

MIDÓRI ROCHA TANAKA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL: desafios e possibilidades**

GOIÂNIA
2025

PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

MIDÓRI ROCHA TANAKA

**INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
BRASIL: desafios e possibilidades**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial,
para conclusão do Curso de Pedagogia, da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás – Escola de
Formação de Professores e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida

GOIÂNIA
2025

MIDÓRI ROCHA TANAKA

Inclusão escolar e formação de professores no Brasil: desafios e possibilidades - Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Formação de Professores e Humanidades.

Banca Examinadora:

Orientadora: _____
Prof. Dra. Liliã Barros de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Examinador: _____
Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Goiânia, 17 de junho de 2025.

Dedico este trabalho a Deus, pela força e sabedoria;
à minha família, pelo apoio incondicional;
à minha esposa, pelo amor, paciência e incentivo em cada etapa;
e aos professores desta Instituição de Ensino, pela contribuição essencial na minha formação.

Agradeço à minha professora orientadora, pelo acompanhamento atento, pelas orientações valiosas e pela confiança depositada ao longo deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos aos professores desta Instituição de Ensino, cujas contribuições foram fundamentais durante minha formação acadêmica.

Agradeço também aos que, direta ou indiretamente, colaboraram com indicações de leituras, disponibilização de materiais e incentivo à continuidade da pesquisa, contribuindo significativamente para a construção deste trabalho.

“We have to make our own mistakes. We have to learn our own lessons... even the biggest failure... beats the hell out of never trying.”

— *Grey’s Anatomy*

“Precisamos cometer nossos próprios erros. Precisamos aprender nossas próprias lições... até mesmo o maior fracasso é melhor do que nunca ter tentado.”

— *Grey’s Anatomy*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - PANORAMA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	10
1.1. Marcos Legais e Políticas Públicas da Inclusão Escolar no Brasil	
1.2. Avanços e Desafios da Implementação da Inclusão Escolar	
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	21
2.1. Princípios e diretrizes da formação docente para a inclusão	
2.2. Necessidades na formação inicial e continuada de professores para práticas inclusivas	
2.3. Percepções dos professores em formação sobre a importância da inclusão escolar e os desafios enfrentados na prática pedagógica	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como foco principal analisar a inclusão escolar e sua relação com a formação de professores no contexto educacional brasileiro. A inclusão escolar, enquanto princípio da educação inclusiva, busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. O objetivo central deste estudo é compreender de que forma a formação docente inicial e continuada pode contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, com base em legislações, documentos normativos, artigos acadêmicos e trabalhos científicos que discutem a temática da inclusão e da formação docente. A análise evidenciou que, embora existam avanços legais e conceituais, ainda persistem desafios como a fragmentação curricular, a ausência de preparo prático e a carência de políticas de formação continuada. Os resultados apontam para a necessidade urgente de reestruturação dos cursos de licenciatura e de fortalecimento das políticas públicas que valorizem a formação docente crítica e comprometida com os princípios da inclusão. Conclui-se que a formação de professores sensíveis à diversidade é elemento central para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, acolhedora e promotora de justiça social.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação de professores. Educação inclusiva

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema muito importante e necessário para pensar a educação no Brasil, porque se trata de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente acolhedor e diverso que respeite as necessidades de cada estudante.

Nesse contexto, o papel do professor é essencial, já que ele é quem coloca em prática as ações que tornam a sala de aula inclusiva, entendendo e atendendo às particularidades de cada aluno. Este trabalho de conclusão de curso quer explorar como a formação dos professores no Brasil influencia a inclusão escolar, olhando para os desafios, os avanços e as possibilidades de tornar a educação mais justa e democrática.

A escolha desse tema faz sentido porque a inclusão não é só um direito garantido por lei, mas uma forma de promover equidade, valorizar a diversidade e respeitar a individualidade de cada pessoa. Num país com tantas desigualdades sociais, culturais e econômicas, é preciso pensar em como preparar melhor os professores para criar um ambiente educacional mais humano e inclusivo. Por isso, o objetivo principal é entender como a formação docente impacta a construção de práticas inclusivas nas escolas, contribuindo para uma educação mais acessível a todos.

Mais especificamente, o trabalho vai analisar como está a inclusão escolar no Brasil hoje, destacando o que já avançamos, os obstáculos que ainda enfrentamos e o que podemos esperar do futuro; investigar o que as políticas educacionais dizem sobre a formação de professores para a inclusão; apontar quais conhecimentos os professores precisam desenvolver, tanto na formação inicial quanto ao longo da carreira e, por fim, sugerir caminhos para fortalecer a preparação dos professores, ajudando a construir uma educação mais justa, igualitária e acolhedora para todos.

CAPÍTULO 1

PANORAMA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo tem por finalidade contextualizar o processo histórico, legal e político da inclusão escolar no Brasil, evidenciando como esse percurso tem influenciado as práticas educacionais voltadas à diversidade. Parte-se da análise dos principais marcos legais e documentos normativos que sustentam o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal, a LDB, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em seguida, são discutidos os avanços conquistados e os desafios ainda presentes na efetivação da inclusão nas escolas brasileiras. O capítulo busca, assim, oferecer um embasamento teórico e político necessário para compreender a realidade atual da inclusão escolar, servindo como base para as discussões desenvolvidas nos capítulos posteriores.

