

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PARFOR EQUIDADE EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NA CIDADE DE RONDONÓPOLIS

Antonio Henrique Coutelo de Moraes¹

RESUMO

A implementação do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na Universidade Federal de Rondonópolis configura-se como uma experiência acadêmica inovadora na formação de professores para atuar na educação inclusiva. O presente relato visa a refletir sobre o processo de criação do curso, que atende às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e ao Edital CAPES nº 23/2023, PARFOR Equidade, para qualificar docentes da rede pública para o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial. A metodologia adotada é a qualitativa, descritiva, e discute a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, utilizando práticas pedagógicas presenciais e mediadas por tecnologias digitais. Fundamentado em autores como Mantoan (2006), Mantoan e Lanuti (2022) e Mittler (2003), entre outros, o relato enfatiza a construção de práticas pedagógicas inclusivas e a ressignificação do papel do professor na promoção da acessibilidade educacional. A experiência revela desafios na adequação curricular, na formação docente para atuação interdisciplinar e no desenvolvimento de materiais acessíveis. Contudo, observa-se como resultado preliminar a ampliação da percepção dos licenciandos sobre inclusão e a qualificação profissional alinhada às políticas educacionais, como o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (2021) e o Plano Nacional de Educação (2014). A continuidade da experiência dependerá da avaliação constante do curso e da adaptação às necessidades emergentes da educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Especial Inclusiva, Práticas Pedagógicas, Relato.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Especial Inclusiva constitui um eixo estratégico das políticas públicas brasileiras voltadas à democratização do ensino. A perspectiva inclusiva desafia os sistemas educacionais a repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas os fundamentos éticos, epistemológicos e políticos da escola.

No cenário atual, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na modalidade Equidade, instituído pela CAPES em 2023, surge como uma política indutora da formação de professores que já atuam na rede pública e que enfrentam, em seu cotidiano, os desafios da diversidade e da exclusão escolar.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, antonio.moraes@ufr.edu.br;



É nesse contexto que a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) implementa o curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, concebido para atender docentes das redes municipais e estaduais de Mato Grosso. A proposta insere-se numa região marcada por desigualdades educacionais, sobretudo nas escolas periféricas e rurais, onde a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial ainda esbarra em barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Assim, este relato de experiência tem como objetivo discutir criticamente a criação e o desenvolvimento do curso, analisando como a formação oferecida tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para a reconfiguração do papel do professor na educação contemporânea.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um relato de experiência de caráter qualitativo e descritivo-analítico, ancorado na perspectiva de pesquisa-formação (Josso, 2004), segundo a qual a produção de conhecimento se dá no movimento reflexivo entre prática e teoria.

As fontes de dados incluem:

- documentos institucionais (projeto pedagógico do curso, atas de colegiado, relatórios de acompanhamento CAPES);
- observações diretas em atividades presenciais e virtuais;
- registros reflexivos produzidos por docentes e licenciandos;
- depoimentos orais espontâneos de cursistas durante atividades formativas.

A análise foi orientada pela interpretação de sentidos (Bakhtin, 2003), priorizando as vozes e as experiências dos sujeitos envolvidos na formação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva, ao contrário do que muitas vezes se compreende, não se limita à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas representa um processo de reconstrução do próprio conceito de escola enquanto espaço de socialização, aprendizagem e cidadania (Mantoan, 2006). Tal reconstrução implica revisar paradigmas historicamente sedimentados, nos quais a homogeneização curricular e a padronização de



expectativas de aprendizagem serviam de instrumentos de exclusão, naturalizando a marginalização de sujeitos considerados “fora da norma”. Sob essa perspectiva, a inclusão não se configura apenas como política de integração, mas como transformação ética e pedagógica, na qual a escola precisa repensar seu currículo, sua cultura institucional e suas práticas avaliativas.

Para Mittler (2003), a inclusão educacional constitui uma questão de direitos humanos e justiça social, que demanda não apenas ajustes administrativos, mas mudanças profundas nas estruturas, nos processos e nas culturas escolares. A inclusão deve, portanto, ser compreendida como uma prática que reconfigura relações de poder, visibiliza desigualdades e promove acesso efetivo à aprendizagem. Skliar (2017), ao discutir o conceito de diferença, alerta para os riscos de uma inclusão meramente “tolerante”, na qual o outro é integrado apenas como exceção, mantendo-se intacto o modelo de normalidade escolar. Nesse modelo, a diferença é gerida como déficit, reforçando hierarquias e estigmas.

