CC BY
https://doi.org/10.33871/2317417X.2026.23.12049 DOSSIÊ

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PARAUAPEBAS/PA: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA[1]

CONTINUING EDUCATION FOR SPECIAL EDUCATION TEACHERS: CHALLENGES TO INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICE IN A PUBLIC SCHOOL IN PARAUAPEBAS, PARÁ, BRAZIL

Kenedy Martins Miné[2]
Sabrina Castro[3]

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as necessidades de formação continuada relatados por docentes com especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Parauapebas, Pará. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvida com 11 docentes por meio de questionário composto por questões abertas e fechadas. As respostas fechadas foram organizadas em frequências e percentuais, enquanto as respostas abertas foram submetidas à leitura interpretativa e agrupadas em categorias temáticas articuladas aos objetivos do estudo. Os resultados indicaram ampla valorização da formação continuada e elevada participação dos docentes, mas também evidenciaram demanda por formações mais contextualizadas e articuladas à prática: 100% dos participantes consideraram que novos métodos formativos podem favorecer sua atuação; 91% afirmaram participar ativamente dos debates formativos; e todos indicaram, em diferentes níveis, a necessidade de repensar os processos formativos oferecidos pela rede. No âmbito escolar, apenas um participante percebeu participação efetiva de todos os envolvidos na construção de uma educação inclusiva, enquanto os demais responderam “talvez” ou “não”. Conclui-se que, no contexto investigado, a principal lacuna está menos na ausência de interesse dos docentes e mais na necessidade de propostas formativas vinculadas às demandas concretas de planejamento, metodologias, avaliação, colaboração e eliminação de barreiras. Como contribuição, o estudo sistematiza subsídios para um protótipo de formação on-line, denominado “Cursos Livres”, apresentado como proposta educacional a ser posteriormente implementada e avaliada.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação continuada. Prática pedagógica.

Editores do dossiê: Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UNESPAR), Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (UNESP) e Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira (CPS - Centro Paula Souza)

[1]Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, Parecer nº 6.786.744, aprovado em 25 de abril de 2024.

[2] Mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Pessoa, da Rede Municipal de Ensino de Parauapebas, Parauapebas, PA, Brasil. E-mail: kenedyminee@hotmail.com

[3] Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Associada do Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: sabrinafcastro@gmail.com

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and continuing professional development needs reported by teachers with specializations in Special Education or Inclusive Education who work in the early years of elementary education at a municipal public school in Parauapebas, Pará, Brazil. This is a qualitative, exploratory-descriptive study conducted with 11 teachers through a questionnaire comprisigopenended and closedended questions. The closedended responses were organized into frequencies and percentages, while the openended responses were examined through interpretive reading and grouped into thematic categories aligned with the study's objectives. The results indicated that teachers highly valued continuing professional development and demonstrated substantial participation, while also highlighting the need for more contextualized training initiatives connected to pedagogical practice: 100% of participants considered that new training methods could enhance their professional performance; 91% reported actively participating in professional development discussions; and all participants indicated, to varying degrees, the need to rethink the professional development processes offered by the municipal education system. Within the school context, only one participant perceived the effective involvement of all stakeholders in building inclusive education, while the others answered "perhaps" or "no." The study concludes that, in the context investigated, the main gap lies less in teachers' lack of interest and more in the need for professional development initiatives aligned with the concrete demands of planning, teaching methodologies, assessment, collaboration, and the removal of barriers to inclusion. As a contribution, the study provides a set of insights to inform the development of an online professional development prototype entitled "Cursos Livres" ("Open Courses"), presented as an educational proposal to be implemented and evaluated at a later stage.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Continuing education. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A consolidação de uma escola inclusiva depende, entre outros fatores, das condições em que os professores constroem, revisam e transformam suas práticas. A formação continuada ocupa posição relevante nesse processo porque pode favorecer a reflexão sobre os desafios concretos da escolarização de estudantes público da Educação Especial, o planejamento pedagógico, a avaliação da aprendizagem e a identificação de barreiras que limitam a participação. Contudo, a existência de ações formativas não garante, por si só, que seus conteúdos respondam às necessidades vivenciadas no cotidiano escolar.