1.1. Marcos Legais e Políticas Públicas da Inclusão Escolar no Brasil

A educação inclusiva no Brasil é fortemente influenciada por documentos e acordos internacionais. Um dos principais referenciais é a Declaração de Salamanca (1994), que estabelece princípios fundamentais para a inclusão escolar. Segundo a UNESCO (1994, p. 12), "as escolas inclusivas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras". Esse documento reforça a educação como um direito humano e destaca a necessidade de adaptação dos sistemas escolares para atender à diversidade dos alunos.

Outro marco significativo é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. Essa convenção estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (ONU, 2006). Assim, a inclusão passa a ser uma obrigação legal, não apenas uma recomendação. A adoção desses documentos

representou um compromisso do país com os direitos humanos, especialmente com a dignidade da pessoa humana e a eliminação de todas as formas de exclusão e preconceito.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na garantia do direito à educação para todos. O Artigo 208 assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse princípio foi reforçado pela Lei nº 7.853/1989, que criminaliza a recusa de matrícula de estudantes com deficiência e estabelece a obrigatoriedade da inclusão (BRASIL, 1989).

A Constituição também impõe ao Estado o dever de garantir condições adequadas de aprendizado, como a eliminação de barreiras arquitetônicas e a oferta de recursos pedagógicos especializados. No entanto, apesar dos avanços legais, sua implementação ainda enfrenta desafios estruturais e institucionais. Vale destacar que a Carta Magna de 1988 também inaugurou um novo paradigma de cidadania, reconhecendo a diversidade como valor fundamental da democracia brasileira. Essa concepção exige a construção de um sistema educacional que respeite e valorize as diferenças, transformando as escolas em espaços de convivência, aprendizagem e justiça social (SASSAKI, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, representa um avanço ao definir a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1996). O Artigo 58 da LDBEN determina que "a educação especial deve disponibilizar serviços e recursos especializados sempre que necessário" (BRASIL, 1996).

A LDBEN também enfatiza a necessidade de formação de professores e a promoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes. Ademais, estimula o desenvolvimento de currículos flexíveis, metodologias diversificadas e avaliação adaptada às necessidades dos educandos. Esses aspectos são fundamentais para que a inclusão escolar se concretize de forma efetiva, superando o mero cumprimento formal da lei.

Diversas políticas públicas foram criadas para promover a inclusão escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) redefiniu a educação especial como suporte à inclusão, destacando o AEE e a formação docente (BRASIL, 2008). O documento estipula que "o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, complementando o ensino regular" (BRASIL, 2008, p. 5).

Outras iniciativas relevantes incluem o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), voltado para a capacitação de professores e adaptação das escolas. Também se destaca o investimento em acessibilidade arquitetônica e tecnológica, bem como a produção de materiais didáticos acessíveis e a implementação de salas de recursos multifuncionais. No entanto, segundo Santos e Mendes (2018, p. 120), "a expansão das matrículas nem sempre foi acompanhada pela qualidade no atendimento, evidenciando lacunas na formação docente e na disponibilidade de recursos".

Outro aspecto importante é a atuação dos sistemas de ensino na elaboração de planos estratégicos voltados à inclusão, como os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas, que devem contemplar a diversidade e promover ações concretas de valorização das diferenças. Além disso, programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelecem metas específicas para a educação especial, monitoradas por indicadores de qualidade e inclusão (BRASIL, 2014).

No Brasil, a legislação relacionada à inclusão educacional de pessoas com deficiência é garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96. Além disso, existem outras leis e políticas específicas que visam garantir a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, como a Lei nº 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para a inclusão escolar.

Para garantir a efetiva inclusão educacional de pessoas com deficiência, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação dos Estados e

municípios têm implementado diversas ações e programas, como a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais, a adequação das escolas para garantir acessibilidade arquitetônica e tecnológica, e o desenvolvimento de recursos e materiais pedagógicos inclusivos.

Além disso, o Brasil também é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que reforça o direito à educação inclusiva e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas com deficiência. Dessa forma, a inclusão educacional no Brasil é uma política pública prioritária e essencial para promover a igualdade, a diversidade e a cidadania de todos os estudantes.

A educação inclusiva no Brasil tem sido pautada por significativos avanços legislativos e pela implementação de políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos, especialmente para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este desenvolvimento abordará de forma aprofundada os marcos legais, as políticas implementadas, os desafios na formação docente, as questões de acessibilidade e a necessária intersetorialidade para efetivação da inclusão escolar.

O processo de inclusão educacional no Brasil tem como base fundamental a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que em seu Artigo 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. Mais especificamente, o Artigo 208, inciso III, garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Este princípio constitucional foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que em seu Artigo 58 define a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou um marco internacional que influenciou profundamente as políticas brasileiras, ao defender que “escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias”. Esse documento reforçou a necessidade de

adaptações curriculares, capacitação docente e suporte especializado para viabilizar a inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008 pelo MEC (BRASIL, 2008), representou um divisor de águas ao redefinir a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Conforme o document esta política estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ao ensino regular, realizado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) trouxe avanços significativos ao definir claramente o profissional de apoio escolar como aquele responsável por “atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência” (BRASIL, 2015, Artigo 3º, XIII), excluindo expressamente atribuições pedagógicas. Esta distinção foi importante para evitar a substituição do professor especializado por cuidadores sem qualificação pedagógica.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) destaca que a acessibilidade deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões:

- 1.Acessibilidade arquitetônica: eliminação de barreiras físicas
- 2.Acessibilidade comunicacional: recursos como Libras, braille, softwares de comunicação alternativa
- 3.Acessibilidade pedagógica: adaptações curriculares e metodológicas
- 4.Acessibilidade atitudinal: combate ao preconceito e à discriminação.

