursos de formação inicial para subsidiar uma prática inclusiva.

Por isso, cada Instituição de Ensino Superior desenvolve o componente que será ofertado na grade curricular dos cursos de formação de

professores de acordo com sua compreensão e perspectiva sobre tais conhecimentos. Ou seja, tais indefinições das políticas educacionais contribuem com a dificuldade para formarmos professores que consigam mudar a prática pedagógica excludente e ultrapassada que ainda se faz presente nas escolas do país (Oliveira; Dias, 2022).

Sendo assim, consideramos de extrema relevância a reflexão sobre os conhecimentos que são centrais para a formação, compreensão e atuação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, pois se o professor não compreende o que é Educação Inclusiva, como a Educação Especial se organiza no atual cenário, quem são os estudantes que têm direito ao AEE, como ele poderá desenvolver a prática pedagógica que considera e responde a diversidade de estudantes presentes na sala de aula?

A partir de tal questionamento, o presente texto tem como objetivo geral: identificar os conhecimentos de graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas acerca de temas da Educação Inclusiva antes e depois de cursar um componente de Educação Especial. E, como objetivos específicos, discutir sobre os conceitos da Educação Especial, relacionando-os com a prática do professor na Educação Inclusiva e refletir sobre as necessidades formativas de graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas para atuar na Educação Inclusiva.

Este estudo se justifica no sentido de que embora haja um acervo significativo de pesquisas que abordam a formação de professores, poucas se dedicam a estudar a formação de pedagogos e professores na perspectiva de uma Educação Inclusiva, conforme apontam Oliveira e Dias (2022).

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa que permite o cruzamento de dados e informações, o que contribui para compreender as diferentes vertentes de uma situação. Realizada por meio de dois questionários

virtuais com perguntas abertas e fechadas para graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas de uma universidade pública no nordeste do país. A opção pelo questionário como instrumento de coleta de dados se justifica por possibilitar atingir grande número de pessoas simultaneamente, garantir anonimato dos participantes e por ter menos risco de distorção devido à natureza impessoal do instrumento (Gil, 2019).

A pesquisa apresenta várias características para utilização do estudo de caso, o que possibilita uma visão geral e contextualizada do objeto estudado, permite levantar opiniões de um grupo específico e, assim, estabelecer relações entre formação inicial e prática docente na perspectiva inclusiva. Conforme apontam Lüdke e André (1986), os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a interpretação de um contexto, buscam retratar a realidade de maneira aprofundada e o mais completa possível a partir do uso de uma diversidade de fontes de informação representando diferentes pontos de vista de uma dada situação social.

Os dados obtidos foram analisados separadamente, de maneira que os dados quantitativos foram organizados e apresentados em forma de estatística descritiva, e os dados qualitativos separados de acordo com os temas das perguntas dos questionários, comparando-as entre si e discutindo com o referencial teórico da pesquisa.

Participaram 100 graduandos de uma universidade pública localizada na região nordeste do país matriculados em componentes obrigatórios e optativos da área de Educação Especial e Inclusiva. Para participar da pesquisa, considerou-se como critérios de inclusão: ser estudante de graduação na referida universidade que oferta componentes na área de Educação Especial e Inclusiva; e estar matriculado em um dos componentes da área de Educação Especial e Inclusiva. E, como critério de exclusão não puderam participar da pesquisa estudantes que não estivessem devidamente matriculados nos componentes da área de Educação

Especial e Inclusiva ofertados. Para alcançar os objetivos da pesquisa, os participantes, após lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, manifestaram o aceite e na sequência preencheram um questionário virtual antes de cursarem o componente da área e outro depois, ambos com questões relacionadas a própria formação para atuação docente. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, eles serão referenciados por G de graduandos, seguido do número de registro da resposta ao questionário.

Em relação ao local e período, a pesquisa foi realizada por meio de dois questionários disponibilizados aos participantes por meio de link no *Google Forms* acompanhado de orientações referentes ao objetivo da pesquisa e público-alvo. A distribuição *on-line* desses questionários deu-se de maneira concomitante, durante os dois semestres letivos de 2022, visto que eram participantes distintos, em dois momentos, primeiro com os graduandos matriculados nas turmas ofertadas no primeiro semestre (aplicação do questionário pré e pós cursar componente) e segundo com os graduandos matriculados nos componentes ofertados no segundo semestre (aplicação do questionário pré e pós cursar o componente), ou seja, como os componentes da área eram ofertados semestralmente, neste texto consideramos os estudantes que cursaram os componentes nos dois semestres do ano de 2022.

Sobre os equipamentos e instrumentos de coleta de dados, foi realizada por meio de dois questionários *on-line*, contendo questões abertas e fechadas, sendo o primeiro respondido pelos graduandos matriculados em componentes da área de Educação Especial e Inclusiva no início do semestre e o segundo respondido pelos mesmos graduandos no final do semestre. Estes questionários foram elaborados pelas pesquisadoras na plataforma *Google Forms*, contido no pacote de aplicativo *Google Docs*, logo a coleta e o uso de informações estão de acordo com a Política de Privacidade do Google (<https://www.google.co.uk/policies/>

privacy/). Sendo assim, as pesquisadoras precisaram utilizar computador ou notebook com acesso à internet para disponibilizar os questionários e, posteriormente, analisar as respostas dos participantes, os quais necessitaram contar com um equipamento como computador, notebook, tablet ou smartphone com acesso à internet para responder e enviar o questionário proposto.

Como procedimentos de coleta de dados, o link para acesso aos questionários foi disponibilizado aos participantes via e-mail, *whatsapp* e plataforma *Moodle*. Após leitura, concordância e assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realizada com um click no botão de aceite, logo após o Termo de Consentimento, localizado logo na primeira página, antes do questionário virtual, o participante acessava e respondia ao questionário *on-line* enviado, levando em torno de 10 a 15 minutos, dependendo da fluência leitora do participante, bem como de sua familiaridade com a informática. No entanto, trata-se de um formulário autoexplicativo e não há tempo limite para resposta, podendo o participante levar o tempo que achar necessário para responder, bem como, interromper o preenchimento e retomar em outro momento, quantas vezes desejar. Até que, ao final, há o botão de envio, e depois de clicar neste botão e enviar o questionário respondido, não é mais permitido preencher novamente. Esta medida visou garantir que um participante não respondesse mais de uma vez ao mesmo questionário.