As narrativas docentes constituem uma fonte importante para compreender como as concepções sobre deficiência e escolarização interferem no acesso ao currículo e na organização das práticas pedagógicas. Ao analisar as experiências dos professores, torna-se possível identificar não apenas dificuldades, mas também possibilidades de revisão dos saberes-fazeres e das estratégias utilizadas na escola (Vieira et al., 2019). Nessa direção, a formação continuada pode ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, e não como evento isolado ou mera transmissão de conteúdo.

No campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, os desafios formativos se relacionam à diversidade de situações presentes nas classes comuns, à necessidade de articulação entre profissionais e à construção de respostas pedagógicas que não reduzam a inclusão à adaptação individual do estudante. Estudos recentes apontam que a formação docente continua sendo uma dimensão sensível para a efetivação de práticas inclusivas e para o enfrentamento de barreiras pedagógicas e institucionais (Freitas & Franco, 2022; Vieira & Omote, 2021).

A pesquisa que originou este artigo foi realizada em uma única escola pública municipal de Parauapebas/PA e, portanto, seus resultados não pretendem representar todos os docentes ou escolas do município. O foco recai sobre os participantes da investigação e sobre o contexto específico em que atuavam. A questão que orientou o estudo foi: quais desafios e necessidades de formação continuada são relatados por professores com especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva na realização de práticas pedagógicas inclusivas?

O objetivo geral consistiu em analisar os desafios e as necessidades de formação continuada relatados por professores com especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Parauapebas/PA. Para isso, buscou-se: (a) caracterizar o perfil formativo e profissional dos participantes; (b) identificar desafios relatados na realização de práticas pedagógicas inclusivas; (c) analisar necessidades de formação relacionadas ao planejamento, às metodologias de ensino e à avaliação da aprendizagem; (d) examinar a

percepção dos docentes acerca das formações oferecidas pela rede municipal; e (e) sistematizar subsídios para uma proposta de formação continuada coerente com as demandas identificadas.

A relevância do estudo está na articulação entre dados empíricos produzidos com os docentes e a elaboração de uma proposta formativa situada. A deficiência intelectual não constituiu uma categoria específica de coleta de dados nesta etapa; sua ênfase surgiu posteriormente como um direcionamento do primeiro módulo do produto educacional, em razão de demandas identificadas durante a trajetória da pesquisa. Assim, os resultados discutidos neste artigo dizem respeito às práticas inclusivas de forma ampla, evitando atribuir ao conjunto dos dados conclusões específicas sobre a deficiência intelectual que o instrumento não investigou diretamente.

Formação continuada, Educação Especial e prática pedagógica inclusive

A formação continuada pode ser compreendida como processo de desenvolvimento profissional que acompanha o trabalho docente e permite relacionar conhecimentos, experiências e problemas concretos da escola. Nessa perspectiva, sua qualidade não depende apenas da frequência com que ocorre, mas também de sua pertinência para os desafios vivenciados pelos professores. Rodrigues et al. (2017) destacam a continuidade dos estudos e a possibilidade de ressignificação das práticas como elementos constitutivos desse processo.

No contexto da Educação Especial, a formação precisa considerar a heterogeneidade das situações de aprendizagem e a presença de barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais, curriculares e estruturais. A educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças e a organização de condições para participação e aprendizagem, o que desloca o foco exclusivo do estudante para as relações e condições produzidas no ambiente escolar (Padilha & Silva, 2020). Essa compreensão é coerente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta a garantia de acesso, participação e aprendizagem do público da Educação Especial (Brasil, 2008).

A formação dos professores, portanto, precisa dialogar com situações que envolvem planejamento, metodologias, avaliação, recursos e trabalho colaborativo. O ensino colaborativo é apontado como possibilidade de articulação entre profissionais e de construção conjunta de respostas pedagógicas, especialmente quando há objetivos comuns e planejamento compartilhado (Silva et al., 2024). Essa perspectiva amplia a compreensão de que a inclusão não é responsabilidade isolada de um único professor ou serviço.

Pedagogia Histórico-Crítica como referência analítica

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta a análise ao compreender a educação como prática social e ao defender a apropriação do conhecimento historicamente produzido como condição para a formação humana. Em Saviani (2018), a escola tem papel específico na socialização dos conhecimentos elaborados, o que exige mediações pedagógicas intencionais e organização do ensino. Para a formação docente, essa referência permite problematizar a distância entre conteúdos discutidos em ações formativas e as possibilidades concretas de sua apropriação e transformação na prática.

