

## A Educação Inclusiva segundo as Vozes dos Professores

The Voices of Teachers on Inclusive Education

La Educación Inclusiva según las Voces de los Profesores

Jaqueline Ritter 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, Brasil.

[jaquerp2@gmail.com](mailto:jaquerp2@gmail.com)

Danúbia Ribeiro Soares Negreira 

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS, Brasil.

[danubianegreira@gmail.com](mailto:danubianegreira@gmail.com)

*Recebido em 06 de novembro de 2025*

*Aprovado em 06 de abril de 2026*

*Publicado em 15 de abril de 2026*

### RESUMO

Este artigo investiga como práticas pedagógicas de inclusão são estruturadas e implementadas na escola pública. A pesquisa se baseou em como práticas de inclusão são desenvolvidas e se há formações continuadas que as sustentem. A metodologia, qualitativa e exploratória, focou no local de trabalho da autora: a EEEM Barão do Cêrro Largo, em Rio Grande, RS. Os dados foram obtidos por entrevistas semiestruturadas com professores que atuam com estudantes da educação inclusiva. A Análise Textual Discursiva (ATD) foi aplicada para tratar e sintetizar as informações, resultando em quatro categorias principais que descrevem os elementos-chave das práticas de inclusão: O olhar criterioso do professor, que destaca a empatia e a intencionalidade pedagógica na aprendizagem de estudantes com deficiência; A formação continuada, que revela a busca ativa dos professores por conhecimento, A carência de monitores, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando-o como centro de apoio pedagógico com orientações e materiais adaptados. Os resultados mostram que, há esforços individuais dos professores, entretanto a consolidação da inclusão depende de investimentos institucionais (estrutura e formação), para garantir educação de qualidade a todos os estudantes, especialmente os que são público da educação especial inclusiva.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional dos Professores; Ensino; Aprendizagem; Educação Inclusiva;

## ABSTRACT

This article investigates how inclusive pedagogical practices are structured and implemented in public schools. The research was based on how inclusion practices are developed and whether continuing education programs support them. The methodology, which was qualitative and exploratory, focused on the author's workplace: the EEEM Barão do Cêrro Largo in Rio Grande, RS. Data was collected through semi-structured interviews with teachers who work with students in inclusive education. Discursive Textual Analysis (DTA) was used to process and synthesize the information, resulting in four main categories that describe the key elements of inclusion practices: The Teacher's Discerning Gaze, which highlights the crucial role of empathy and pedagogical intentionality in the learning of students with disabilities; Continuing Education, which reveals teachers' proactive search for knowledge despite gaps in training policies; The Lack of Monitors, which points to a shortage of specialized support that compromises inclusion and overburdens teachers; and Specialized Educational Assistance (AEE), which is highlighted as a center for pedagogical support that offers specific guidance and adapted materials. The results show that despite teachers' individual efforts, the consolidation of inclusion depends on institutional investments (in both structure and training) to ensure quality education for all students, especially those with special needs.

**Keywords:** Teacher Professional Development; Teaching; Learning; Inclusive Education.

## RESUMEN

Este artículo investiga cómo se estructuran e implementan las prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas públicas. La investigación se basó en cómo se desarrollan las prácticas de inclusión y si los programas de formación continua las apoyan. La metodología, cualitativa y exploratoria, se centró en el lugar de trabajo de la autora: la EEEM Barão do Cêrro Largo en Rio Grande, RS. Los datos se recopilaban a través de entrevistas semiestructuradas con docentes que trabajan con estudiantes en educación inclusiva. Se utilizó el Análisis Textual Discursivo (ATD) para procesar y sintetizar la información, lo que dio como resultado cuatro categorías principales que describen los elementos clave de las prácticas de inclusión: La mirada minuciosa del docente, que resalta el papel crucial de la empatía y la intencionalidad pedagógica en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades; La formación continua, que revela la búsqueda proactiva de conocimiento por parte de los docentes a pesar de las brechas en las políticas de formación; La falta de monitores, que señala la escasez de apoyo especializado que compromete la inclusión y sobrecarga a los docentes; y el

Apoyo Educativo Especializado (AEE), que se destaca como un centro de apoyo pedagógico que ofrece orientación específica y materiales adaptados. Los resultados muestran que, a pesar de los esfuerzos individuales de los docentes, la consolidación de la inclusión depende de inversiones institucionales (tanto en estructura como en formación) para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades especiales.

**Palabras clave:** Desarrollo Profesional Docente; Enseñanza; Aprendizaje; Educación Inclusiva.

## Introdução

A temática da Educação Inclusiva emergiu em um contexto normativo e estendeu-se para as escolas e para os professores como um grande desafio a ser assumido por todos, seja na ação direta com os alunos incluídos, envolvendo docentes e gestores, seja no campo da pesquisa, como assumido nos objetivos deste trabalho.