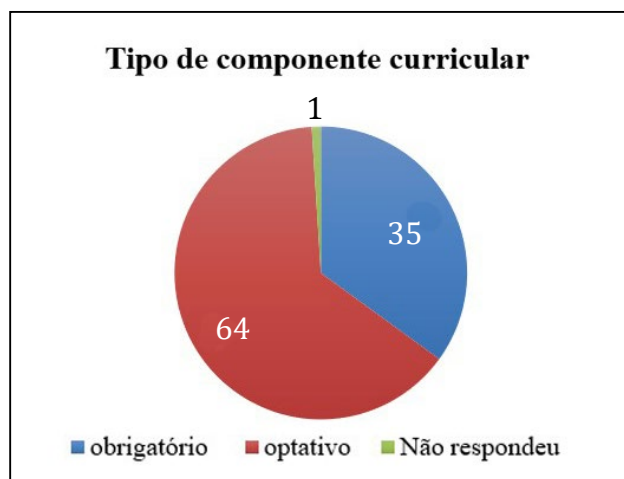
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, serão apresentados o perfil dos participantes e na sequência os dados obtidos nos questionários acompanhados da respectiva discussão.

Participaram da pesquisa 78 graduandas e 22 graduandos distribuídos entre os seguintes cursos: Pedagogia, Psicologia, História, Geografia, Letras, Química e os Bacharelados interdisciplinares em Ciências e Tecnologia,

Artes, Saúde e Humanidades. Em Pedagogia e História, cursar o componente referente à área de Educação Especial e Inclusiva é obrigatório, conforme matriz curricular expressa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos referidos cursos na universidade. Nos demais cursos, o componente é optativo. Os participantes indicaram o tipo de componente de acordo com seu curso, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 – Componente Curricular ofertado



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados demonstram que embora optativo, os componentes da área de Educação Especial são bem procurados pelos estudantes, confirmada a partir dos dados organizados no Gráfico 1 e na fala de alguns participantes ao indicarem os motivos pelos quais escolheram cursá-los, como G3: “Componente muito importante com conteúdos de extrema necessidade para a formação de um profissional” ou conforme expressou G21 “Por ter muita afinidade com o tema, fiquei encantada com a proposta da disciplina.”

Outros graduandos também expuseram seus motivos para escolha do componente, como G42: “Para entender melhor a educação em sua visão inclusiva, porque acredito que o aprendizado deve ser direito de todos e como deve ser feito”. E G63: “Porque sinto a necessidade de ter uma formação ampla e continuada no que diz respeito à Educação Especial. Compreendo que a realidade que vivemos exige uma postura de aprendizagem, capacitação e respeito”.

Sobre o componente ser optativo para a maioria das licenciaturas, grande parcela dos participantes comentou que deveria ser obrigatório para as licenciaturas, áreas da saúde e todas as áreas que lidam com pessoas, pelos motivos expressos: “Deveria ser obrigatório, devido a relevância dos conteúdos para as profissões” (G3), ou conforme argumento de G13: “Muitas pessoas não vão cursar a disciplina e continuarão sem embasamento sobre a realidade das pessoas com deficiência, as leis e o que precisa ser feito para incluir de fato todas as pessoas”. E também “os direitos das pessoas com deficiência são comumente negligenciados em diversos aspectos, acho extremamente necessário que as pessoas que atuam na educação saibam seus deveres diante dessas pessoas, por isso é muito importante este ambiente de discussão” (G35).

No entanto, alguns participantes expressaram que é melhor quando o componente é optativo, porque oferece mais liberdade de escolha ao graduando ao compor seu currículo, como G7: “Acho uma ótima alternativa, por ter liberdade para escolher qual disciplina cursar”.

Neste sentido, seria importante que as universidades destinassem a devida atenção a essa necessidade premente ao reformular os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas conforme preconiza a Resolução CNE/CP n.º 2, 1.º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015), pois, no capítulo V da referida Resolução que trata da formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, estrutura e currículo são mencionados no parágrafo 2º.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias,

direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015).

Acerca da formação de professores, Dias e Silva (2020) apontam que é importante que as universidades elaborem seus currículos para atender a diversidade, formando profissionais de acordo com a perspectiva inclusiva. Neste sentido, o currículo se torna um meio para os docentes pensarem e problematizarem sua prática.

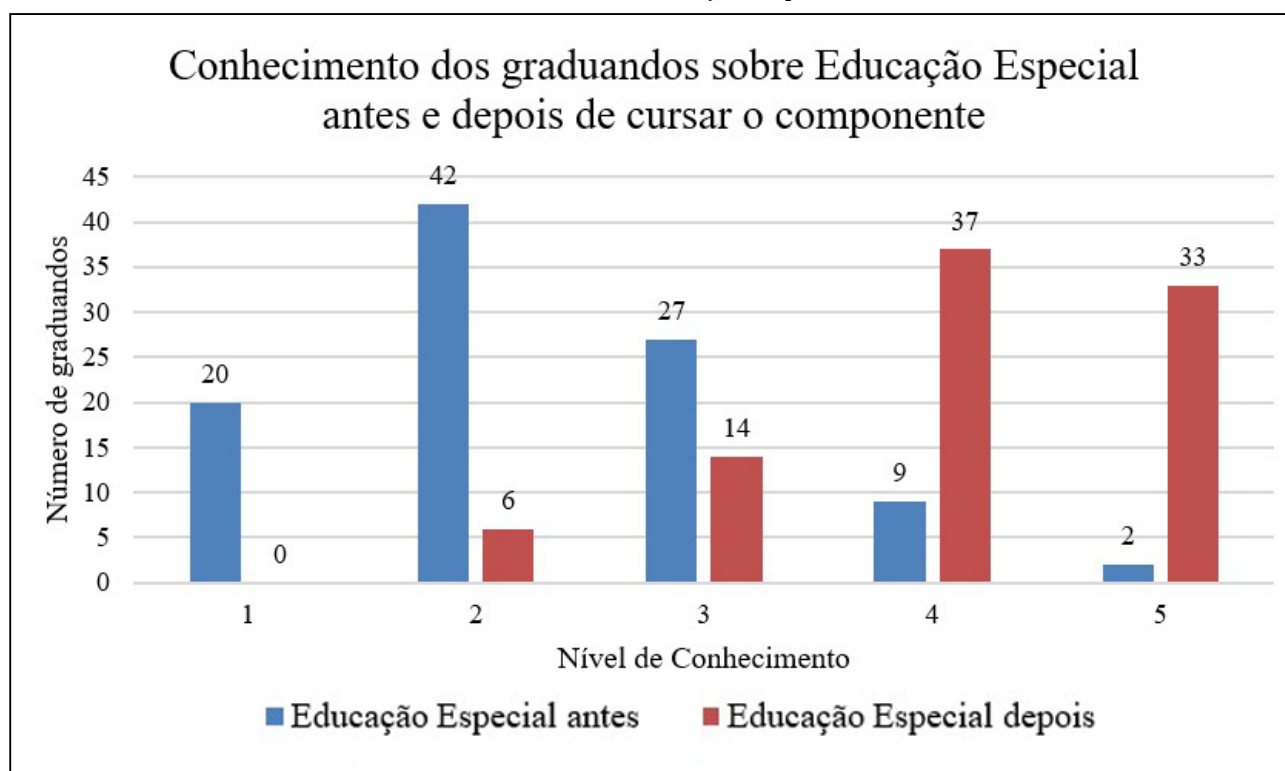
E, para conhecer os saberes dos participantes sobre seus conhecimentos para respaldar a prática, foi solicitado aos graduandos que respondessem ao questionário antes e depois de cursar um componente de Educação Especial e que atribuísem nota de 1 a 5 acerca do próprio conhecimento e compreensão de termos considerados chaves na perspectiva da Educação Inclusiva e trabalhados ao longo