A articulação entre teoria e prática não significa reduzir a formação à execução imediata de técnicas. Ao contrário, pressupõe análise crítica das situações escolares, estudo, planejamento e retorno reflexivo à prática. Freire (1996) também contribui para essa compreensão ao relacionar reflexão e ação na construção de uma prática educativa crítica. Nesse sentido, a formação continuada pode ser mais significativa quando parte de problemas reais sem abandonar a fundamentação teórica necessária para compreendê-los.

Esses três eixos — desenvolvimento profissional docente, Educação Especial na perspectiva inclusiva e Pedagogia Histórico-Crítica — orientaram a interpretação dos dados. Eles permitiram examinar tanto a percepção dos participantes sobre as formações quanto as condições do espaço escolar que interferem na realização de práticas inclusivas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico que subsidiou a dissertação de origem foi realizado na Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O acesso inicial ocorreu em agosto de 2023, com consultas realizadas até dezembro de 2024. A estratégia de busca combinou descritores relacionados à formação continuada, Educação Especial, educação inclusiva e práticas pedagógicas, com o uso dos operadores booleanos AND, OR e NOT. Uma das combinações utilizadas foi: (formação AND continuada) AND (educação AND especial) OR (educação AND inclusiva) AND (práticas AND pedagógica).

Foram priorizados estudos publicados nos cinco anos anteriores ao levantamento, revisados por pares e redigidos em português ou inglês. Foram excluídos trabalhos sem relação direta com o problema investigado, bem como resenhas e comentários editoriais. Ao final do processo de seleção, 14 trabalhos compuseram o quadro de análise bibliográfica da pesquisa.

A leitura dos estudos selecionados evidenciou recorrência de discussões sobre formação docente, práticas pedagógicas, diversidade, acessibilidade e inclusão. O levantamento não foi utilizado como revisão sistemática com pretensão de exaustividade, mas como base de contextualização e diálogo com os dados empíricos. Entre os estudos mobilizados, Freitas e Franco (2022) apontam desafios persistentes para a consolidação de práticas inclusivas, enquanto Vieira e Omote (2021) discutem a relação entre formação e atitudes sociais diante da inclusão.

Delineamento da pesquisa de campo

A pesquisa de campo adotou abordagem qualitativa, com caráter exploratório-descritivo e recorte contextual de uma escola pública municipal. O interesse central foi compreender percepções e experiências de docentes sobre processos formativos e práticas pedagógicas inclusivas. A opção por uma abordagem qualitativa permitiu articular informações quantitativas descritivas

das questões fechadas às interpretações produzidas a partir das respostas abertas.

O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada na zona urbana de Parauapebas/PA, identificada apenas de forma genérica para preservação institucional. A escola tinha aproximadamente 3.000 estudantes matriculados e um quadro superior a 100 profissionais atuando direta ou indiretamente com estudantes público da Educação Especial. O recorte incidiu sobre os docentes dos 4º e 5º anos, grupo escolhido por sua atuação direta nos anos iniciais do ensino fundamental e por atender aos critérios definidos para a pesquisa.

Participantes, instrumento e procedimentos

Participaram 11 docentes efetivos da rede municipal, todos vinculados à escola investigada e atuantes no contexto definido para a pesquisa. Os critérios de inclusão foram: ser docente efetivo da rede municipal; atuar no 4º ou 5º ano da escola investigada; possuir especialização lato sensu em Educação Especial, Educação Inclusiva ou área correlata, ou trajetória formativa diretamente relacionada ao campo; ter experiência com estudantes público da Educação Especial; e aceitar participar mediante consentimento livre e esclarecido. Foram excluídos docentes afastados durante a coleta, participantes que desistissem após o consentimento ou instrumentos devolvidos sem preenchimento suficiente para análise. Os 11 docentes elegíveis que compuseram o grupo responderam ao instrumento; não foram registradas perdas entre os participantes incluídos.