Nas últimas décadas, observou-se que professores de diversas áreas vêm refletindo sobre sua prática profissional e, dessa forma, passaram a buscar cursos de formação continuada que possibilitem a compreensão de novos conhecimentos, com a intenção de aprimorar suas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Segundo Imbernón (2010), a formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que vai além da simples atualização de saberes, envolvendo uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica. O autor enfatiza que esse processo precisa ser adaptado às especificidades do contexto escolar, evitando abordagens genéricas que não atendam às necessidades reais dos professores e das comunidades escolares.

Nesse sentido, Imbernón (2010) sugere que a formação deve auxiliar os professores a desenvolverem uma compreensão crítica e reflexiva sobre suas próprias práticas, permitindo que revisitem e até reconstruam suas teorias pedagógicas. A formação continuada, portanto, deve estar centrada não apenas no aspecto técnico e informativo, mas também no desenvolvimento de atitudes, emoções e valores, promovendo um questionamento constante das concepções e das práticas docentes. Dessa forma, a formação não se limita ao aperfeiçoamento de habilidades técnicas, mas busca transformar a maneira como o professor percebe sua atuação e o impacto de seu trabalho no processo educativo. Para Imbernón, a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz (Imbernón, 2010, p. 47).

A formação continuada de professores tem ganhado maior espaço no âmbito da pesquisa educacional acadêmica e vem sendo considerada como uma

das principais questões interligadas à transformação das práticas docentes no contexto da sala de aula. Comumente, encontram-se termos como “professor-reflexivo”, “saber pela experiência” e “professor-pesquisador” — aspectos que justificam a crescente busca e oferta de cursos de formação continuada com o intuito de refletir e (re)aprender (Schön, 1997; Tardif, 2005).

Partindo da temática da inclusão, este artigo tem como objetivo investigar e problematizar como vêm sendo estruturadas, organizadas e ofertadas as propostas de formação continuada de professores voltadas à educação inclusiva.

Para uma melhor contextualização do tema, faz-se necessário, inicialmente, apoiar a pesquisa em conceitos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos pressupostos e fundamentos da Defectologia (Vygotsky, 2022, p. 101).

A Teoria Histórico-Cultural e as contribuições da Defectologia para a Educação Inclusiva têm como propósito analisar de que forma suas proposições colaboram para a compreensão do desenvolvimento humano de pessoas com deficiência. Vygotsky (2022, p. 101) apresenta reflexões de grande relevância em seus escritos sobre a deficiência, abrindo possibilidades para um redimensionamento conceitual que aponta novas formas de olhar a diversidade e perceber a pessoa com deficiência, a fim de valorizá-la como sujeito, ministrando-lhe uma educação adequada às suas especificidades e garantindo possibilidades de compensação da deficiência. Compreende-se assim, que, para que a inclusão ocorra de forma efetiva, os estudantes precisam encontrar professores motivados, preparados e inseridos em contextos escolares que lhes ofereçam condições socioculturais adequadas. Por isso, este artigo tem como foco esses sujeitos que ensinam, reconhecendo o papel essencial que desempenham na efetivação da educação inclusiva.

## **Aspectos metodológicos da pesquisa**

Este artigo tem por objetivo compreender a realidade educacional em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2019), é adequada para analisar fenômenos em profundidade, especialmente em contextos sociais concretos, onde a subjetividade dos participantes e a interação com o ambiente são aspectos essenciais para a compreensão do objeto de estudo. A pesquisa foi classificada como um estudo qualitativo exploratório, o qual, conforme Lakatos e Marconi (2010), tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Esse tipo de estudo permite flexibilidade metodológica e aprofundamento nos aspectos investigados, sem a preocupação imediata com a generalização dos resultados.

O estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Cerro Largo, localizada no Centro da Cidade do Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul. Essa escola, que serviu como escola-campo, é também o local de atuação profissional da pesquisadora. A instituição oferece ensino fundamental e médio em turno integral e é reconhecida pelo desenvolvimento de ações voltadas à inclusão escolar. A participação foi voluntária e condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Essa abordagem exploratória e qualitativa favorece a compreensão das percepções, desafios e práticas dos profissionais da escola, possibilitando uma análise detalhada das relações e dinâmicas que permeiam o processo de inclusão escolar, o que contribui para a construção de propostas formativas adequadas à realidade local.

Foram utilizados diferentes instrumentos para coleta de dados, visando à triangulação das informações. No entanto, para este manuscrito, as análises centraram-se nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes mencionados anteriormente. As falas dos sujeitos foram registradas por meio de gravações em áudio, transcritas e submetidas à análise qualitativa. A pesquisa observou rigorosamente os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e iniciado somente após a devida aprovação, sob o número do processo 84355124.0.0000.5324.

Para este recorte da pesquisa, mantendo o caráter descritivo, tanto na obtenção dos dados quanto na apresentação dos resultados, foram elaborados três objetivos específicos, como segue:

- Investigar que suporte/apoio os professores recebem para a realização de um trabalho efetivo com a inclusão na sua prática docente;
- Analisar como é organizado o currículo da escola acerca do trabalho com a educação especial e inclusiva;
- Perceber se os professores são protagonistas no processo e nas ações das formações continuadas.