do referido componente curricular, sendo nota 1 para nenhum conhecimento e 5 para total domínio do termo e ou tema.

Os termos elencados no questionário e analisados neste texto são: Educação Especial; Educação Inclusiva; Estudantes Público Alvo da Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Visual; Deficiência Auditiva/Surdez; Transtorno do Espectro Autista; Altas Habilidade/ Superdotação; e Deficiência Múltipla. São termos que reverberam na ação docente em sala de aula, pois sem compreendê-los, dificilmente o professor conseguirá desenvolver uma prática considerando as especificidades, ritmo e tempo de aprendizagem dos estudantes.

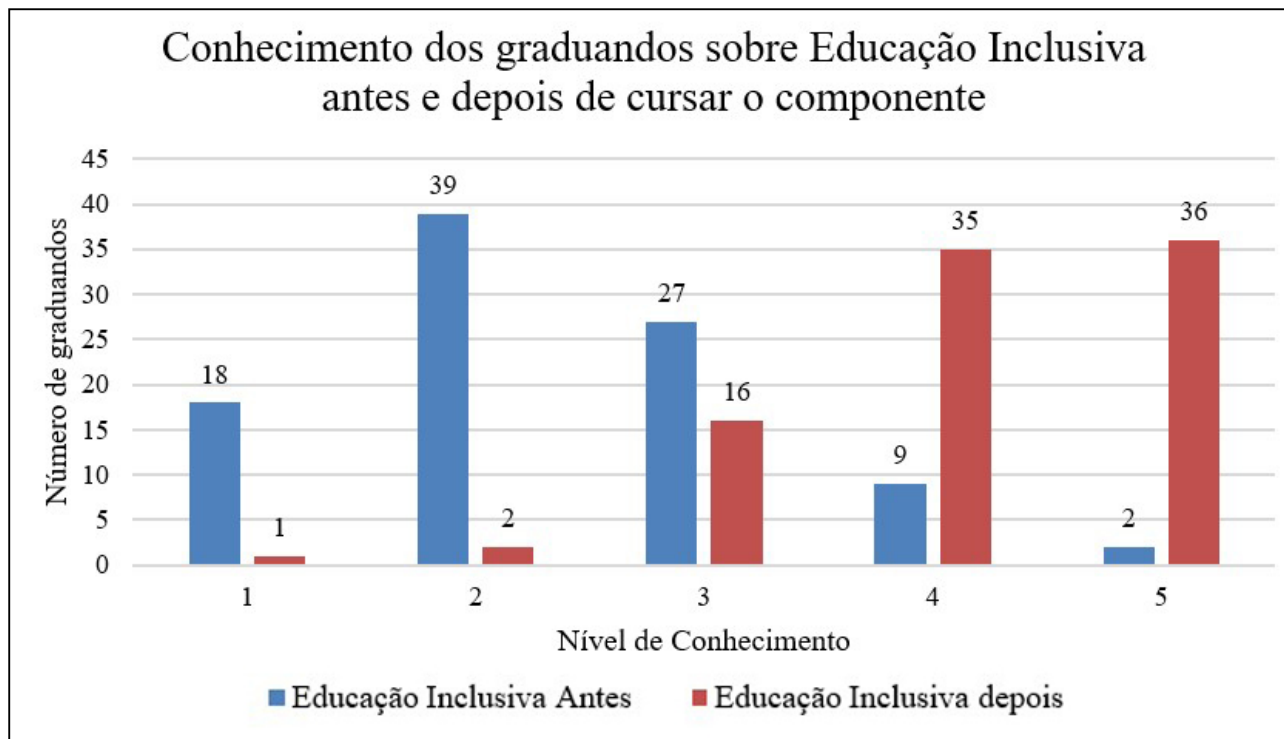
As respostas obtidas na aplicação dos questionários demonstram que antes de cursarem o componente da área, os graduandos desconhecem termos/ conceitos básicos como demonstram os Gráficos 2 e 3:

Gráfico 2 - Conhecimento dos Graduandos sobre Educação Especial



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 3 – Conhecimento dos Graduandos sobre Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados obtidos e organizados nos referidos gráficos mostram que antes de cursar um componente da área, os graduandos, em sua maioria, sequer sabem o que é Educação Especial e Educação Inclusiva e, conseqüentemente, também não conseguem diferenciar um termo do outro. Entretanto, após cursar o componente, a situação muda, pois depois de cursar, a maioria demonstra ter nível de conhecimento 4 ou 5 sobre os referidos termos.

Conhecer os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva é relevante, uma vez que o Brasil adotou o paradigma da Educação Inclusiva na década de 1990 e a Educação Especial, atualmente, não substitui a educação na escola regular, ou seja, é preciso que os futuros professores e profissionais compreendam como o sistema educacional se organiza bem como desenvolver a prática na atual perspectiva da inclusão.