A década de 1990 foi um marco decisivo para a inclusão escolar no Brasil, influenciada por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que propôs um sistema educacional inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas diferenças, aprendam juntas. Em resposta, o Brasil começou a implementar políticas voltadas para a inclusão escolar, promovendo mudanças na legislação e nas práticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 foi um passo fundamental para a inclusão escolar no Brasil, ao estabelecer o direito à educação para todos, sem discriminação. Nos anos seguintes, várias leis e decretos foram promulgados para assegurar esse direito. Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que define diretrizes para a organização de sistemas educacionais inclusivos, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, estudos como os de Silveira, Enumo e Rosa (2012) revelam que a maioria dos professores se sente despreparada para atuar em salas de aula inclusivas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) buscou enfrentar este problema ao estabelecer diretrizes para a formação docente, incluindo conteúdos sobre educação especial nos currículos das licenciaturas. Porém, como observa Beato (2013, p. 12) “Para a maioria dos profissionais de educação, não houve qualquer preparação na sua formação inicial para trabalharem com a diversidade”.

1.2. Avanços e Desafios da Implementação da Inclusão Escolar

Nesse trabalho a inclusão escolar é defendida como tema central nas políticas educacionais contemporâneas, refletindo uma mudança significativa nas práticas e paradigmas de ensino. No Brasil, a inclusão escolar visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou culturais, tenham acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Este estudo oferece um panorama da inclusão escolar no Brasil, abordando sua evolução histórica, os marcos legais e os desafios atuais, com ênfase na formação dos professores.

A inclusão escolar no Brasil tem sido um tema central nas últimas décadas, impulsionada por avanços legislativos e políticas públicas que visam garantir o direito à educação para todos, especialmente para pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses marcos legais refletem

compromissos internacionais e uma luta histórica pela construção de uma sociedade mais equitativa e acessível. Assim, é fundamental examinar a evolução dessas normativas, seus impactos e os desafios para a efetiva implementação da inclusão educacional. A inclusão não se trata apenas de garantir acesso físico à escola, mas também de assegurar a permanência e o sucesso de todos os alunos no ambiente educacional, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, formação docente adequada e gestão democrática (ARANHA, 2001).

Além disso, outros instrumentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), também influenciaram a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade educacional. Tais documentos sustentam que o acesso à educação de qualidade é essencial para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o exercício da cidadania.

Esse dispositivo legal alterou a abordagem educacional ao substituir um modelo segregacionista por um sistema inclusivo. Como argumenta Mantoan (2006, p. 137), "incluir não significa apenas colocar o aluno na sala de aula regular, mas garantir sua participação ativa no processo educacional, com adaptações curriculares e apoio especializado quando necessário".

A lei ainda sinaliza a importância da gestão democrática e da participação da comunidade escolar nos processos decisórios, o que implica em um compromisso coletivo com os princípios inclusivos. Essa dimensão política da educação reforça que a inclusão não é apenas um ato técnico ou pedagógico, mas sobretudo um projeto de sociedade.

Cabe destacar que políticas inclusivas eficazes exigem um monitoramento constante, com avaliações que considerem a percepção dos atores envolvidos e os resultados concretos na aprendizagem e na convivência escolar. A articulação entre União, estados e municípios é essencial para que as políticas não fiquem apenas no papel, mas se traduzam em transformações reais nas escolas.

Apesar dos avanços normativos, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais é a formação docente, pois muitos professores não estão preparados para atender à diversidade em sala de aula. Bueno (1999, p. 15) observa que "os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com crianças que apresentem deficiências evidentes".

Além disso, persistem barreiras atitudinais e falta de infraestrutura adequada. Macedo *et al.* (2014, p. 183) destacam que "as práticas excludentes continuam a prevalecer nas escolas, muitas vezes apoiadas em concepções que subestimam a capacidade dos alunos com deficiência". Também se observa a ausência de políticas continuadas de formação, o que compromete a sustentabilidade das ações inclusivas. A rotatividade de profissionais, a desvalorização do magistério e a carência de acompanhamento pedagógico especializado agravam esse cenário. Soma-se a isso a fragmentação das políticas públicas e a falta de articulação entre os diferentes entes federativos, o que dificulta a implementação sistêmica da inclusão.

Outro entrave recorrente diz respeito à avaliação da aprendizagem. Muitas vezes, os instrumentos avaliativos utilizados não consideram as especificidades dos alunos com deficiência, reforçando práticas discriminatórias e comprometendo sua trajetória escolar. É necessário avançar na construção de uma cultura avaliativa inclusiva, que valorize os progressos individuais e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem.

É importante que as instituições de ensino superior também se envolvam nesse processo, formando professores, gestores e demais profissionais da educação com uma abordagem crítica, interdisciplinar e humanizadora. A construção de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pela transformação da cultura organizacional das escolas e pela atuação consciente de todos os seus membros.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando (Mantoan, 2003, p.12).