Para melhor compreender como estão sendo estruturadas, organizadas e oferecidas as propostas de inclusão para efetivamente interpretarmos a Educação Inclusiva em nosso ambiente profissional, optamos por produzir dados a partir de entrevista com professores, gestores e responsáveis pela organização do currículo escolar. Foram convidados a participar da pesquisa, docentes que atuam nos anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, incluindo também a professora da sala do Atendimento Educacional Especializado e a direção da escola. Os participantes da pesquisa foram convidados de forma presencial e as entrevistas também foram

realizadas presencialmente O nome dos participantes, foram substituídos por nomes de flores, e totalizaram um número de seis participantes.

**Quadro 1** – Dados dos participantes da pesquisa

| Nome (pseudônimo) | Data da entrevista | Hora      | Tempo de entrevista | Tempo de docência | Formação Acadêmica   | Disciplinas/Atuação  |
|-------------------|--------------------|-----------|---------------------|-------------------|--|--|
| Tulipa            | 18/09/2024         | 15h00 min | aprox. 12 min       | 14 anos           | Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Pós-graduação em Matemática (FURG)                                | Regência no 5º ano, Matemática no 6º ano e Pós-Médio no Ensino Médio       |
| Girassol          | 18/09/2024         | 15h25 min | aprox. 20 min       | 9 anos            | Letras, Letras-Literatura, Pós em Português, Literatura Brasileira, Educação Especial e Inclusiva (FURG) | Língua Portuguesa, Cultura Leitora, Eletivas de Base, Literatura e Redação |
| Rosa              | 02/10/2024         | 08h57 min | aprox. 11 min       | 7 anos            | Letras (Português/Espanhol), Pós em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Especial Inclusiva     | Português, Linguagens, Literatura e Ensino Religioso                       |
| Margarida         | 16/10/2024         | 13h44 min | aprox. 5 min        | 21 anos           | Pedagogia, Pós em Gestão, Educação Infantil e Educação Especial (FURG)                                   | Gestão Escolar   |
| Orquídea          | 16/10/2024         | 15h42 min | aprox. 8 min        | 19 anos           | Pedagogia, Pós em Educação Brasileira, AEE, capacitação em   | Atendimento Educacional Especializado (AEE)                                |

|               |            |           |               |        |   |   |
|---------------|------------|-----------|---------------|--------|---|---|
|               |            |           |               |        | deficiência visual (FURG, UFRGS, FADERGS)                     |   |
| Flor de Lótus | 01/10/2024 | 15h52 min | aprox. 10 min | 7 anos | Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia, Formanda em Psicologia | Regência no 3º ano, Práticas Humanas e da Natureza (3º e 5º anos) |

Fonte - Elaborado pela autora.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes anteriormente mencionados e analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Inicialmente, realiza-se a etapa de desmontagem dos textos, que consiste na desconstrução e fragmentação do corpus. Após sua delimitação, procede-se ao movimento analítico que parte do todo em direção às partes, por meio dos processos de desconstrução e unitarização. Conforme destacam Moraes e Galiuzzi (2012), a desconstrução tem como finalidade identificar os sentidos expressos nos textos em seus mínimos detalhes, organizando-os em Unidades de Significado (US), reconhecendo-se, contudo, que esse processo não alcança um limite interpretativo absoluto. Dessa fragmentação emergem as Unidades de Análise (UA), também denominadas unidades de significado ou de sentido. Nesse contexto, os textos do corpus são compreendidos como construções significantes que demandam atribuição de significado por meio de uma leitura atenta, minuciosa e aprofundada. Trata-se de um processo que exige tempo e um intenso envolvimento do pesquisador com o material empírico.

O envolvimento com a leitura é de suma importância, uma vez que se opera com a linguagem em diferentes sentidos em busca de uma compreensão de determinado fenômeno. “Assumindo que as palavras isoladamente têm pouco sentido, a análise temática opera com recortes de ideias e enunciados, atuando assim em plano semântico” (Moraes; Galiuzzi, 2012, p. 60). Busca-se sentidos, compressão, reflexões sobre o fenômeno analisado, a partir do reagrupamento das US conforme critérios de semelhança e diferença, em termos de temas comuns, os quais permitem a identificação de Categorias emergentes. Os participantes responderam a entrevista de forma presencial. As entrevistas foram gravadas por meio de áudio-gravadores, os participantes foram previamente avisados da gravação. As entrevistas não apresentaram um tempo estimado, pois seguiram um roteiro semiestruturado, em que o pesquisador apenas conduziu o participante a desenvolver sua fala dentro da temática abordada.

## Os dados da pesquisa e as categorias emergentes

Em nossa análise produziu-se quatro categorias emergentes a partir de unidades de significado, nomeadas e apresentadas a seguir: O olhar criterioso do professor, que destaca a empatia e a intencionalidade pedagógica na aprendizagem de estudantes com deficiência; A formação continuada, que revela a busca ativa dos professores por conhecimento; A carência de monitores, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando-o como centro de apoio pedagógico com orientações e materiais adaptados.