Como pontuam Oliveira e Dias (2022, p. 4):

[...] é importante que sejam oportunizados ao professor, especialmente no momento da formação inicial, conhecimentos que o possi-

bilem desenvolver uma base teórica acerca da educação inclusiva, bem como condições para a crítica e autocrítica, de modo a perceber atitudes preconceituosas nos outros ou em si mesmo.

Indubitavelmente, é preciso que os futuros professores compreendam o que é Educação Inclusiva e como ela se estrutura na realidade brasileira, além de diferenciar os referidos conceitos, é imprescindível para a prática inclusiva conhecer e respeitar a educação como direito de todos e saber que, na atual perspectiva, a Educação Especial se reconfigurou, tornando-se serviço de apoio para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidade/Superdotação, considerado público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008), o qual têm direito ao serviço de apoio para aprender e avançar nos níveis escolares por meio do AEE.

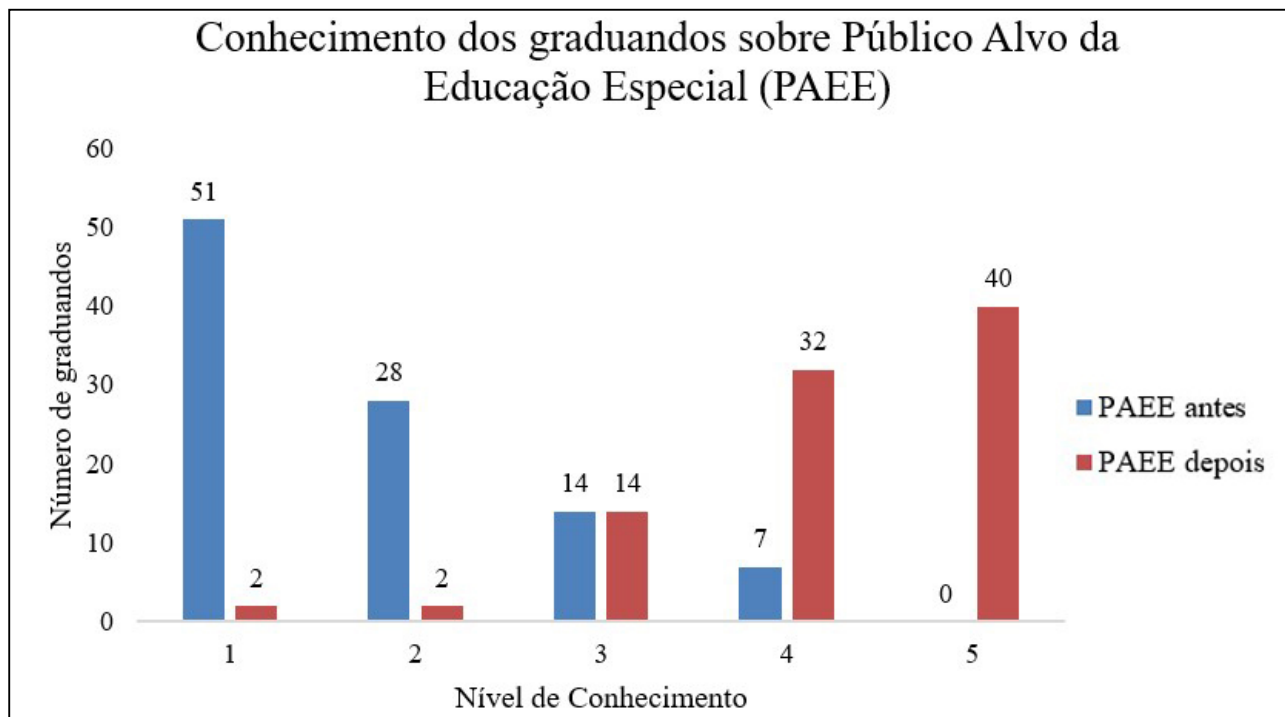
Compreendemos que “qualquer proposta de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, presencial ou a distância, não pode prescindir de discutir o direito de todos à edu-

ção” (Aguiar; Hostins, 2020, p. 21), inclusive daqueles considerados estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Por isso, além dos conceitos de Educação Especial e Inclusiva é necessário que, ainda na formação inicial, os futuros professores

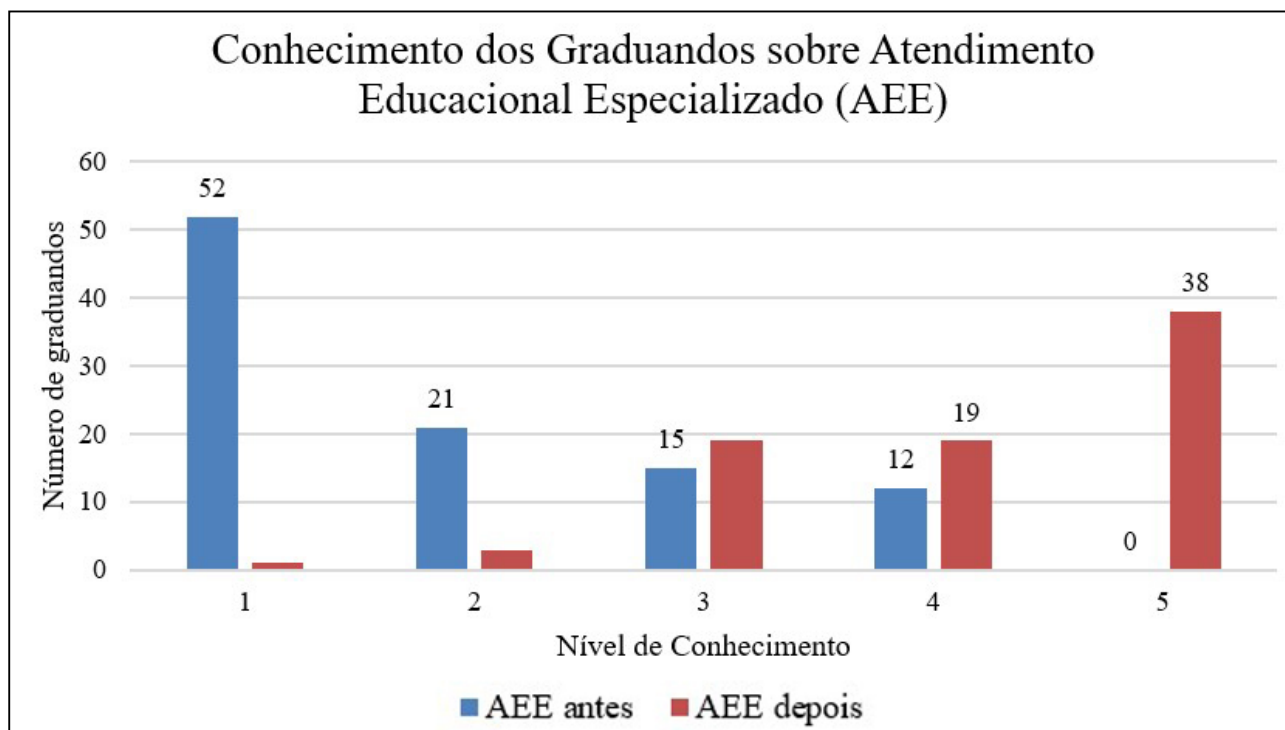
saibam pontuar quem são os estudantes PAEE e como o AEE pode contribuir com a prática e desempenho destes estudantes em sala de aula, logo estes dois conceitos também foram avaliados nos questionários aplicados, como demonstram os Gráficos 4 e 5.