O questionário reuniu informações de identificação profissional e questões abertas e fechadas. As questões abertas abordaram avaliação das formações, aspectos positivos e negativos, mudanças necessárias, dificuldades na prática pedagógica e sugestões para o aprimoramento da educação inclusiva. As questões fechadas foram organizadas em dois eixos: âmbito formativo e âmbito do espaço educacional. O primeiro eixo reuniu dez itens sobre importância, participação, debate, barreiras, diversidade, novos métodos, processos formativos, relação teoria-prática, abertura ao novo e satisfação. O segundo eixo

investigou participação dos envolvidos, valorização das diferenças, participação da família, tamanho das turmas e adequação dos espaços.

A coleta ocorreu em 2024, após a aprovação ética. Os questionários foram entregues pessoalmente aos participantes, que dispuseram de uma semana para respondê-los; o recolhimento ocorreu na semana seguinte.

Tratamento e análise dos dados

As respostas fechadas foram organizadas em frequências absolutas e percentuais, permitindo visualizar tendências e divergências entre os 11 participantes. Nas respostas abertas, foi realizada leitura integral do material, identificação de unidades de sentido e agrupamento em categorias temáticas coerentes com os objetivos do estudo. A interpretação articulou os dados às contribuições do referencial teórico, evitando tratar as falas como evidências autossuficientes.

Para preservar o anonimato, os excertos são apresentados sem identificação nominal e sem informações que permitam associá-los a um participante específico. Os dados foram tratados como informações confidenciais, conforme o (Termo de Consetimento Livre e Esclarecido) TCLE. Como limites, reconhece-se o número reduzido de participantes, o recorte de uma única escola e a impossibilidade de generalização estatística dos achados para toda a rede municipal.

Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, obtendo aprovação no Parecer nº 6.786.744, aprovado em 25 de abril de 2024. O trâmite ético foi iniciado antes da coleta, em 13 de novembro de 2023. A participação foi voluntária e formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com garantia de confidencialidade e possibilidade de desistência sem prejuízo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil formativo e profissional dos participantes

A caracterização do grupo responde ao primeiro objetivo específico e evidencia um conjunto de profissionais com trajetórias heterogêneas. Dez participantes eram formados em Pedagogia e um em Educação Física. Todos eram servidores efetivos. Sete participantes eram mulheres e quatro, homens. O tempo de serviço variou de um a 28 anos, com média aproximada de 12 anos, indicando a convivência entre trajetórias iniciantes e experiências profissionais mais longas.

As especializações incluíram Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e outras formações correlatas. Três docentes informaram estar cursando especialização em Educação Especial no período da pesquisa. Nas turmas regulares, a maior parte dos registros indicou entre 25 e 34 estudantes e de um a três estudantes com deficiência; o participante da Educação Física informou atendimento a um contingente maior de estudantes, com dez estudantes com deficiência identificados no conjunto atendido (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização dos Professores da Educação Especial participantes por formação, especialização, tempo de serviço, vínculo, idade, sexo e experiência profissional.

Indicador	**Síntese do grupo (n = 11)**
Formação inicial	10 Pedagogia; 1 Educação Física
Vínculo	11 docentes efetivos
Sexo	7 mulheres; 4 homens
Tempo de serviço	1 a 28 anos; média aproximada de 12 anos
Formação especializada	Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusiva e áreas correlatas
Experiência com estudantes público da Educação Especial	Presente no contexto profissional de todos os participantes

Fonte: Dados da pesquisa

A diversidade do perfil reforça que a necessidade de formação não pode ser compreendida apenas como falta de escolarização formal. Mesmo entre docentes com especialização e experiência, permanecem demandas

relacionadas à tradução de conhecimentos para situações concretas de ensino, avaliação e organização escolar. Esse resultado converge com a compreensão de que o desenvolvimento profissional é contínuo e exige reflexão permanente sobre a prática (Vieira & Omote, 2021).

A expressão utilizada no estudo foi delimitada como “docentes participantes com especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva”, evitando a ambiguidade de classificá-los indistintamente como professores do AEE ou como docentes de Educação Especial. O grupo investigado era composto, predominantemente, por professores da classe comum dos anos iniciais com formação complementar na área e experiência direta com estudantes público da Educação Especial.