### O olhar criterioso do professor

Esta categoria expressou o quanto o olhar atento e empático do professor, pode fazer a diferença na aprendizagem do aluno. O professor deve olhar o aluno além do laudo, respeitar o seu tempo, acolher, fortalecer e estreitar laços que permitam a compreensão diante dos desafios individuais do estudante e sua singularidade. Nesse sentido, a professora Tulipa destacou que “cada aluno com algum transtorno, alguma deficiência, ele precisa ter um material adaptado. Então a gente, como profissional, tenta atender esse aluno da melhor forma”, revelando uma prática pedagógica sensível às necessidades específicas e voltada para a construção de um ambiente inclusivo.

Vygotsky em sua trajetória de estudo e pesquisa, também se ocupou de interpretar como ocorre a aprendizagem dos sujeitos com algum tipo de deficiência intelectual, que somente mais tarde, foi tratada pela temática da inclusão de qualquer ser que tem alguma deficiência.

Vygotsky nos deixou um importante legado referente às formas como as aprendizagens ocorrem, as quais devem contribuir para o desenvolvimento do sujeito, através das relações sociais. Entre tantos estudos voltados ao conhecimento do desenvolvimento humano, ele se dedicou também a investigar o desenvolvimento da criança deficiente. (Toledo, Martins, 2009, p. 4131).

Esse olhar para a singularidade de cada aluno está presente nas práticas docentes observadas no campo empírico desta pesquisa. A professora Girassol, por exemplo, relatou: “Tenho no Ensino Médio três alunos de inclusão com laudos diferentes, então os materiais que preparo para cada aluno é diferente, buscando atender as especificidades dos alunos.” Sua fala evidencia um esforço intencional em adaptar a mediação pedagógica às necessidades concretas dos estudantes, reafirmando a importância de práticas inclusivas que considerem o desenvolvimento a partir das interações sociais e das particularidades de cada sujeito.

Em Vygotsky (2007) o desenvolvimento e o aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Estas relações se dividiam em dois tipos de desenvolvimento, o real e o potencial que se faziam base na zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p. 97).

Esse entendimento de que o desenvolvimento humano é influenciado pelas interações sociais e pelas mediações realizadas no contexto escolar está presente na fala da professora Rosa, demonstrando a importância de um planejamento pedagógico que reconheça e responda às diferenças. Nessa direção, a professora Rosa reforça: “A gente precisa olhar para o aluno e ver o que ele realmente necessita. O que ele pode ou não pode fazer. Tem que adaptar, tem que modificar, tem que tentar outra estratégia”, apontando a relevância de práticas docentes flexíveis, pautadas na observação sensível e no compromisso com o processo de aprendizagem de todos os estudantes. Essas falas reiteram o princípio vygotskiano de que é no vínculo com o outro e nas experiências mediadas que o sujeito se desenvolve integralmente.

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola deve matricular e acolher todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças, contudo, o acolhimento por si só não é suficiente. É necessário que a escola esteja preparada, adaptada para proporcionar ao aluno todas as condições de aprendizado e desenvolvimento de suas potencialidades. A escola deve conceder um espaço para todos, construindo o conhecimento segundo suas capacidades e ideias, livremente, de forma que possam se desenvolver como cidadãos, nas suas diferenças. Assim, Gil (2005, p.18) afirma que:

[...] a melhor resposta para o aluno com deficiência e para todos os demais é a educação que respeite as características de cada estudante, que ofereça alternativas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais de cada aluno: uma escola que ofereça tudo isso num ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos possam conviver e aprender com as diferenças.

Esse olhar sensível às diferenças, por meio de diferentes estratégias pedagógicas aparecem com recorrência nas falas das professoras entrevistadas. A professora Margarida aponta que “o trabalho com alunos de inclusão é um trabalho de muita dedicação, porque precisa ter um estudo do professor, tem que ter boa vontade de adaptar os materiais [...] o aluno consegue um resultado muito melhor se a prova for oral e não escrita”, destacando a importância do discernimento pedagógico frente às necessidades específicas dos estudantes. Já a professora Orquídea observa que “o professor regente é

peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à inclusão social, criando novas metodologias que facilitem a aprendizagem e, em paralelo, a igualdade entre os alunos”, ressaltando o papel ativo do professor na construção de uma prática pedagógica equitativa. Complementando essas reflexões, a professora Flor de Lótus explica sua abordagem prática: “A primeira coisa que eu faço é tentar conhecer a demanda do aluno, depois um planejamento adequado para ele e a adaptação condizente com a rotina da turma”, enfatizando a importância de um planejamento que considere o coletivo, sem perder de vista o individual. Essas falas reafirmam o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas acolhe, mas transforma suas práticas para garantir o aprendizado de todos.