Gráfico 4 – Conhecimento dos Graduandos sobre PAEE



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 5 – Conhecimento dos Graduandos sobre AEE



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir dos gráficos, é possível perceber que a maioria dos graduandos não compreendem quem são os estudantes PAEE antes de cursar o componente da área, e tal conhecimento faz diferença na prática docente, pois saber que este estudante tem direito de estar na sala de aula, de aprender com o resto da turma e que é responsabilidade do professor de sala de aula ensinar os conteúdos previstos é fundamental para que este professor organize e planeje suas aulas considerando a diversidade, isto é, considerando que os estudantes são diferentes, têm ritmo e tempo de aprendizagem diferentes, independentemente da condição de deficiência. Logo, “a formação do professor para trabalhar com o PAEE deve ser efetiva para capacitá-lo e especializá-lo para atender às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo a inclusão escolar” (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p. 976).

É comum que professores e profissionais da educação pontuem o despreparo para atuar na diversidade, justificando a falta de formação para lidar com a realidade das escolas e o sentimento de incapacidade de não saber o que e como fazer para ensinar estudantes tão diferentes. Saber quem são os estudantes PAEE é fundamental, pois é preciso garantir seus direitos, dentre eles o direito ao serviço de apoio para conseguir acompanhar as práticas em sala de aula, o AEE que “deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2011, s/p.). Saber da existência deste serviço, e da possibilidade de parceria com o professor da Educação Especial pode diminuir a sensação de incapacidade e despreparo relatada pelos professores, por isso é importante que ainda na formação inicial os graduandos compreendam essa organização.

O AEE consiste em [...] “um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”

(Brasil, 2011, s/p.) e este atendimento pode se organizar de maneira:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. pode ser complementar ou suplementar, e que este pode colaborar com a prática em sala de aula, disponibilizando recursos e ou trabalhando com os estudantes habilidades importantes, como escrita Braille, material em alto relevo, texto ampliado, desenvolvimento de habilidades de vida diária, etc. (Brasil, 2011, s./p).

Isto é, o professor precisa conhecer os documentos que orientam a prática pedagógica e a formação inicial pode ser um subsídio para isso, trabalhando estes temas. É urgente investir em cursos de formação para que os professores assumam a responsabilidade pela educação de todos os estudantes, pois como defendem Pasian, Mendes e Cia (2017), se os professores não sentem que os estudantes PAEE são seus alunos e continuam afirmando que não foram preparados para atuar com esse público, não vão conseguir realizar parceria com o professor do AEE e diminuir o sentimento de solidão em sua prática pedagógica.

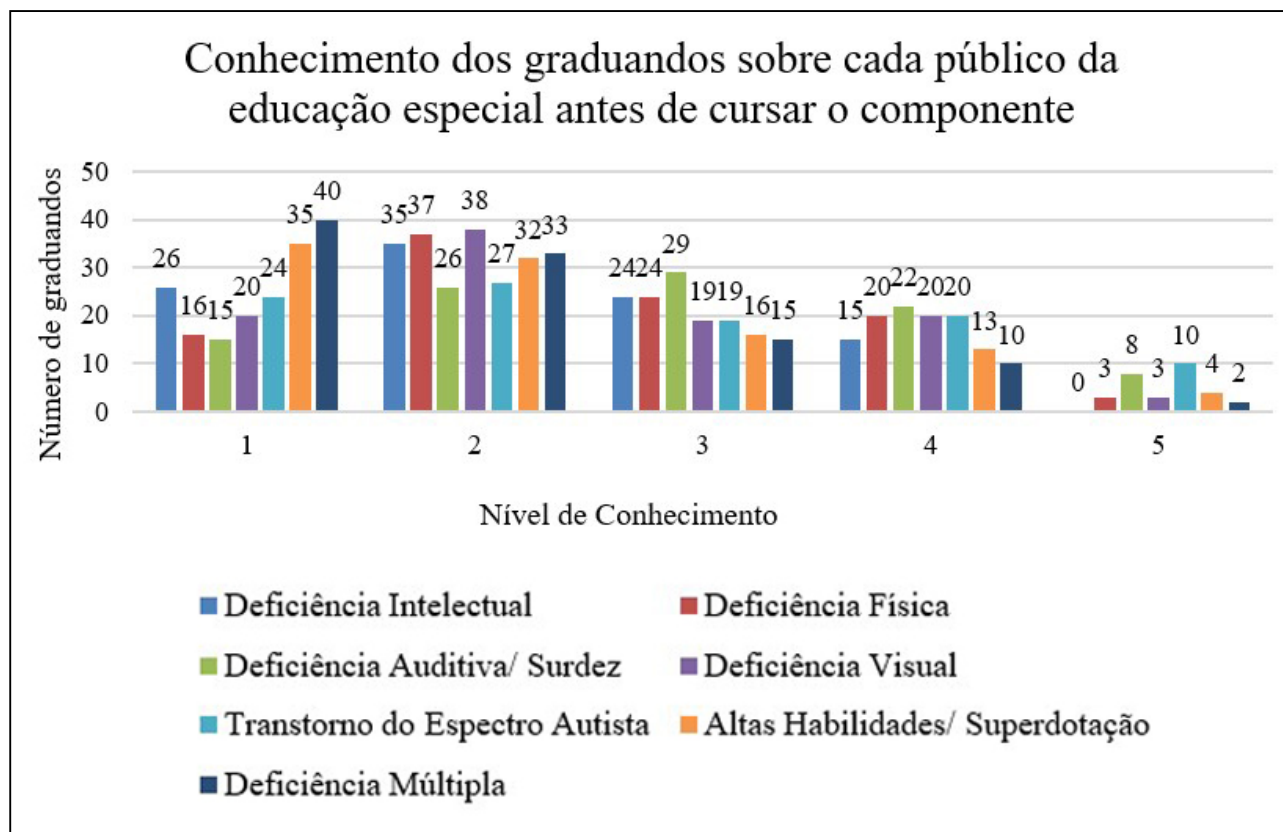
No entanto, é preciso saber mais do que simplesmente quem é o público atendido no AEE, é preciso compreender quem são cada um dos estudantes PAEE, as principais características e necessidades e a condição de deficiência. O simples diagnóstico da deficiência não vai determinar quais serão as necessidades e ou dificuldades de aprendizagem do estudante, pois cada pessoa é única, tem história de vida diferente, e isto precisa ser considerado para compreender as necessidades dos estudantes, para identificar seu ritmo e tempo de aprendizagem, além das habilidades já desenvolvidas e dos recursos que podem contribuir com a prática docente, porém compreender o que é cada deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Ha-

