



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OBSTÁCULOS DA INCLUSÃO FRENTE AO CONTEXTO HISTÓRICO ESCOLAR BRASILEIRO

Juliane Marchi¹, Liana de Melo Machado², Janylle Uchôa Silva³

Resumo

O trabalho atual aborda os desafios da Educação Especial, com base em uma experiência vivida no PIBID, em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Em um cenário onde a professora regente era responsável por 30 alunos, incluindo um com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em nível de suporte 3, sem apoio profissional por quatro meses. Com a chegada de outra aluna com deficiência intelectual leve e condições neurológicas, a demanda aumentou. Essa realidade evidenciou a sobrecarga docente e a ausência de suporte adequado para lidar com as diferentes necessidades educacionais. O estudo discute também a evolução da formação docente, que migrou de um modelo especializado para uma abordagem generalista, ineficaz diante dos desafios da inclusão escolar. Ressalta-se a importância da formação continuada, da valorização de profissionais especializados e do uso de estratégias pedagógicas acessíveis. Como afirmou Kant: “O ser humano é aquilo que a educação faz dele”.

Palavras-chave: Formação docente, Diversidade, Políticas educacionais.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa surgiu a partir das observações realizadas durante a vivência no campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em que foi feito acompanhamento das atividades e rotina de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, constituída por trinta (30) alunos, incluindo dois (2) estudantes com Transtorno do espectro autista, sendo um em nível de suporte 1 e o outro, nível de suporte 3. Exclusivamente um exigia atenção constante e estratégia individualizada da professora regente, que atuou sozinha em sala por 4 meses, sem apoio de um profissional de apoio escolar, ou, segundo professor como conhecido na legislação estadual de SC.

¹ Estudante do curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue. E-mail: julianemarchi8@gmail.com

² Estudante do curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue. E-mail: liana.m26@aluno.ifsc.edu.br

³ Estudante do curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Palhoça Bilíngue. E-mail: jjanylleuchoa@gmail.com



Durante o primeiro mês fomos informados que havia sido selecionado um profissional para atuar em sala com este autista de suporte 3, porém a prefeitura ainda não havia feito o encaminhamento deste para a escola. Apenas após quatro meses a segunda docente chegou para auxiliar a sala. Entretanto, a demanda não suavizou, visto que após sua chegada uma aluna foi matriculada. Esta aluna possui algumas dificuldades causadas por condições médicas, algumas delas como: anoxia perinatal, microcefalia, hipertonia apendicular congênita e deficiência intelectual leve. Sendo assim, ambas professoras precisaram modificar e reorganizar o espaço da sala, assim como sua própria didática, para que seja possível o atendimento do autista e da aluna recém matriculada. Apesar disso, o que se destacou para o grupo foi a grande demanda e sobrecarga dos profissionais para atender as especificidades desses alunos.

Vale ressaltar que, a sala apesar de ter três alunos com deficiência, ainda possui alunos com muitas dificuldades aparentes, tanto na concentração quanto na aprendizagem. Alunos esses que, também iniciaram tardiamente no âmbito escolar, e necessitam atenção extra da professora regente. Sendo assim, levantou-se o questionamento sobre como um e/ou dois profissionais em sala de aula são capazes de atender as demandas distintas de maneira igualitária? A partir disso, o presente trabalho tem como foco, abordar sobre a importância de profissionais qualificados e capacitados na modalidade de educação especial no ambiente escolar, levando como base, a formação contínua ao ensino voltado às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, e que, a partir disso, necessitam de profissionais que adquirem recursos e estratégias pedagógicas individualizadas e acessíveis, possibilitando uma aprendizagem mais eficiente, produtiva e inclusiva.