### **A formação continuada do docente**

O docente recorre à formação continuada impulsionado pelas demandas concretas do cotidiano escolar, que necessita de suporte diante dos inúmeros desafios impostos pela inclusão. O chão da escola evidencia, de forma contundente, a necessidade de preparo e orientação para lidar, com sensibilidade e eficácia, com os desafios do dia a dia da sala de aula inclusiva. Segundo Vygotsky (1998):

Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo (Vygotsky, 1998 apud Drago; Rodrigues, 2009, p. 50).

Essa concepção ativa da educação reforça a ideia de que a formação continuada é parte viva do processo educativo, alimentando e sendo alimentada pela prática. As falas das professoras Tulipa e Rosa reforçam esse entendimento. Para Tulipa,

se a gente não procura por meios próprios um curso, uma especialização, a gente não consegue atender de forma satisfatória esse aluno [...] Porque a gente tem que estar sempre se atualizando, porque surgem novos transtornos, várias inclusões, é muito difícil receber esse aluno e não ter o preparo adequado.

Sua fala evidenciou que, frente à ausência de formações sistematizadas ofertadas pela rede, os próprios docentes se veem compelidos a buscar alternativas por conta própria para enfrentar os desafios cotidianos da inclusão. Rosa, por sua vez, ampliou a reflexão ao afirmar: “buscar sempre cursos, especializações, para que a gente, enquanto profissional, tenha esse olhar acolhedor e, acima de tudo, possa trazer dignidade no nosso atendimento, em sala de aula [...] o essencial para todo professor é que ele acredite que é possível”. A formação, nesse caso, ultrapassa o domínio técnico: ela se vincula diretamente à postura ética e à crença no potencial de cada estudante. As experiências compartilhadas pelas professoras evidenciaram que a formação

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

continuada é mais do que uma exigência institucional; ela é um compromisso ético e político com a educação inclusiva e de qualidade para todos.

A formação continuada, é realizada após a formação inicial, tornando-se um processo de constante aperfeiçoamento que o docente realiza ao longo de sua vida profissional, com a finalidade de aprimorar seus conhecimentos e promover aprendizados necessários para cada realidade. Consoante o capítulo IV da LDB 9394/96, a formação continuada deve ser estimulada para a capacitação do educador, e no capítulo V – denominado “Educação Especial” especificado o regimento mais recente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.14), a qual:

Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A fala da professora Margarida reforçou a importância do incentivo institucional para a formação dos professores:

Em momentos em que existem formações, é oportunizado que os professores participem. Formações fora da escola, a gente sempre oportuniza, não tem problema de ir fazer a formação, geralmente a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) oferece, a AMAR (Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Rio Grande) às vezes oferece, e quando os professores têm interesse, são liberados e têm o total apoio da escola para participar.

Sua experiência evidencia que, quando há abertura e apoio da gestão escolar, o processo de qualificação contínua se fortalece, refletindo diretamente na qualidade do atendimento aos alunos de inclusão. Assim, é possível perceber que a formação continuada não é apenas um direito do professor, mas uma necessidade para a efetivação de uma educação inclusiva de fato, que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento de todos os alunos.

No contexto atual, onde a inclusão de alunos com deficiência é muito crescente no ambiente escolar, os professores buscam cada vez mais por cursos de formação continuada, para se capacitarem e atenderem da melhor forma possível os alunos, seja ela oferecida por instituições públicas ou privadas, de acordo com suas possibilidades, os professores devem procurar se atualizarem para receberem esse público. Contudo essa iniciativa tem sido do professor e,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

não, parece ser das instituições e das mantenedoras conforme se espera. Como corrobora Nóvoa:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (Nóvoa, 2002, p. 38).

A professora Orquídea ressaltou que

quando é possível, também, oferecer aos professores cursos de formação, orientando e esclarecendo, tornando esses momentos facilitadores, dando apoio, a gente procura estar fazendo, dentro do possível, a gente está sempre tentando oferecer essas modalidades ao professor.

Sua fala destaca o esforço pontual e muitas vezes voluntário da gestão escolar em suprir a ausência de uma política mais ampla e contínua de formação.

No entanto, professora Flor de Lótus evidenciou a sobrecarga enfrentada pelos docentes, especialmente os mais jovens, que se desdobram entre o exercício da docência e o investimento pessoal em sua formação:

Nesse pouco tempo de regência, noto que há a prática dos professores de procurar além dos cursos que são disponibilizados gratuitamente, formações mais extensas como, por exemplo, as especializações, o que além de demandar o tempo de lazer também demanda dinheiro.

Essa realidade aponta para um cenário de precarização e individualização da responsabilidade formativa. Como argumenta Mantoan (2015, p. 81).