bilidades/Superdotação é importante para que o professor tenha um norte, um ponto de partida para planejar sua prática.

Assim, os graduandos foram questionados

sobre o nível de conhecimento acerca de cada um dos estudantes considerados PAEE antes e depois de cursar o componente, e as respostas estão organizadas nos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 – Conhecimento dos Graduandos sobre cada público da Educação Especial antes de cursar o componente



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As respostas obtidas no questionário aplicado antes de os graduandos cursarem o componente da área demonstram que poucos têm domínio sobre o que caracteriza cada estudante PAEE e que, dentre os públicos, a maioria dos graduandos não sabe o que são Altas Habilidades/ Superdotação e Deficiência Múltipla.

Há outras pesquisas realizadas com professores que evidenciam a incompreensão relacionada às pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação serem consideradas PAEE, pois predomina o mito de que essas pessoas sabem tudo, são gênios, logo não precisam de acompanhamento no processo de aprendizagem, o que, de acordo com Oliveira e Dias (2022, p. 13), comprova limitações quanto à formação

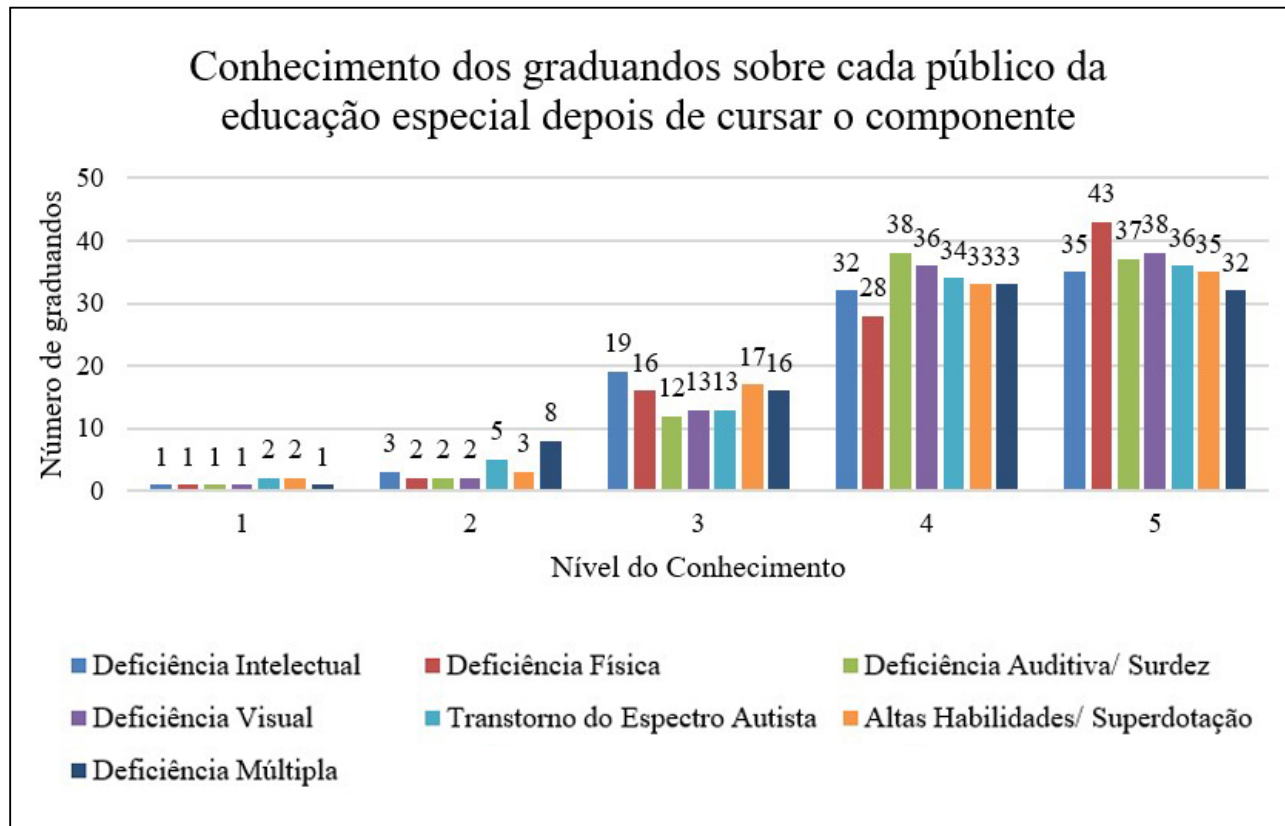
docente, mostrando que professores não estão aptos a desenvolver, ao máximo, o potencial de aprendizagem dos estudantes, inclusive dos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, pois a maioria desconhece que “os estudantes que apresentam facilidade para aprender também necessitam de estratégias diferenciadas”.