A legislação e as políticas educacionais brasileiras construíram um arcabouço jurídico robusto para a inclusão escolar, alinhado aos princípios internacionais. No entanto, a efetivação dessas normativas depende de ações concretas, como formação docente, adaptação das escolas e superação de barreiras atitudinais. Como afirmam Saviani e Duarte (2012, p. 45), "a superação das contradições no campo educacional exige uma ação coletiva e consciente, fundamentada em uma perspectiva histórico-crítica".

Para que a inclusão escolar se realize plenamente, é preciso compreender que ela exige um compromisso ético, político e pedagógico com a transformação das práticas escolares e com a garantia do direito à diferença. Trata-se de um processo permanente de construção de uma escola democrática, que reconheça a singularidade de cada aluno como condição para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Assim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer não apenas marcos legais e políticas bem formuladas, mas sobretudo uma ação articulada e comprometida com a justiça social, a equidade e os direitos humanos (Gatti; Barreto, 2009).

A construção de uma cultura inclusiva demanda tempo, perseverança e investimento contínuo. Requer também a mobilização da sociedade civil, o engajamento das famílias e o fortalecimento dos espaços de participação social. Só assim será possível construir uma educação que reconheça e celebre a diversidade como riqueza e não como obstáculo.

A inclusão educacional no Brasil é fundamentada no princípio da educação inclusiva, que defende a garantia do acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independente de suas características individuais. Isso significa que todas as escolas devem oferecer um ambiente educacional adequado para a diversidade, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade humana.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga

igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de integração ao preconizar a transformação do sistema educacional (BRASIL, 2008, p. 1).

No entanto, dados do Censo Escolar mostram que apenas 29% das escolas brasileiras possuem estrutura física adequada para alunos com deficiência (INEP, 2020). A falta de recursos materiais adaptados e de tecnologia assistiva limita significativamente o processo de inclusão.

A efetiva inclusão escolar demanda a articulação entre diferentes setores governamentais. Como aponta Kliskberg (1998, p. 45): “É necessário um Estado concentrado em funções estratégicas para a sociedade, capaz de integrar ações nas áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho”. Programas como o BPC na Escola, que articula ações entre educação, saúde e assistência social para garantir o acesso à escola de crianças com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada, demonstram a importância desta abordagem intersetorial.

Embora a legislação brasileira seja considerada avançada no que diz respeito à inclusão educacional, como observa Cury (2004, p. 14), “só um vigoroso movimento da sociedade civil poderá tornar efetivos esses direitos proclamados”. Os principais desafios incluem: Formação docente adequada e continuada, Infraestrutura escolar acessível, Recursos materiais e tecnológicos adaptados, Articulação intersetorial efetiva e Regulamentação clara das funções dos profissionais de apoio.

Como afirma Glat (2010, p. 35), “o papel da universidade é fundamental na produção de conhecimentos e na formação de educadores capazes de atuar em uma sociedade inclusiva”. A inclusão escolar efetiva demanda, portanto, não apenas a adequação da legislação, mas um comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educacional.

Segundo dados do Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui cerca de 1,3 milhão de alunos com deficiência matriculados na educação básica. Esse número representa 1,5% do total de matrículas no país.

Os dados também mostram que a maioria desses alunos está matriculada na rede pública de ensino, com cerca de 1,1 milhão de matrículas. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares tem sido uma preocupação constante das políticas públicas educacionais, visando garantir o direito à educação para todos.

Além dos alunos com deficiência, o Censo Escolar também registrou a matrícula de cerca de 277 mil alunos com transtornos globais do desenvolvimento, como autismo, e outras necessidades educacionais especiais, como altas habilidades/superdotação, surdez, cegueira, entre outras.

É importante ressaltar que a legislação brasileira determina a garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais na escola regular, promovendo ações de inclusão e adaptação necessárias para o pleno desenvolvimento desses estudantes.

A história da educação inclusiva no Brasil está marcada por diversas transformações. Inicialmente, o atendimento educacional para pessoas com deficiência era caracterizado por uma abordagem segregacionista, onde instituições especializadas assumiam a responsabilidade pela educação dessas pessoas. Esse modelo prevaleceu até meados do século XX, quando movimentos em prol dos direitos humanos começaram a questionar a segregação e a lutar por uma educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394/1996: Estabelece que a educação é um direito de todos e que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069/1990: Garante que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e à preparação para o exercício da cidadania.

Apesar dos avanços legais e políticos, a inclusão escolar no Brasil enfrenta vários desafios. A infraestrutura inadequada, a falta de recursos didáticos adaptados e a insuficiência da formação como barreiras significativas. Além disso, a resistência

cultural e a falta de sensibilização da comunidade escolar dificultam a plena implementação das políticas inclusivas.

A formação dos professores é um ponto crítico nesse contexto. A inclusão escolar requer profissionais capacitados para lidar com a diversidade e promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos. No entanto, muitas vezes, os cursos de formação inicial e continuada não oferecem conteúdos suficientes sobre educação inclusiva, deixando os professores despreparados para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva.