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

A concepção de uma educação tradicional, não se ajusta com a inclusão, pois a inclusão necessita que haja uma ressignificação no papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas, para que o aluno com deficiência possa se inserir na turma com sentimento de pertencimento, sentindo que está fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem. Para que a inclusão realmente ocorra e a formação continuada seja um processo de aperfeiçoamento profissional que visa capacitar o professor na busca de uma melhor organização escolar com vistas à educação inclusiva, ela precisa ser responsabilidade de todos os envolvidos. As políticas próprias para a inclusão é

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

um caminho a ser perseguido e que se a pesquisa aponta neste sentido e direção, novos caminhos poderão ser vislumbrados.

## A carência de monitores

O monitor contribui para o aprendizado dos alunos ajudando-os nesse processo, a descobrir suas habilidades e a potencializar o acesso e apropriação do conhecimento. Auxilia os professores, orientando os alunos, mantendo a ordem nas salas de aula, dentre outras coisas. Contribui para um ambiente escolar acolhedor, ajudando a criar um espaço-tempo mais organizado e contribuindo com o desenvolvimento de habilidades tanto docentes quanto discentes, de comunicação, organização, empatia e paciência e, também, nas atividades da vida diária. Conforme aponta, Mantoan:

A inclusão escolar não é tarefa de um único profissional, mas de uma equipe comprometida, que compreende a complexidade do processo educativo e a necessidade de apoio mútuo para que ele se efetive. (Mantoan, 2006, p. 45)

Apesar da relevância dessa função, as escolas públicas frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à quantidade insuficiente de monitores, o que compromete o pleno atendimento às demandas inclusivas. Conforme destacou a professora Tulipa, “na escola tem em média 300 alunos, onde tem somente quatro monitores para atender todos esses alunos que precisam de algum auxílio”. A professora Girassol também compartilhou da mesma percepção: “e o problema que acontece aqui na escola é que nós temos quatro monitores para uma escola inteira, uma escola que tem aproximadamente 300 alunos”.

Esses depoimentos evidenciam uma realidade que desafia a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A carência de profissionais de apoio sobrecarrega os docentes e limita o acompanhamento individualizado necessário para muitos estudantes. Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas que contemplem, de forma efetiva, a presença de monitores em número compatível com as demandas da comunidade escolar, garantindo suporte adequado e equitativo para todos.

O que se percebe é uma demanda de novos e outros monitores, que segundo Vygotsky (1998), podem contribuir por se tratar de um sujeito mais experiente, que , tem a função de inserir novos elementos mediadores do desenvolvimento humano e, por consequência, qualificar a aprendizagem. Quanto ao desenvolvimento intelectual, Vygotsky denominou de Funções psíquicas superiores, as quais no ensino fundamental são denominadas de brotos, como segue:

Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (Vygotsky, 1998, p. 113)

Nesse sentido, os monitores escolares poderiam atuar diretamente nas Zonas de Desenvolvimento Proximal, potencializando esses brotos com suporte qualificado e constante. Como exemplifica a professora Margarida: “Hoje temos o diferencial que têm a ajuda de alguns monitores na escola também, que auxiliam os professores.” A presença desse profissional se revela como uma estratégia importante de inclusão, considerando seu contato direto com os alunos e sua função de apoiar o professor no processo de ensino-aprendizagem, além de auxiliar em aspectos como locomoção, alimentação e higiene, conforme descrito pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Contudo, a realidade vivenciada nas escolas ainda está aquém do necessário. A professora Flor de Lótus sinaliza que “na escola, há alguns monitores, os mesmos não são destinados apenas a um aluno e, com a demanda crescente de mais alunos que necessitam de suporte na sala de aula, a realização de um trabalho efetivo adequado acaba não ocorrendo.” Essa limitação impacta diretamente na efetividade da inclusão, pois impede que o monitor possa atuar de forma individualizada e contínua junto ao estudante, como requer a prática pedagógica inclusiva.

Assim, torna-se imprescindível repensar as políticas públicas voltadas à contratação e formação de monitores e profissionais de apoio, reconhecendo sua importância como mediadores do desenvolvimento e promotores de práticas que respeitem a singularidade de cada aluno. Como Carvalho (2011, p.541) nos aponta:

Oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses. As informações do meio, uma vez selecionadas, não são apenas armazenadas na memória, mas geram e integram um novo sistema funcional, caracterizando com isso a complexificação da aprendizagem. Uma informação pode, pela desordem que gera, levar à evolução do conhecimento do indivíduo, pois ele precisará desenvolver estratégias cognitivas a fim de reorganizar e retomar o equilíbrio na construção do conhecimento (Carvalho, 2011, p. 541).

Mantoan (2015) chama a atenção para o fato de que a customização do serviço educacional tende a uma diferenciação para excluir, isto é, quando se pensa apenas nas especificidades, sem considerar as verdadeiras potencialidades individuais e o convívio social com os demais, gera-se o que pode ser chamado de exclusão assistida, que retomo na discussão a seguir. Desse modo, a presença de um monitor de Inclusão deve ser bem planejada, pois exige alguns cuidados, para que, no intuito de ajudar, a escola não acabe

permitindo que a exclusão continue perdurando, ao delegar uma função que não cabe a um profissional que tem outras atribuições e finalidade.