A Deficiência Múltipla também é um público de educandos pouco compreendido e ainda negligenciado, talvez porque pouco se fala sobre a presença dessas pessoas nos espaços da sociedade e na educação, prevalecendo a ideia de que estas pessoas não têm condições para frequentar a escola, por exemplo. No entanto, depois de cursar o componente, os graduandos demonstraram compreender melhor as

características das pessoas que apresentam a referida deficiência, passando a avaliar o nível

de conhecimento entre 4 e 5, como é possível ver no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Conhecimento dos Graduandos sobre cada público da Educação Especial depois de cursar o componente



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O nível de conhecimento pontuado pelos graduandos acerca de cada público-alvo passou a ser de nível 3, conhecimento razoável acerca do tema, a nível 4 e 5, o que demonstra que apesar da vastidão de conceitos e informações trabalhadas no componente curricular, é possível melhorar a compreensão dos futuros professores, o que pode reverberar em uma futura prática pedagógica, mais embasada e/ou receptiva à diferença, permitindo ao futuro professor compreender que as diferenças, como deficiência, assim como outras, como etnias, crenças, questões socioculturais, entre outras, não devem servir de justificativa para a não aprendizagem ou como causa de insucesso escolar.

Ao contrário, a formação deve permitir ao futuro professor acesso à “conhecimentos que contribuam com a autonomia docente para

pesquisar e atuar sobre sua própria prática pedagógica e, sobretudo, deve formar esse profissional para a reflexão constante sobre as diversas formas de ser e aprender dos sujeitos que estão presentes na escola” (Dias; Oliveira, 2022, p. 14).

Ao discorrer sobre o assunto, Mendes e Guimarães (2025, p. 19) afirmam que:

[...] pouco se avançou sobre como prover essa formação de professores na reformulação dos cursos de licenciaturas, de modo que anualmente o sistema de ensino superior diploma futuros professores e libera para o mercado de trabalho, profissionais que sequer sabem que poderão ter um aluno da Educação Especial em suas turmas.

Sabemos que a oferta de um componente não é suficiente para aprofundar as características, necessidades e possibilidades de ensino e aprendizagem para cada público, mas

mostrar que essas pessoas podem aprender, mesmo que de maneira e ritmo diferenciados, ainda na formação inicial, é uma forma de contribuir com a qualidade da formação e de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva. Entretanto, para com-

preender a perspectiva dos graduandos sobre estudar estes temas na graduação, questionou-se a relevância do componente para a formação inicial, sendo 1 nenhuma e 5 muito relevante, conforme informações organizadas no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Relevância do componente de Educação Especial e Inclusiva para formação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por meio do Gráfico 8, fica claro o quanto, apesar das limitações, a oferta do componente ainda na graduação pode ampliar a visão sobre diferença, direito à educação e Educação Inclusiva, confirmadas pelas respostas obtidas ao pedir para os graduandos justificarem a relevância ou não do componente para a própria formação.

Ao justificar a resposta, G5 pontua: “A sociedade, por muito tempo, normalizou o estigma de que essas pessoas não eram capazes, e um componente como esse contribui para a desmitificação do assunto e a importância de garantir o direito dessas pessoas”. G5 demonstra ter compreendido que a exclusão de pessoas PAEE pelo simples diagnóstico de deficiência não cabe mais e que a educação, dentre outros direitos, precisa ser garantida.

G26 escreve: “Como licenciado em Química, acho fundamental que qualquer estudante de licenciatura aprenda o básico para saber como lidar com todos os tipos de estudantes em sala de aula e as dificuldades que cada um pode ter”, e mostra que apesar das dificuldades que os estudantes possam apresentar, é preciso ensiná-los e desenvolver prática para que superem as dificuldades avançando assim, nos anos escolares, efetivando a proposta da Educação Inclusiva.

Um dos motivos que leva um graduando a considerar as atividades acadêmicas relevantes se refere à percepção frente ao impacto que este conhecimento pode ter na sua atuação profissional. Neste sentido, foi solicitado que os participantes descrevessem sucintamente as contribuições dos componentes curriculares

de Educação Especial e Inclusiva para a sua carreira. Assim, G3 expressou: “Eu pude desfazer muitos preconceitos ligados à deficiência, aprendi muito sobre a diversidade e como a inclusão não é apenas manter o estudante em sala para a socialização”. Outro participante também expôs sua opinião: “Penso que a partir desses conhecimentos iniciais que o componente trouxe, buscarei mais informações para completar minha formação e me tornar um profissional e um cidadão melhor (G1)”.

Corroborando a essa visão Oliveira e Dias (2022, p.6) ao afirmarem que “a formação que possibilita saberes e também o desenvolvimento da autonomia do professor para pesquisar e descobrir caminhos que favoreçam a sua atuação contribui para uma escola mais inclusiva” em acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Decreto n.º 12.686, de 20 de Outubro de 2025 que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008; 2025). Em continuidade, G8 expôs como contribuição para sua atuação profissional “entender as conquistas das pessoas com deficiência como incluímos as pessoas dando a elas formas de exercerem de fato suas potencialidades”. G12 afirmou que “me fez enxergar o outro para além da sua deficiência e prestando mais atenção nas suas individualidades”.

Sobre a área escolar, “o componente me ajudou a enxergar a pluralidade de pessoas e desenvolver métodos de ensino para a maior diversidade possível de estudantes em sala de aula” (G19). Complementa G27: “excelente contribuição, saindo da disciplina com um novo olhar, uma nova didática de maneira totalmente inclusiva”. E “compreender as inúmeras possibilidades de atuação docente junto às pessoas com deficiência (G47)”. Neste sentido, G50 relatou:

Esse componente curricular contribuiu para minhas reflexões, estudos e aprendizados sobre a temática e conceito, prática pedagógica, elaboração de atividades e planejamentos de

acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uso da Tecnologia Assistiva, existência das salas multifuncionais, adaptações dos materiais/recursos pedagógicos dependendo da deficiência do/a estudante, direito educacional desses estudantes, proporcionar a inclusão de modo que crie condições que garantam aprendizagem significativa e condições para que desenvolvam as capacidades e habilidades intelectuais, etc.