Âmbito formativo: participação, pertinência e necessidades

Os dois primeiros itens do eixo formativo revelaram consenso: os 11 participantes consideraram os processos formativos importantes para o aprimoramento da prática pedagógica e afirmaram participar das formações ofertadas. Esse resultado mostra que a questão central não é a ausência de interesse dos docentes pela formação. Uma resposta aberta, entretanto, problematiza a qualidade e a contextualização de determinadas ações:

“Considero todos os processos formativos de fundamental importância, haja vista o universo multifacetado que é a escola. Ao avaliar tais processos oferecidos pela SEMED Parauapebas, verifico que determinadas formações não conseguem alocar qualquer conceito tangível da referida nomenclatura, sendo quase sempre um espaço de discussões rasas e sem análises contextualizadas.”

A convergência entre valorização e crítica indica uma contradição produtiva: os participantes reconhecem a necessidade da formação, mas parte deles questiona sua correspondência com os problemas da escola. Essa interpretação dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica ao sugerir que a apropriação do conhecimento exige mediações que relacionem estudo e prática social, e não apenas a exposição de conteúdos (Saviani, 2018).

No item sobre participação ativa nos debates, 10 participantes (91%) responderam positivamente e um (9%) parcialmente. A elevada participação

reforça a existência de disposição para diálogo e troca de experiências. Em outra resposta aberta, um participante solicitou “ações mais simples, porém efetivas que pudessem ser aproveitadas em sala, ao invés de tantas teorias complexas”. A fala não deve ser interpretada como rejeição ao conhecimento teórico, mas como demanda por maior articulação entre estudo, planejamento e situações reais de ensino.

A percepção sobre a eliminação de barreiras apresentou maior dispersão: três participantes (27%) concordaram plenamente que os profissionais procuram eliminar barreiras à aprendizagem e à participação; sete (64%) concordaram parcialmente; e um (9%) discordou. A predominância da concordância parcial sugere reconhecimento de esforços, acompanhado da percepção de limites para sua efetivação. Um docente avaliou que propostas como cuidador, atividades adaptadas e acompanhamento eram positivas, mas criticou a ênfase excessiva em adaptações individuais e em registros burocráticos.

A análise aponta que a inclusão exige deslocar a atenção exclusiva sobre o estudante para as barreiras produzidas na organização pedagógica e institucional. Padilha e Silva (2020) defendem uma abordagem que reconheça a diversidade e a participação como dimensões da escolarização, enquanto a literatura sobre inclusão destaca a necessidade de ações compartilhadas e de condições de trabalho compatíveis com esse propósito.

Correspondência das formações à diversidade e relação teoria-prática

Quando perguntados se as formações continuadas correspondiam à diversidade presente na escola, as respostas foram heterogêneas: um participante (9%) concordou plenamente, cinco (46%) concordaram parcialmente, quatro (36%) discordaram e um (9%) preferiu não opinar. O resultado revela ausência de consenso e indica que uma parcela expressiva do grupo não percebia correspondência suficiente entre as formações e a diversidade de demandas encontradas na escola.

Em contraste, todos os 11 participantes concordaram que a proposição de novos métodos formativos voltados à prática pedagógica poderia favorecer sua atuação. A unanimidade evidencia uma necessidade formativa concreta e

fornece uma das principais evidências empíricas para a elaboração da proposta dos “Cursos Livres”. Uma participante sugeriu “momentos de estudo e formação específicos em educação especial inclusiva, de acordo com as disciplinas” e investimento em recursos pedagógicos específicos.

Sobre a necessidade de repensar os processos formativos da rede, cinco participantes (45%) concordaram plenamente e seis (55%) concordaram parcialmente. Não houve respostas de discordância. Portanto, todos reconheceram, ainda que em diferentes intensidades, espaço para revisão. Um participante sintetizou essa demanda ao afirmar que as formações eram importantes, mas deveriam ser “mais objetivas, com oficinas e estudos práticos” voltados aos problemas educacionais.

A relação entre teoria e prática também foi avaliada como relevante: três participantes (27%) concordaram plenamente, seis (55%) concordaram parcialmente e dois (18%) discordaram que essa correlação facilitava a compreensão das propostas formativas. A predominância das respostas favoráveis sustenta a necessidade de processos que articulem fundamentação e experimentação pedagógica. Uma docente destacou como positivos os momentos de “estudo e leitura, palestras e oficinas práticas”, considerando-os ricos para a aprendizagem.