A partir dessa perspectiva, a formação docente inclusiva não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos ou metodológicos; exige uma compreensão crítica da diferença como constitutiva do processo educativo, e não como desvio a ser corrigido. A escola inclusiva, nesse sentido, deve reconhecer as singularidades dos alunos como oportunidades de aprendizagem compartilhada, estimulando práticas pedagógicas que valorizem múltiplas formas de expressão, de linguagem e de participação. Esse deslocamento epistemológico implica que os professores se tornem mediadores de experiências educacionais que respeitam e potencializam as diversidades, questionando modelos hegemônicos e promovendo justiça social dentro e fora da sala de aula.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece que a formação de professores deve articular dimensões humanas, éticas, políticas e técnicas, promovendo compromisso com a diversidade e a inclusão. Em consonância, Mantoan e Lanuti (2022) defendem que a formação inclusiva exige experiências que provoquem deslocamentos de perspectivas, obrigando o docente a repensar suas concepções sobre ensino, aprendizagem e diferença, incorporando um olhar interdisciplinar, crítico e reflexivo. Isso inclui a articulação entre teoria e prática, entre pesquisa e extensão, entre reflexão ética e ação pedagógica.

Para Veiga-Neto (2019), formar professores para a inclusão implica também resistir às racionalidades neoliberais, que fragmentam a escola, enfatizam desempenho mensurável e reduzem a inclusão a práticas instrumentais de adequação. Nesse sentido, o curso da UFR busca se contrapor à ideia de que a inclusão se limita a ajustes técnicos ou



a cumprimento de normas. Propõe-se, antes, uma práxis transformadora, na qual o professor atua como agente crítico e ético, capaz de repensar currículos, mediadores e ambientes de aprendizagem à luz das necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Essa abordagem enfatiza que a inclusão, enquanto prática e política, deve ser simultaneamente direito, valor e metodologia, consolidando uma formação que transcende o simples conhecimento teórico e se articula com a ação social e escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva: contexto e estrutura

A UFR, localizada no interior do estado de Mato Grosso, iniciou em 2024 a oferta do curso, com uma turma de 30 professores da rede pública. A proposta curricular foi construída de forma colaborativa, envolvendo docentes de diversas áreas — Educação, Letras, Psicologia, Enfermagem e Artes —, o que permitiu consolidar um caráter interdisciplinar e intersetorial.

O curso se organiza em quatro eixos:

- fundamentos teórico-políticos da educação inclusiva;
- práticas pedagógicas e acessibilidade educacional;
- educação e diferença: corpo, linguagem e cultura;
- pesquisa e extensão na formação docente.

Cada eixo se articula por meio de componentes curriculares teórico-práticos, oficinas, projetos de intervenção escolar e ações de extensão. As aulas são ofertadas de forma presencial, e há disciplinas a distância com atividades mediadas por tecnologias digitais acessíveis, como Libras em vídeo e materiais audiodescritos.

A experiência formativa: práticas e aprendizagens

O processo formativo tem buscado tensionar as concepções tradicionais de deficiência e inclusão. Nas disciplinas introdutórias, os licenciandos são convidados a revisitar suas práticas, narrar suas trajetórias e identificar as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar. Essa estratégia tem favorecido a emergência de uma pedagogia da escuta e da reflexão crítica.



Entre as práticas pedagógicas destacam-se:

- oficinas de produção de materiais acessíveis, com experimentação de softwares de leitura e escrita inclusiva;
- rodas de conversa com profissionais da rede e pessoas com deficiências;
- projetos integradores que envolvem diagnóstico de barreiras atitudinais em escolas;
- estudos de caso e debates;
- diários reflexivos, em que os cursistas analisam suas experiências à luz das discussões teóricas.

Essas ações têm produzido deslocamentos significativos. Professores que, inicialmente, associavam inclusão apenas à deficiência passaram a compreender a diversidade como princípio organizador da escola. Outros relataram mudanças em suas práticas, incorporando adaptações curriculares, planejamento colaborativo e maior diálogo com estudantes e famílias.

Desafios e contradições

Apesar dos avanços, a experiência evidencia contradições e desafios persistentes:

- infraestrutura limitada, especialmente no acesso a recursos tecnológicos e materiais acessíveis;
- carga horária intensiva, que exige esforço de reorganização da vida profissional dos cursistas;
- necessidade de articulação entre áreas, pois a formação inclusiva demanda diálogo entre educação, saúde, linguagens e tecnologias;
- resistências institucionais, quando a inclusão é vista como campo especializado e não como princípio transversal.