### **Atendimento educacional especializado**

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) afirma a obrigatoriedade da matrícula do aluno da educação especial na escola comum, de ensino regular, e também assegura e regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado. A Inclusão quebra os paradigmas e contesta os sistemas educacionais constituídos pela posição de diferenciar os alunos normais dos alunos especiais, que se apresentaram abalados pela proposta inclusiva da educação (Ropoli et al., 2010).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado emerge como um suporte pedagógico fundamental, desenvolvido em sala de recursos multifuncionais, e deve atuar de forma complementar e não substitutiva ao ensino comum. Como relata a professora Tulipa: “Com relação ao suporte, temos a sala de recursos, a qual dá um preparo e uma ajuda para esses alunos. Como regente, faço atividades adaptadas para ele, ele já está começando a frequentar a sala de recursos, então a dinâmica agora está toda diferente.” Seu depoimento revela como o Atendimento Educacional Especializado pode reconfigurar positivamente a prática pedagógica, favorecendo a criação de estratégias mais ajustadas às necessidades específicas dos alunos, além de fortalecer o vínculo entre o ensino comum e o especializado.

A integração entre professores regentes e professores do Atendimento Educacional Especializado é essencial para o sucesso dessa política, pois proporciona aos alunos uma rede de apoio que potencializa seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Com isso, o Atendimento Educacional Especializado não apenas viabiliza a permanência do aluno na escola, mas qualifica sua experiência formativa, respeitando o princípio da equidade na educação.

Para a educação inclusiva o currículo deve ser pautado nas diferenças, não sendo o aluno que se adequa a ele ou se ajusta às condições de ensino, mas é justamente o contrário, é a escola que tem que proporcionar as mudanças necessárias para que o aluno consiga acessar o currículo (Aranha, 2003).

As adaptações acerca do currículo devem variar de acordo com as especificidades do aluno, normalmente realizadas pelo professor, ou com ajuda do professor do Atendimento Educacional Especializado. Essas adaptações podem ser feitas somente com a diminuição da quantidade de exercícios para alunos que acompanham o desenvolvimento da turma, como podem necessitar de maior elaboração, para os alunos que apresentam maior dificuldade de aprendizado, utilizando-se o PEI (Plano Educacional Individualizado) que orienta o processo de aprendizagem do aluno, ou o currículo funcional, que visa

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

englobar e enfatizar as atividades da vida diária. Aranha pondera quando fala de educação inclusiva no currículo pautado nas diferenças.

Como destaca a professora Girassol:

"Na sala de recurso, há duas professoras, mas, segundo a fala de uma das participantes, seria ideal contar com um número maior de profissionais para que o trabalho pudesse ser realizado de forma mais eficaz: "Acho que a gente poderia ter mais professoras, ter mais auxílio, para que a gente pudesse fazer um trabalho melhor."

Esse relato evidencia uma demanda concreta pela ampliação do quadro docente especializado, visando garantir um atendimento mais eficiente e individualizado aos estudantes.

Por sua vez, a professora Margarida destaca: "Temos a sala de Atendimento Educacional Especializado, onde as professoras dão esse apoio para os professores de sala de aula; há materiais adaptados, jogos na sala e o atendimento especializado."

Essa fala ressalta a importância da existência de recursos didáticos e humanos que viabilizem as adaptações e ampliem as possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação inclusiva. Como apontam Cosenza & Guerra:

A atuação pedagógica inclusiva exige que a escola esteja equipada com recursos humanos e materiais adequados, além de profissionais preparados para lidar com as necessidades específicas de cada aluno (Cosenza; Guerra, 2011, p. 92).

De acordo com as falas dos professores entrevistados, identifica-se que as professoras do Atendimento Educacional Especializado, são responsáveis pelo suporte, orientação e esclarecimentos dados aos professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola, além da construção de recursos e materiais adaptados para trabalharem com os alunos.

Na sala do Atendimento Educacional Especializado tem duas professoras, que representam um número baixo, para o total de alunos atendidos, acreditamos que se esse número de professoras fosse maior, as possibilidades de oferecer aos professores cursos de formação continuada, poderiam ser ofertados com mais frequência e relacionados a este suporte da Sala e dos profissionais de Atendimento Educacional Especializado.

A professora Orquídea relata essa dinâmica de forma bastante clara:

A sala de recursos se coloca sempre à disposição de todos os professores e alunos e, dentro do possível, é oferecido um suporte de orientação, esclarecimentos e também de recursos adaptados, jogos, enfim, tudo que for do alcance da sala de recursos e que está dentro

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

das possibilidades de atender esse professor, nós estamos sempre disponíveis. E, quando é possível também, oferecer aos professores cursos de formação, orientando e esclarecendo, tornando esses momentos facilitadores, dando apoio.