Para uma inclusão escolar efetiva, é imprescindível que os professores estejam bem preparados. A formação docente deve ir além do conhecimento teórico, englobando práticas pedagógicas inclusivas e estratégias para o manejo de salas de aula diversificadas. No Brasil, as políticas de formação de professores têm buscado integrar a educação inclusiva em seus currículos, embora ainda existam lacunas significativas.

Uma sugestão seria que os programas de formação inicial de professores devem incluir disciplinas específicas sobre educação inclusiva, abordando aspectos como legislação, práticas pedagógicas adaptadas e manejo de tecnologias assistivas. Além disso, a formação continuada é essencial para que os professores possam atualizar seus conhecimentos e desenvolver novas competências, acompanhando as mudanças nas políticas educacionais e nas necessidades dos alunos.

A formação de professores para atuar em contextos inclusivos constitui um dos maiores desafios para a efetivação das políticas de inclusão. Como destacam Toledo e Vitaliano (2012, p. 325): “O sucesso da inclusão escolar depende diretamente da preparação do professor, que deve estar apto a lidar com as especificidades dos alunos e a utilizar estratégias pedagógicas diversificadas”. Para a maioria dos profissionais de educação, não houve qualquer preparação na sua formação inicial para trabalharem com a diversidade.

A questão dos profissionais de apoio também merece destaque. Bezerra (2020, p. 673) aponta que há um “silenciamento quanto à formação exigida para desempenho

do cargo”, com muitos profissionais sendo contratados como estagiários ou terceirizados, sem garantias trabalhistas ou capacitação adequada.

Diante do panorama apresentado, conclui-se que o Brasil possui um robusto conjunto de legislações e políticas públicas que sustentam o princípio da inclusão escolar como direito inegociável. No entanto, a simples existência desse marco normativo não garante, por si só, a efetivação da inclusão na prática. Persistem lacunas entre o que está previsto nos documentos legais e a realidade enfrentada por estudantes, professores e escolas. Para que a inclusão escolar se torne efetiva, é necessário ir além do cumprimento formal das normas, investindo em ações concretas que articulem formação docente, estrutura física, recursos pedagógicos e apoio institucional. O compromisso com a educação inclusiva exige, portanto, a mobilização de todos os atores educacionais, assim como o fortalecimento das políticas intersetoriais que assegurem condições reais de permanência, aprendizagem e participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

No subitem 1.1, foi possível observar que os marcos legais e as políticas públicas voltadas à inclusão escolar no Brasil consolidaram, ao longo das últimas décadas, um arcabouço normativo que reconhece a educação como direito de todos, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDB, a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses documentos estabeleceram as bases legais para a construção de uma escola mais acessível e comprometida com a diversidade. No subitem 1.2, analisaram-se os avanços e desafios da implementação da inclusão escolar. Verificou-se que, apesar do aumento das matrículas de estudantes com deficiência na rede regular e da ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), persistem obstáculos significativos, como a formação docente inadequada, a resistência institucional, a escassez de recursos e a distância entre a legislação e a prática escolar. Esses fatores evidenciam a necessidade de ações mais efetivas e integradas para que a inclusão escolar se concretize de forma plena no cotidiano das escolas brasileiras.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A formação docente constitui uma das bases estruturantes para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos. Em um cenário educacional marcado por desigualdades sociais, culturais e econômicas, é urgente repensar os princípios e diretrizes que orientam os cursos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Mais do que preparar profissionais para a transmissão de conteúdos, trata-se de formar sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade da diversidade humana e intervir de forma ética, reflexiva e responsável em contextos educativos diversos. Nesse capítulo discutiremos essas questões.

2.1. Princípios e diretrizes da formação docente para a inclusão

A inclusão escolar, reconhecida como direito constitucional e respaldada por legislações internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), exige que os sistemas educacionais assegurem igualdade de oportunidades a todos os estudantes. No Brasil, essa exigência se traduz na necessidade de formação de professores aptos a atuar com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como com outros grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, quilombolas e a população em situação de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) são documentos normativos fundamentais para orientar o desenho e a implementação de currículos formativos. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que vigorou até 2019, foi um marco ao estabelecer princípios que valorizavam a formação humana, a articulação entre teoria e prática, o compromisso com os direitos sociais e o papel da universidade pública como locus privilegiado da formação docente. Segundo o documento, “a formação de professores deve ter como referência a docência como prática social, a pesquisa como princípio educativo e a reflexão como base para a práxis pedagógica” (BRASIL, 2015, p. 3).

Essa resolução defendia ainda uma formação integral e crítica, alicerçada na compreensão de que o ato de educar é, ao mesmo tempo, técnico, político e ético. Dourado (2015), um dos formuladores da proposta, afirma que “o grande diferencial da Resolução de 2015 foi colocar em primeiro plano os fundamentos da formação, considerando a docência como função essencial à garantia do direito à educação com qualidade social” (p. 302). Essa concepção pressupõe que a inclusão não pode ser tratada como conteúdo isolado, mas como princípio transversal que permeia todos os componentes curriculares.

Entretanto, em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 revogou a de 2015 e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa nova normativa marcou uma inflexão significativa nas diretrizes da formação docente ao alinhar os cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com forte ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades. De acordo com o artigo 3º do documento, “a formação inicial de professores deve garantir o domínio das competências previstas na BNCC e a capacidade de aplicá-las no planejamento, organização e avaliação de processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 4).