A abertura para novas propostas formativas foi unânime: os 11 participantes declararam concordar plenamente. Essa disposição é importante, mas não autoriza concluir que uma nova proposta produzirá automaticamente mudanças nas práticas ou nos resultados dos estudantes. Ela indica, de forma mais prudente, condições favoráveis para a implementação e futura avaliação de um produto formativo. A proposta educacional, portanto, decorre de evidências de interesse, participação e demanda por maior pertinência prática, e não de uma eficácia previamente comprovada.

Por fim, a satisfação com as formações mostrou um cenário de reserva: sete participantes (64%) concordaram parcialmente que estavam satisfeitos e quatro (36%) discordaram. Nenhum respondeu concordar plenamente. As respostas abertas reforçaram a necessidade de ambientes de debate e de maior foco nas demandas intra e extraescolares. Essa combinação de participação elevada e satisfação limitada é uma das convergências mais relevantes do

estudo: os docentes participam e valorizam a formação, mas não a consideram plenamente suficiente.

Âmbito do espaço educacional e condições para a inclusão

O segundo eixo do questionário deslocou a análise para as condições do espaço educacional. Sobre a percepção de participação de todos os envolvidos na proposição de uma educação mais inclusiva, apenas um participante (9%) respondeu “sim”, cinco (45%) responderam “talvez” e cinco (45%) responderam “não”. Os dados indicam fragilidade na percepção de corresponsabilidade coletiva e sugerem a necessidade de fortalecer a colaboração entre professores, gestão, coordenação, famílias e demais integrantes da comunidade escolar.

“Levando em consideração a falta de material, apoio técnico e suporte, considero regular. Acabamos nos limitando às atividades impressas, sendo que o ideal era explorarmos metodologias diferenciadas que potencializassem as aptidões dos nossos alunos.”

A fala exemplifica como a percepção das práticas inclusivas está associada às condições materiais e ao suporte profissional. O ensino colaborativo pode contribuir para superar a responsabilização isolada do professor, pois pressupõe planejamento e atuação compartilhados entre profissionais em torno de objetivos comuns (Silva et al., 2024).

Ao serem questionados se as diferenças entre os estudantes podem constituir um recurso para a inclusão, seis participantes (55%) responderam “sim” e cinco (45%), “talvez”. Não houve respostas negativas. O resultado revela uma tendência favorável à valorização da diversidade, mas também indica que quase metade do grupo ainda expressou hesitação. Uma participante destacou as interações solidárias entre estudantes e a constituição de redes de apoio entre colegas. A valorização das diferenças, entretanto, exige mediações pedagógicas intencionais para que a convivência não se reduza à simples presença no mesmo espaço (Vieira & Omote, 2021).

A participação da família foi reconhecida como importante por todos os participantes. Nas respostas abertas, apareceu, simultaneamente, a valorização da parceria e a percepção de dificuldades quando responsabilidades são

deslocadas integralmente para a escola ou quando informações relevantes sobre o desenvolvimento do estudante não são compartilhadas. O consenso sobre a importância da família contrasta com a percepção limitada de participação de todos os envolvidos, mostrando que reconhecer um ator como relevante não significa que a colaboração esteja plenamente consolidada.

Também houve unanimidade quanto à percepção de que a redução do número de estudantes em turmas que incluem alunos com deficiência pode favorecer a aprendizagem. Os dados devem ser compreendidos como percepção dos participantes e não como demonstração causal. Ainda assim, apontam uma demanda por condições de trabalho que permitam maior acompanhamento pedagógico e planejamento das intervenções.

Espaços, recursos e barreiras institucionais

No item sobre a adequação dos espaços para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inclusivas, nenhum participante respondeu “sim”; seis (55%) responderam “talvez” e cinco (45%) responderam “não”. O resultado é particularmente expressivo porque a totalidade do grupo identificou incertezas ou insuficiências na adequação dos espaços.

“A educação física em especial necessita de um apoio, já que trabalhamos em espaço aberto e no calor. Há a necessidade do investimento em materiais para trabalharmos de forma adaptada.”

O excerto demonstra que as barreiras percebidas não se limitam ao domínio técnico do professor. Espaços, materiais, acessibilidade e condições de organização do trabalho interferem diretamente nas possibilidades de participação. Bezerra et al. (2023) destacam a importância de espaços escolares concebidos para responder à diversidade dos estudantes. No contexto investigado, os dados sugerem que a formação docente precisa ser acompanhada por condições institucionais que viabilizem a realização das práticas discutidas.