Sua fala evidencia um compromisso pedagógico com a inclusão e, ao mesmo tempo, uma limitação estrutural que compromete a abrangência do atendimento. Cosenza & Guerra corroboram:

O professor que compreende os processos de aprendizagem pode desenvolver estratégias mais eficazes para atender à diversidade de seus alunos, mas para isso precisa de formação continuada e apoio institucional que viabilizem esse trabalho. (Cosenza; Guerra, 2011, p. 89)

O Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES

A realização deste estudo permitiu uma compreensão mais crítica e aprofundada da temática da inclusão no contexto escolar, a partir da vivência em uma instituição reconhecida por seu protagonismo na história da inclusão de estudantes com deficiência no município. A escola analisada tem se destacado por buscar consolidar um processo inclusivo pautado no acolhimento, na permanência e na qualidade da educação oferecida. Seu compromisso com a inclusão se expressa na atuação conjunta de professores, equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, supervisores e funcionários, os quais demonstram um olhar atento, sensível e propositivo diante das necessidades dos estudantes neuroatípicos.

Apesar desse cenário de engajamento, foram identificados desafios que ainda limitam a efetivação plena da inclusão. A primeira categoria evidenciada foi o olhar criterioso do professor, fortemente associada ao modo como os profissionais se relacionam com os estudantes. Esse olhar atento, acolhedor e reflexivo revelou-se fundamental para a construção de vínculos e para o planejamento de práticas que promovam aprendizagem com sentido e respeito às diferenças. Trata-se de um olhar que ultrapassa a dimensão técnica, assumindo um caráter ético e humano, que reconhece no estudante não apenas suas dificuldades, mas também suas potências.

A segunda categoria que emergiu diz respeito à formação continuada dos docentes. Embora a equipe escolar demonstre disposição e compromisso com práticas inclusivas, a falta de políticas públicas voltadas à capacitação permanente ainda se coloca como um entrave. Os professores manifestaram o

desejo por formações mais sistemáticas, com ênfase em temáticas relacionadas à neurodiversidade, estratégias pedagógicas diferenciadas e aspectos do desenvolvimento humano que dialogam com a neurociência e a educação.

A terceira categoria, que pode ser nomeada como carência de monitores, é uma demanda recorrente que compromete o acompanhamento contínuo e individualizado dos estudantes com deficiência. A escassez desses profissionais impõe sobre os professores uma sobrecarga e dificulta o atendimento às singularidades de cada aluno, especialmente aqueles com maior necessidade de apoio.

A quarta categoria refere-se ao papel do Atendimento Educacional Especializado, que mesmo com número reduzido de profissionais, têm atuado de forma articulada com os demais agentes escolares. O Atendimento Educacional Especializado se apresenta como um importante aliado na construção de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, sendo essencial que esse serviço seja fortalecido com investimentos e expansão.

Diante dessas constatações, evidencia-se a urgência do desenvolvimento de políticas públicas que sustentem a inclusão escolar como política de Estado, e não apenas como responsabilidade das escolas e dos professores. Isso inclui o aumento do número de monitores, a ampliação do quadro de professores especializados no Atendimento Educacional Especializado, a oferta regular de formação continuada para todos os profissionais da escola, e o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo, dentre outros.

Em meio às dificuldades, a escola estudada tem demonstrado acolhimento, compromisso e sensibilidade na condução de um processo inclusivo que valoriza a diversidade. Cabe, portanto, potencializar o que já vem sendo construído, fortalecendo as práticas existentes e ampliando as condições para que a inclusão se realize de forma cada vez mais plena. A continuidade desse trabalho implica, também, em preparar os estudantes para a vida em sociedade, promovendo não apenas a inclusão escolar, mas sobretudo a inclusão social e cultural, em consonância com os princípios já consagrados pela Educação Inclusiva no Brasil.

## Referências

AMAR. Blog da Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Rio Grande. **Nossa História**. Disponível em: <<https://amarrg.wordpress.com/nossahistoria/>>. Acesso em: 11 maio 2025.

APAE. DE PAIS, Associação; DOS EXCEPCIONAIS, Amigos. **APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**. 2015.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização.**

Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2011.**

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 16 abr. 2020.

BRASIL. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008

CARVALHO, Mônica de Carvalho Magalhães. A perspectiva da neurociência e a escola: relações possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 531-547, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/wFjkM4g7cwN8K6bpQt4sCWN>. Acesso em: 12 jun. 2025.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Julio. **Manual de neuroeducação.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DRAGO R; RODRIGUES P. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: Algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, jul/dez 2009, p. 49-56

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, M. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Universidade de São Paulo, 2005.

IMBERNÓN, F. (2010). **Formação continuada de professores.** Tradução de J.S. Padilha. Artmed.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª reimpr. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista e ampliada**, 3 ed. Editora Unijuí. 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493774>

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Lisboa: Educa. 2002

ROPOLI, E. A. et.al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 15 de outubro de 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987 (edição em português: *Educando o profissional reflexivo*, Artmed, 2000).

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Caroline. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TOLEDO, E. H; MARTINS, J. B. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky.** In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE-PUC PR. 2009. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia/Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE);** revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, (1998).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4).