Para execução do trabalho, foi utilizado como referencial teórico estudos, revistas e artigos científicos na área, assim como três entrevistas com professoras referência na área da educação especial. A escolha do tema se justifica pelo contexto histórico da formação desses profissionais na área da educação especial no Brasil, que enfrentou mudanças significativas desde seu início, marcado em Decreto-lei nº 16.392, de 1946, sendo oferecida em cursos normais de formação de professores primários, em nível de segundo grau. A partir de 1972, ocorreu a mudança para o ensino superior, com a habilitação sendo vinculada a formação em Pedagogia. Entretanto, a partir da instituição da LDBN de 1996 e as Diretrizes curriculares de 2006, as habilitações específicas na educação especial foram extintas, criando-se um novo modelo generalista, em que o professor é preparado para atuar nas diferentes áreas da



educação dentro de uma única formação voltada à inclusão. Com isso, surgem outras formações especializadas e com foco em educação especial, como uma complementação e com grande multiplicidade no país, dificultando ainda mais a padronização de um modelo e a capacitação qualificada desses profissionais.

Metodologia

Para a coleta de dados, a pesquisa surgiu das observações realizadas durante a vivência no campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), em que foi feito acompanhamento das atividades e rotina de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, constituída por 30 alunos, incluindo 2 estudante com Transtorno do espectro autista, sendo um em nível de suporte 1 e o outro, nível de suporte 3; leitura, fichamento e estudo de artigos teóricos com embasamento na área e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três (3) professoras da rede pública, buscando sua percepção sobre a inclusão no âmbito escolar.

Assim como a situação observada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental espelha, de forma notável, os desafios inerentes à Educação Especial inclusiva no Brasil como um todo, tal cenário não representa um incidente isolado, mas uma totalidade das tensões e dilemas que perpassam o sistema educacional. A premissa de uma única docente responsável por trinta alunos, dos quais um é diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de suporte 3, já aponta para uma sobrecarga significativa no ambiente escolar. A complexidade é acentuada pela prolongada espera de quatro meses por um suporte especializado que, ao ser implementado, depara-se com uma nova demanda: uma aluna com hipertonía apendicular congênita que dificulta seus movimentos e microcefalia. Este panorama ilustra a pressão exacerbada imposta aos profissionais da educação. Com base nessa visão, concentramos nosso trabalho nas notórias dificuldades implementação de uma didática inclusiva nos projetos pedagógicos.

Resultados e discussões

A partir das observações, questiona-se, portanto, a viabilidade de uma abordagem justa e eficaz nessas condições. A trajetória da formação de professores para a Educação Especial no Brasil é caracterizada por um firme processo de evolução e descontinuidade. Inicialmente,



observou-se uma formação de nível básico, a partir de 1946 (Decreto-lei nº 16.392), progredindo subsequentemente para o ensino superior com a implementação das habilitações em Pedagogia a partir de 1972 (Oliveira e Chacon, 2014). Embora esse modelo apresentasse suas limitações, promovia um reconhecimento da especificidade da área. A significativa inflexão ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, de maneira mais incisiva, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006, que resultaram na supressão das habilitações. A fundamentação subjacente a essa alteração era a promoção de uma formação mais "generalista", visando capacitar o pedagogo para a inclusão em diversas frentes. Contudo, a prática, exemplificada no contexto de Várzea Grande, frequentemente se dissocia dessa premissa teórica. O professor, agora com uma formação generalista, é compelido a desempenhar um papel multifacetado, adaptando currículos e espaços sem, necessariamente, possuir uma formação aprofundada para lidar com as singularidades que se manifestam em sala de aula (Silva e Anjos, 2019).

Nesse vácuo formativo, observa-se a proliferação de cursos de "especialização" em todo o território nacional, muitos sem um alinhamento diretriz que assegure a qualidade e a padronização necessárias. Tal cenário configura uma "Torre de Babel" formativa. A própria Resolução CNE/CEB nº 02/2001 buscou estabelecer uma distinção entre o professor "capacitado" (com formação básica em inclusão) e o "especializado" (com aprofundamento nas necessidades específicas do Atendimento Educacional Especializado – AEE). Todavia, no cotidiano escolar, essa distinção revela-se tênue. A professora regente do caso em questão, embora enquadrada como "capacitada", é impelida a assumir atribuições de um "especializado" sem o devido preparo, o que reverbera até o presente momento no campo escolar.