As colocações de G50, bem como os demais graduandos que expuseram sobre a área escolar, mencionam dentre outras possibilidades a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma proposição de currículo flexível que acolha a diversidade de aprendizagem encontrada no ambiente escolar (Sebastián-Heredero, 2020, Sebastián-Heredero; Góes; Góes, 2024). Sob a mesma perspectiva, G19 adiciona a temática da avaliação ao mencionar que ao cursar o componente da área de Educação Especial e Inclusiva:

Para mim foi maravilhoso. Pude entender muitas coisas, e abriu também minha visão para a realidade dos alunos PAEE, e de como é importante ter conhecimento acerca deles, o que os diferencia, do que precisam, como lidar com cada um, e como contribuir para que cresçam e se desenvolvam. A questão de como avaliar também foi muito importante, para enfatizar que todos podem aprender, mas em ritmos e modos diferentes, às vezes é necessário fazer apenas algumas adaptações para que isso aconteça, lembrando que não é possível esperar que pessoas diferentes, façam a mesma avaliação e obtenham os mesmos resultados (G19).

Corroborando a esta visão G16 que mencionou: “A profissão de professora requer o conhecimento da diversidade para então ser possível a aprendizagem para todos os alunos”. Para além do conhecimento escolar, ela comentou sob um enfoque de uma perspectiva humana, “percebi ainda mais a importância depois de cursar o componente. Estou fascinada com o conteúdo e motivada a buscar ainda mais conhecimento na área, ainda mais como futura professora”. Assim, G20 expressou: “Acredito que atualmente, a falta de conhecimento dos temas

vistos no componente levam a preconceitos e crenças incorretas sobre a realidade da pessoa com deficiência. Neste sentido, relacionando à formação de professores, Oliveira e Dias (2022, p. 17) afirmam que:

O ideal é que a formação possa mostrar o potencial do professor na articulação entre teoria e prática, vivenciando a inclusão e discutindo o contexto real da escola, refletindo situações vivenciadas e trocando experiências, de modo a contribuir para a formação de um profissional capaz de refletir sobre a realidade e sobre a própria prática, capaz de trabalhar na diversidade e fazer a diferença, com sensibilidade, para identificar no seu aluno o que ele precisa, e então criar mecanismos que favoreçam sua aprendizagem.

Diante dos resultados e discussões apresentados, considera-se que a colocação do graduando G13 suscita reflexão e sintetiza sobremaneira as abordagens mencionadas neste artigo ao mencionar que: “Porque somos diferentes, já passou da hora de eliminar o discurso de que somos todos iguais. É necessário sabermos lidar uns com os outros”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema formação de professores é atual e relevante no cenário nacional, uma vez que cada vez mais se discute a qualidade e a educação como direito.

Pautar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva é emergente, pois ao longo dos anos tem aumentado o número de estudantes PAEE matriculados nas escolas, o que vem acompanhado da insatisfação de professores por não saberem como ensinar considerando a diversidade de estudantes que compõem as salas de aula.

O presente estudo tem foco no conhecimento de graduandos de Pedagogia e demais Licenciaturas acerca de temas da Educação Especial e Inclusiva, antes e depois de cursarem os componentes da área ofertados em uma universidade pública da Bahia. Os dados obtidos revelam que os referidos componen-

tes são fonte de informação e conhecimento dos graduandos sobre o tema, pois a grande maioria desconhece termos comuns da área, como o que é Educação Especial e Educação Inclusiva, além de não saberem o que é AEE e quem são os estudantes PAEE, antes de cursarem o componente.

Depois de cursarem a disciplina, os graduandos pontuaram sua relevância para a própria formação e para embasar a prática docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Consideramos que os objetivos da pesquisa foram contemplados, pois identificamos os conhecimentos de graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas acerca de temas da Educação Inclusiva antes e depois de cursar um componente de Educação Especial, refletindo sobre a relação entre tais conceitos e as necessidades formativas e prática do professor, porém compreendemos as limitações da pesquisa para a formação inicial de professores de maneira ampla, uma vez que se trata da realidade de uma universidade. Contudo, estudos como este são necessários, seja para compreendermos a formação e prática docente em diferentes regiões do país e enquanto não temos uma diretriz nacional que oriente as instituições de ensino superior quanto aos conteúdos e informações que devem compor as grades curriculares de formação de professores de todo país.

Sabemos que a discussão sobre formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva ainda é escassa, mas se queremos garantir o direito à educação para todos, precisamos aumentar o desempenho dos estudantes PAEE para que eles permaneçam e avancem nos anos escolares, o que requer investimento na formação docente, logo sendo necessária também a ampliação de estudos e pesquisas interligando formação inicial e prática docente na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. M. Q. F.; HOSTINS, R. C. L. Olhares sobre a formação inicial de professores e a Educação

Inclusiva: uma revisão de literatura. **Revista Saberes da Amazônia**, V. 5 n. 10, 2020, p. 80-103. Disponível em: <https://www.fcr.edu.br/ojs/index.php/saberesamazonia/article/view/373/318> Acesso em 09 mar. 2023.

BRASIL. Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação) de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7611 de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 5626 de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 23 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/ CP1 de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 12.686/2025, que Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 15 dez. 2025.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429 (Edição Especial), 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 08 mar. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, 2014, p. 207-224. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. G; GUIMARÃES, L. C. C. V. Formação inicial de professores da Educação Básica sobre Educação Especial. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 12, p. 1-28, 2025. DOI: 10.26568/2359-2087.2025.9140. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/9140>. Acesso em: 16 mar. 2026.

OLIVEIRA, S. G. S.; DIAS, V. B. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 35, 2022, p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65513> Acesso em: 09 mar. 2023.

PAGNEZ, K.M.; PRIETO, R.G.; SOFIATO, S.G. Formação de professores e Educação Especial: reflexões e possibilidades. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-55. Maio, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003053417> Acesso em: 9 mar. 2023.

PASIAN, M.S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da Formação do Professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47. n. 165, p. 964-981, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320218621_Atendimento_educacional_especializado_aspectos_da_formacao_do_professor. Acesso em: 08 mar. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-767, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; GÓES A. R. T.; GÓES,

H. C. Desenho Universal para a Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente. *In*: MARTINS, B. A. (org.) **Práticas de ensino na educação inclusiva**: múltiplos enfoques e contextos. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2024. p. 16-28. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-5456-117-4/>. Acesso em: 16 mar. 2026.

Recebido em: 03/12/2023
Aprovado em: 20/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.