Essa abordagem tecnicista foi duramente criticada por entidades acadêmicas e movimentos sociais, como a ANFOPE, que emitiu uma nota técnica denunciando os riscos de uma formação instrumentalizada e descontextualizada. A nota afirma que a BNC-Formação “ignora os princípios pedagógicos construídos historicamente pelas universidades públicas, desconsidera a prática como eixo estruturante da formação e rompe com a perspectiva emancipatória da educação” (ANFOPE, 2024, p. 2). Ainda segundo o documento, a proposta da BNC “reforça a padronização curricular, enfraquece a autonomia das instituições e desvaloriza o papel dos professores como intelectuais críticos da educação” (ANFOPE, 2024, p. 4).

Essa disputa entre concepções formativas expressa embates maiores sobre o papel da educação na sociedade. De um lado, uma formação voltada à aplicação de competências mínimas, que atende a uma lógica de mercado e à ideia de “qualidade” medida por resultados de desempenho. De outro, uma formação crítica, que compreende o processo educativo como construção coletiva de saberes, vinculada à transformação social. Kuenzer (2024), ao comentar os efeitos dessas políticas, afirma:

“A incorporação da lógica empresarial à formação docente compromete a construção da autonomia pedagógica e intelectual dos professores, esvaziando os fundamentos teórico-críticos da docência” (p. 5).

A tentativa de conciliação entre essas abordagens formativas aparece na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que substitui a normativa de 2019. O texto afirma que a formação docente deve “reconhecer e valorizar as diversidades humanas, culturais e territoriais, promovendo a equidade educacional e os direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2024, p. 2). Ainda que o discurso normativo da nova resolução traga avanços, persistem elementos da lógica anterior, especialmente na ênfase à operacionalização de competências e à responsabilização individual do professor.

A ANFOPE, em nova nota crítica, reafirma que a resolução de 2024 não supera as limitações centrais da proposta de 2019. O texto da entidade aponta que “há fragilidade teórica na articulação entre os fundamentos pedagógicos e as práticas formativas, com prevalência de uma linguagem genérica e conciliadora que não enfrenta os impasses estruturais da formação docente” (ANFOPE, 2024, p. 6). Essa observação é relevante na medida em que a formação para a inclusão requer um projeto formativo radicalmente comprometido com os princípios da justiça social, o que demanda posicionamentos claros e ações efetivas, e não apenas discursos genéricos.

Uma das principais fragilidades identificadas nas resoluções mais recentes diz respeito ao lugar da inclusão nos currículos. Embora as normativas cite a importância de trabalhar com a diversidade, não há clareza sobre como essa dimensão deve ser tratada nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das licenciaturas. A Resolução de 2015 era mais explícita ao afirmar que “os cursos de formação devem assegurar que os futuros docentes compreendam a diversidade humana e sejam capazes de atuar pedagogicamente a partir de uma perspectiva inclusiva” (BRASIL, 2015, p. 6). Esse tipo de orientação concreta é essencial para garantir que a inclusão não seja diluída em discursos genéricos ou reduzida a tópicos marginais nos currículos.

O documento “Educação Inclusiva: possibilidades e desafios para o sucesso escolar de estudantes com necessidades especiais”, elaborado por Santos (2023), reforça essa crítica ao argumentar que “a formação inicial tende a abordar a inclusão

de forma superficial, sem discutir a complexidade dos processos de exclusão e as implicações ético-políticas do trabalho docente” (SANTOS, 2023, p. 4). A autora propõe que os cursos de formação adotem metodologias ativas e práticas reflexivas como estratégias centrais para o desenvolvimento de competências inclusivas.

A presença da Educação Especial nos currículos das licenciaturas, quando ocorre, ainda é tratada como conteúdo isolado. A pesquisa de Nascimento (2024) demonstra que, mesmo em instituições públicas de referência, “a inclusão aparece apenas em uma ou duas disciplinas obrigatórias, geralmente concentradas nos últimos períodos do curso, e sem articulação com os estágios supervisionados” (NASCIMENTO, 2024, p. 164). Isso evidencia um modelo formativo que separa teoria e prática e impede o desenvolvimento de uma postura pedagógica coerente e sustentada ao longo da formação.

Outro ponto que historicamente merece destaque é o papel das universidades públicas como responsáveis pela formação de professores. A tentativa de esvaziamento das licenciaturas presenciais, por meio da ampliação da educação a distância (EaD), representa um risco significativo à qualidade da formação. Conforme advertência da ANFOPE, “o crescimento de cursos EaD com pouca regulação e baixa interação entre professores e estudantes compromete a construção coletiva do conhecimento e dificulta a vivência de experiências inclusivas reais” (ANFOPE, 2024, p. 7).

Além das questões curriculares, é necessário considerar as condições objetivas da formação. Isso inclui o investimento em formação continuada, a valorização salarial e profissional do magistério e a oferta de políticas de permanência para estudantes de licenciatura. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 aponta para essa direção ao afirmar que “a qualidade da formação está diretamente associada às condições institucionais de ensino, aprendizagem e trabalho” (BRASIL, 2024, p. 4), mas não apresenta mecanismos concretos de viabilização.