Além disso, observa-se o tensionamento entre discurso e prática: embora a retórica da inclusão esteja consolidada nas políticas, a operacionalização de um currículo verdadeiramente inclusivo ainda encontra barreiras culturais e epistemológicas.



Entretanto, o curso tem operado como espaço de resistência e reinvenção, permitindo a construção coletiva de uma pedagogia inclusiva enraizada nas realidades locais e nas histórias dos professores-formandos.

Resultados e impactos

Os resultados preliminares apontam para transformações significativas:

- ampliação da consciência crítica sobre a inclusão como direito e não como favor;
- mudança de postura docente, com valorização das diferenças e do trabalho colaborativo;
- criação de redes interinstitucionais entre UFR e secretarias municipais de educação;
- produção de conhecimento local, por meio de projetos de pesquisa e extensão que abordam inclusão, acessibilidade e linguagens.

A formação tem contribuído para consolidar uma visão ampliada de educação inclusiva, que transcende a deficiência e abrange aspectos de gênero, raça, classe e território – em sintonia com o princípio de equidade proposto pelo edital da CAPES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFR, no âmbito do PARFOR Equidade, reafirma o papel transformador da universidade pública como espaço de produção de conhecimento crítico e de formação de sujeitos sociais e políticos. Ao oferecer uma formação docente que alia teoria, prática e reflexão ética, o curso demonstra como a universidade pode atuar não apenas como provedora de qualificação profissional, mas como agente de promoção da justiça social, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a construção de escolas mais equitativas e acolhedoras.

Mais do que atender a exigências normativas ou responder a uma demanda institucional, a iniciativa constitui uma aposta política e pedagógica: compreender a educação como espaço de emancipação, no qual a diferença não é apenas tolerada, mas reconhecida como valor central do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão deixa



de ser vista como adaptação ou concessão e passa a ser entendida como práxis transformadora, capaz de questionar estruturas de poder, estigmas sociais e hierarquias culturais historicamente reproduzidas no ambiente escolar.

A continuidade e consolidação dessa experiência dependem da institucionalização de políticas de acompanhamento pedagógico, que assegurem orientação constante aos licenciandos, avaliação reflexiva do currículo e acompanhamento das práticas desenvolvidas em escolas. Igualmente, o fortalecimento da pesquisa sobre práticas inclusivas é fundamental para produzir conhecimento crítico sobre metodologias, materiais, tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas efetivas, garantindo que a formação docente esteja sempre em diálogo com as demandas reais das escolas e dos estudantes público-alvo da educação especial. A ampliação das parcerias com redes de ensino, incluindo secretarias municipais, estaduais e organizações da sociedade civil, também é estratégica para articular teoria e prática, permitindo que os professores formandos experimentem, implementem e ajustem suas práticas em contextos diversificados.

Formar professores para a inclusão, nesse cenário, transcende a simples transmissão de conteúdos ou de técnicas pedagógicas: significa formar sujeitos políticos críticos e comprometidos, capazes de resistir à exclusão, de questionar padrões normativos e de reinventar a escola como espaço de aprendizagem significativa e equitativa. Nesse processo, os licenciandos são convidados a internalizar a compreensão de que inclusão é simultaneamente direito, valor e prática, e que o papel do professor é mediar relações de aprendizagem, promovendo a participação plena de todos os estudantes. Como ressalta Mantoan (2006), “a diferença é o que nos iguala na condição humana”, lembrando que a valorização da diversidade é o ponto de partida para a construção de uma educação democrática, ética e socialmente justa.

Por fim, a experiência do PARFOR Equidade na UFR evidencia que a formação docente inclusiva não é apenas um projeto acadêmico, mas uma ação de transformação social, na qual a universidade se compromete com a construção de novos sentidos para a diferença, para o conhecimento e para o papel do professor na sociedade. É nesse movimento que a educação inclusiva se afirma como instrumento de emancipação coletiva, fortalecendo a capacidade da escola de acolher, valorizar e potencializar cada estudante em sua singularidade.

REFERÊNCIAS



BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CAPES. **Edital nº 23/2023 – PARFOR Equidade**. Brasília: CAPES, 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. (orgs.). **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria Estadual de Educação, 2021.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS. **Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Rondonópolis: UFR, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS. **Atas de reuniões ordinárias do Colegiado do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva**. Rondonópolis, 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Crítica pós-estruturalista e educação: outros caminhos epistemológicos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