A análise dos dois eixos permite identificar quatro categorias interpretativas que sintetizam as respostas abertas e fechadas: (1) valorização e participação nas formações; (2) demanda por contextualização e articulação entre teoria e prática; (3) necessidade de colaboração e corresponsabilidade na

escola; e (4) presença de barreiras materiais, organizacionais e espaciais. Essas categorias não são independentes: a insuficiência de recursos e de suporte institucional repercute na possibilidade de os professores aplicarem conhecimentos construídos nas formações.

Também se observam divergências importantes. Há participantes que perceberam esforços para eliminar barreiras, enquanto outros apontam limitações significativas. Alguns reconheceram que as formações correspondem parcialmente à diversidade escolar, enquanto outros discordam. Tais diferenças mostram que o grupo não produz uma narrativa homogênea e que as necessidades formativas devem considerar experiências profissionais distintas.

Ao mesmo tempo, existem convergências fortes: todos valorizam a formação continuada, todos consideram favorável a proposição de novos métodos formativos, todos reconhecem a necessidade de algum grau de revisão das formações e todos manifestam abertura para novas propostas. Essas evidências sustentam a elaboração de uma proposta educacional que responda às demandas identificadas, sem apresentá-la como solução previamente validada.

Subsídios para a proposta educacional “Cursos Livres”

Os resultados empíricos orientaram a elaboração de um protótipo de formação continuada on-line denominado “Cursos Livres”. A proposta não é apresentada como inovação científica isolada nem como intervenção já comprovada. Trata-se de um produto educacional elaborado a partir das necessidades identificadas no contexto investigado e que requer implementação e avaliação em etapas posteriores.

A escolha da modalidade on-line está relacionada à necessidade de ampliar a flexibilidade de acesso e permitir que os docentes retomem conteúdos conforme suas demandas e disponibilidade. A proposta prevê materiais organizados em ambiente digital, com textos, vídeos, atividades, quizzes e recursos complementares. Essa configuração pode favorecer percursos formativos autônomos, desde que acompanhada por critérios de acessibilidade, clareza pedagógica e possibilidade de interação.

Com base nos dados da pesquisa, os módulos prioritários devem abordar: planejamento inclusivo; metodologias de ensino; avaliação da aprendizagem; identificação e enfrentamento de barreiras; trabalho colaborativo; recursos e materiais pedagógicos; e estratégias relacionadas a diferentes necessidades educacionais. A deficiência intelectual pode constituir um módulo específico de aprofundamento, pois esse foi o direcionamento adotado no produto educacional da pesquisa, mas não deve ser apresentada como objeto diretamente comprovado pelos dados do questionário (Quadro 2).

Quadro 2 – Proposta do curso livre, lacunas, público alvo, formato, conteúdos e metodologia.

Componente da proposta	**Definição**
Lacuna a responder	Formações percebidas como insuficientemente contextualizadas e necessidade de maior articulação entre teoria e prática
Público prioritário	Docentes participantes e profissionais de contextos semelhantes, mediante adaptação às necessidades locais
Formato	Cursos livres on-line, organizados em módulos
Conteúdos	Planejamento, metodologias, avaliação, barreiras, colaboração, recursos e temas específicos da Educação Especial
Metodologia	Estudo de situações-problema, materiais teóricos, exemplos de práticas, atividades e reflexão sobre a experiência
Acessibilidade	Linguagem clara, organização responsiva, materiais em formatos diversos e atenção à acessibilidade digital
Acompanhamento	Registro de participação, atividades formativas e coleta de feedback
Avaliação futura	Avaliação de usabilidade, pertinência, aprendizagem e possíveis repercussões nas práticas

Fonte: Autoria própria

A principal diferença pretendida em relação às fragilidades apontadas pelos participantes é a organização de conteúdos a partir de problemas e demandas relatados no próprio contexto escolar, combinando estudo conceitual e propostas de aplicação. A eficácia dessa diferença, contudo, permanece como hipótese de trabalho e deverá ser examinada empiricamente.