A ausência de monitoramento e avaliação participativa das diretrizes curriculares também compromete sua efetividade. Conforme lembra Dourado (2015), “não basta publicar resoluções: é preciso construir instrumentos de acompanhamento e fomentar espaços de escuta e articulação entre as instituições formadoras, as redes de ensino e os movimentos sociais” (p. 319). Essa perspectiva é ainda mais urgente

quando se trata da inclusão, uma vez que o distanciamento entre os marcos legais e a realidade das escolas permanece um dos maiores obstáculos à sua concretização.

Para além dos marcos normativos, a formação docente para a inclusão precisa se basear em princípios epistemológicos e éticos que reconheçam a diversidade como constitutiva do processo educativo. Isso significa abandonar concepções medicalizantes ou compensatórias, que associam a inclusão à adaptação de indivíduos “diferentes”, e adotar uma abordagem que compreenda a escola como espaço de convivência, pluralidade e produção de sentidos compartilhados.

Como destaca a Resolução CNE/CP nº 4/2024, é essencial que o professor seja formado para “respeitar os direitos humanos e reconhecer as especificidades dos sujeitos em seus contextos sociais e culturais, valorizando suas histórias e modos de aprender” (BRASIL, 2024, p. 3). Essa postura requer competências que não se limitam à dimensão técnica, mas envolvem empatia, escuta ativa, leitura crítica da realidade e capacidade de construir coletivamente práticas pedagógicas acessíveis e significativas.

A esse respeito, Silva e Carvalho (2017) destacam que a prática docente inclusiva exige mais do que formação inicial: requer acompanhamento, diálogo e construção contínua de estratégias pedagógicas. Segundo as autoras, “os professores sentem-se inseguros diante da inclusão quando não contam com apoio institucional e formação continuada integrada às suas experiências cotidianas” (p. 305). Tal afirmação indica que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, articulado com a prática, e sustentado por políticas públicas consistentes.

O desenvolvimento de políticas de formação de professores é, portanto, condição indispensável para o fortalecimento de práticas inclusivas nas escolas. Como reconhece a própria Resolução CNE/CP nº 2/2015, “a formação continuada deve considerar as necessidades do contexto educativo, os desafios vivenciados pelos docentes e os saberes produzidos na prática” (BRASIL, 2015, p. 6). Esse entendimento pressupõe que os professores sejam protagonistas de seus processos formativos, e que as redes de ensino atuem como corresponsáveis por sua formação permanente.

Outro aspecto relevante diz respeito à colaboração interprofissional, especialmente entre professores regentes, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores escolares, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação. A bidocência¹ é a corresponsabilidade entre educadores são estratégias potenciais para a efetivação de uma proposta inclusiva, desde que acompanhadas de condições institucionais adequadas. Como afirmam Picolini e Flores (2024), “a atuação conjunta entre professor regente e professor de apoio potencializa o planejamento pedagógico e favorece a construção de práticas colaborativas” (p. 133).

Além disso, a formação docente precisa incorporar os debates contemporâneos sobre educação anticapacitista, interseccionalidade e direitos humanos. Isso implica pensar a inclusão para além da deficiência, reconhecendo como a exclusão escolar se articula a marcadores como gênero, raça, território, classe social e orientação sexual. Kuenzer (2024) adverte que “uma formação voltada exclusivamente para as competências técnicas, desprovida de densidade teórica e crítica, é incapaz de formar educadores comprometidos com a transformação da realidade escolar” (p. 6).

Portanto, o enfrentamento dos desafios da formação para a inclusão não se restringe à modificação dos marcos legais. Ele requer um novo pacto formativo, baseado na articulação entre Estado, universidades, escolas e movimentos sociais. Esse pacto deve garantir financiamento adequado, valorização dos profissionais da educação, democratização dos espaços decisórios e reconhecimento da formação docente como direito social e dever do Estado.

Em síntese, os princípios e diretrizes da formação docente para a inclusão devem transcender os limites da normatização técnica e assumir a diversidade como fundamento ético e político da educação. É necessário retomar o papel da escola como espaço de emancipação e da docência como prática transformadora, assegurando que a formação de professores seja orientada por valores de justiça social, equidade e compromisso com o direito inalienável de todos à educação.

¹ Para maior aprofundamento neste conceito ver: Picolini e Flores (2024)

2.2. Necessidades na formação inicial e continuada de professores para práticas inclusivas

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica está relacionada, entre outros fatores, à qualidade da formação inicial e continuada dos professores. Embora a formação docente exerça papel fundamental nesse processo, é igualmente necessário considerar o compromisso institucional, o suporte das políticas públicas e as condições estruturais oferecidas pelas escolas para que a inclusão se efetive de maneira concreta e sustentável. O reconhecimento da diversidade como princípio norteador do trabalho docente implica o desenvolvimento de competências profissionais que vão além do domínio de conteúdos específicos ou técnicas didáticas. Exige-se, sobretudo, uma formação ancorada na ética da inclusão, na valorização das singularidades e no compromisso com o direito de todos à aprendizagem.

Nesse contexto, é necessário compreender que as competências e habilidades do professor para atuar com a diversidade não são adquiridas de maneira espontânea. Elas devem ser construídas ao longo da formação docente por meio de experiências formativas significativas, teoricamente fundamentadas e ancoradas na prática pedagógica concreta. Conforme apontam Picolini e Flores (2024), “as docentes revelam que não receberam formação inicial específica para atuar com o público-alvo da Educação Especial, e a formação continuada é pontual e desarticulada das necessidades do cotidiano escolar” (p. 127). Essa constatação revela a fragilidade das políticas de formação e a urgência de sua reestruturação.