Não surpreende que estudos, conforme referenciado em análises anteriores, indiquem uma "precariedade da formação" e um "déficit crescente de conhecimentos" (Silva e Anjos, 2019). Os dados do Censo Escolar de 2012, que evidenciam a predominância da formação em instituições privadas ou a distância, suscitam questionamentos acerca da efetividade dessa formação em massa na instrumentalização dos professores para os desafios complexos da sala de aula inclusiva. A ausência de informações detalhadas sobre as diretrizes de formação em municípios como Várzea Grande, ademais, aponta para uma desarticulação na política de formação.

Outro ponto crítico reside na metodologia de pesquisa sobre a relação família-escola na



Educação Especial. Muitos estudos, apesar de reconhecerem a relevância da família, abordam-na de maneira abstrata, pressupondo uma homogeneidade de condições e apoio. Entretanto, a realidade em sala de aula desvela um mosaico de situações: alunos com dificuldades evidentes, outros que iniciaram a escolarização tardiamente. Reflexo em muitos casos, das profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais que rodeiam o Brasil. Ignorar esses marcadores sociais nas pesquisas e na formação representa uma lacuna metodológica. Cria-se a ilusão de que a inclusão é meramente uma questão de "boa vontade" ou de "ajustes pedagógicos", quando, na verdade, demanda uma compreensão muito mais aprofundada da vida real dos estudantes e de suas famílias (conforme evidenciado em análises sobre família-escola).

Em síntese, a sobrecarga dos docentes, a extensa espera por suporte especializado e a necessidade de adaptações contínuas em sala de aula não configuram meros percalços. São sintomas inequívocos de que, apesar dos avanços legislativos e dos discursos pró-inclusão, a base estrutural (a formação docente e o suporte efetivo) permanece frágil como no começo. A Educação Especial no Brasil exige um olhar que transcenda a superficialidade, que compreenda as nuances do cotidiano escolar e que, de fato, capacite e apoie os profissionais que atuam na linha de frente, garantindo uma educação justa e de qualidade para cada estudante.

Considerações finais

Retomando o objetivo do presente trabalho após a apresentação dos pontos-chaves da pesquisa, podemos pontuar a importância de profissionais qualificados e capacitados na modalidade de educação especial no ambiente escolar, e instigar a importância do pensar crítico para uma formação contínua ao ensino voltado às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, a valorização de professores qualificados (com formação e currículo voltado para educação especial) e não a promoção de profissionais “capacitados” que “dão conta” independente da situação enfrentada. Quando esse tipo de ideia é sustentado, seguem contribuindo cada vez mais para a precarização do ensino. A partir disso, necessitamos de profissionais que adquiram recursos e estratégias pedagógicas individualizadas e acessíveis, possibilitando uma aprendizagem mais eficiente, produtiva e inclusiva, quanto mais houver valorização e capacitação dos próprios profissionais da



educação, mais métodos pedagógicos serão realizados com excelência, e cada vez mais os discentes serão ensinados com qualidade e terão condições de crescer bem e realizar seu potencial. Conclui-se enfim que, “O ser humano é aquilo que a educação faz dele” (Kant, 2004.).

Agradecimentos e apoios

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pelo apoio financeiro concedido por meio do Edital nº 05/2025 para a realização do 7º Seminário Institucional de Iniciação à Docência do IFSC.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina Stella de. Ensino por Investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org). **Ensino de Ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

DUARTE, M. C. A história da ciência na prática de professores portugueses: implicações para a formação de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, v.10, n.3, p.317-331, 2004. Disponível em: xxxxxxxxxxxx. Acesso em: 20 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.11, n.2, p.219-238, 2016.

LIMA, M. C. A. B. **Explique o que tem nessa história**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NETINHO. O pequeno Leitor. **Histórias**, O Equilibrista do circo. Disponível em: xxxxxxxx. Acesso em: 20 ago. 2021.