A proposta encontra respaldo na abertura dos participantes para novos métodos formativos e na demanda por oficinas, estudos práticos e conteúdos

relacionados ao cotidiano escolar. Dessa forma, o produto educacional constitui uma contribuição derivada da sistematização dos dados, e não uma promessa de resultados que ainda não foram avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo analisar os desafios e as necessidades de formação continuada relatados por professores com especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva, atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Parauapebas/PA. Os resultados permitem responder aos objetivos específicos de forma articulada.

Quanto ao perfil formativo e profissional, o grupo foi composto por 11 docentes efetivos, com trajetórias diversas de formação e tempo de serviço. A presença de especializações e de experiência profissional demonstra que as demandas identificadas não podem ser reduzidas à ausência de qualificação formal. A formação continuada permanece necessária como processo de reflexão e atualização diante dos desafios concretos da escolarização inclusiva.

Em relação aos desafios para a realização de práticas pedagógicas inclusivas, os dados apontaram barreiras relacionadas à participação coletiva, ao suporte institucional, aos materiais e à adequação dos espaços. A percepção de que nem todos os envolvidos participam efetivamente da construção da inclusão e a ausência de respostas plenamente positivas sobre a adequação dos espaços indicam que a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor.

Quanto às necessidades formativas, destacou-se a demanda por maior articulação entre teoria e prática, oficinas, estudos contextualizados e conteúdos vinculados ao planejamento, às metodologias e à avaliação. A participação elevada e a abertura unânime para novas propostas revelam disponibilidade para processos formativos, enquanto a satisfação apenas parcial evidencia a necessidade de revisão de sua pertinência.

A percepção acerca das formações oferecidas pela rede também foi clara: todos os participantes reconheceram algum grau de necessidade de repensar

os processos formativos. Essa convergência, somada à unanimidade sobre o potencial de novos métodos formativos, forneceu subsídios para a elaboração do protótipo “Cursos Livres”. A proposta busca organizar uma formação modular, on-line e orientada por problemas e demandas do cotidiano escolar.

A principal contribuição do estudo é a produção de uma análise situada que articula perfil docente, dados dos questionários, respostas abertas e subsídios para uma proposta formativa. Seus limites devem ser explicitados: participaram apenas 11 docentes de uma única escola, o que impede generalizações para todo o município; além disso, o produto educacional ainda não foi implementado e avaliado, de modo que seus efeitos não podem ser afirmados.

Estudos futuros podem implementar e avaliar o protótipo em diferentes contextos, examinar sua acessibilidade e pertinência e investigar, com instrumentos específicos, necessidades formativas relacionadas à deficiência intelectual e a outros públicos da Educação Especial. Também são necessárias pesquisas que analisem como condições institucionais, colaboração profissional e formação continuada se articulam na construção de práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

Bezerra, E. S., Toledo, R. F. de, & Sigolo, L. M. (2023). Espaços escolares inclusivos: Marcos legais, bases conceituais e desafios projetuais. *Arq.Urb (37)*, 112–126. https://doi.org/10.37916/arq.urb.vi37.590

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Freitas, R. F. de, & Franco, M. A. M. (2022). Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: O que dizem as pesquisas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 17*(3), 1714–1735. https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.15971

Padilha, A. M. L., & Silva, R. H. dos R. (2020). Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. Nuances: Estudos sobre *Educação, 31*(n. esp. 1), 103–125. https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8291

Rodrigues, P. M. L., Lima, W. dos S. R., & Viana, M. A. P. (2017). A importância da formação continuada de professores da educação básica: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes Docentes em Ação, 3*(1).

Saviani, D. (2018). *Escola e democracia* (43ª ed. rev.). Autores Associados.

Silva, C. G. da, Anthonisen, G. R. de M., & Pavão, A. C. O. (2024). Ensino colaborativo e as práticas de sucesso na inclusão: Uma revisão sistemática da literatura. *Caderno Pedagógico, 21*(5). https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-179

Vieira, A. B., Ramos, I. de O., & Simões, R. D. (2019). Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: Implicações no acesso ao currículo escolar. *Revista Educação Especial, 32*, e20, 1–16. https://doi.org/10.5902/1984686X27314

Vieira, C. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: Formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial, 27*, e0254, 743–758. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254

Recebido: 30/03/2026
Aprovado: 03/09/2026