A atuação do professor em contextos inclusivos exige o domínio de conhecimentos sobre os aspectos legais, históricos e pedagógicos da Educação Especial, bem como o desenvolvimento de habilidades como escuta ativa, planejamento diferenciado, mediação pedagógica e uso de tecnologias assistivas. Como afirmam Silva e Carvalho (2017), “os docentes entrevistados demonstraram dificuldades em planejar estratégias de ensino compatíveis com as necessidades dos estudantes com deficiência, o que evidencia a ausência de formação específica e continuada” (p. 297). Tal cenário compromete diretamente a efetividade das políticas de inclusão.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a BNC-Formação, o professor deve desenvolver competências organizadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. No entanto, essa proposta é criticada por seu caráter tecnicista e pela desarticulação com os contextos reais das escolas. A ANFOPE (2024) argumenta que “a formação docente deve ser compreendida como processo formativo crítico, situado e comprometido com os direitos educacionais, e não reduzida ao domínio de competências operacionais” (p. 3). Essa crítica é particularmente relevante quando se trata da formação para a inclusão, que exige posturas éticas e políticas diante da exclusão estrutural.

No campo das habilidades, destaca-se a necessidade de o professor compreender os diferentes modos de aprender dos estudantes, planejar aulas acessíveis e dialogar com outros profissionais da escola para construir práticas colaborativas. Picolini e Flores (2024) enfatizam que “a bidocência, quando efetivamente praticada, permite que o professor regente e o professor de apoio articulem seus saberes e construam, juntos, propostas pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes” (p. 133). A bidocência, portanto, se apresenta como estratégia relevante para fortalecer práticas inclusivas, desde que haja condições institucionais e formativas adequadas.

A esse respeito, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reconhece que a formação docente deve promover a atuação em contextos inclusivos, afirmando que “os cursos de licenciatura devem assegurar a aprendizagem de saberes pedagógicos que permitam aos futuros professores criar ambientes educacionais inclusivos, acolhedores e acessíveis” (BRASIL, 2024, p. 4). Entretanto, assim como na resolução anterior, o texto apresenta diretrizes genéricas, sem explicitar os mecanismos concretos para a inserção dessas competências nos currículos dos cursos de formação.

A dissertação de Nascimento (2024) reforça essa crítica ao analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Pedagogia em universidades públicas do Rio de Janeiro. A autora afirma que “há uma dissonância entre os discursos das diretrizes legais e as práticas formativas institucionais, pois a inclusão é tratada de forma isolada, com pouco vínculo com os componentes curriculares e com os estágios

supervisionados” (NASCIMENTO, 2024, p. 135). Essa separação entre teoria e prática reduz o impacto da formação e dificulta o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica inclusiva.

Ainda na perspectiva da formação inicial, é necessário que os cursos de licenciatura incluam conteúdos que abordem não apenas a legislação e as classificações diagnósticas, mas, sobretudo, a construção de práticas pedagógicas centradas nos sujeitos. Como destaca Santos (2023), “a formação para a inclusão precisa superar a lógica da adaptação do aluno ao currículo e, em vez disso, promover a transformação do currículo para responder à diversidade dos estudantes” (p. 3). Essa inversão de perspectiva é fundamental para o rompimento com práticas excludentes ainda presentes nas escolas brasileiras. A articulação entre formação inicial e continuada é outro aspecto crucial para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à inclusão. Embora a formação inicial seja responsável por introduzir os fundamentos legais, filosóficos e pedagógicos da Educação Inclusiva, é na formação continuada que o professor tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, ressignificar saberes e enfrentar os desafios concretos do cotidiano escolar. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 já sinalizava essa integração ao afirmar que “a formação inicial e a continuada devem ser concebidas como etapas de um mesmo processo, articuladas entre si, com base nos princípios da unidade teórico-prática” (BRASIL, 2015, p. 5).

Contudo, a realidade mostra que essa integração ainda não é efetiva. Os programas de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino são, em sua maioria, fragmentados, esporádicos e distantes das demandas reais dos professores. Silva e Carvalho (2017) alertam que “a maioria das capacitações oferecidas aos docentes ocorre de forma isolada, sem continuidade ou aprofundamento, o que inviabiliza mudanças consistentes nas práticas pedagógicas” (p. 299). Além disso, as formações muitas vezes são centradas em aspectos legais ou normativos, deixando de lado a discussão crítica sobre a concepção de inclusão e sua relação com os processos de exclusão escolar.

Para que a formação continuada seja efetiva, é necessário que ela esteja integrada ao planejamento pedagógico das escolas, promovendo espaços de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. Essa formação precisa partir da

realidade dos docentes, considerando suas dúvidas, angústias, saberes e práticas. Como defendem Picolini e Flores (2024), “os encontros formativos devem oportunizar trocas entre os profissionais, permitindo que compartilhem estratégias, dificuldades e avanços na busca pela inclusão” (p. 132). Essa abordagem exige investimento público, valorização profissional e articulação entre as secretarias de educação e as instituições formadoras.

A abordagem crítica da formação docente, portanto, pressupõe o reconhecimento do professor como intelectual da educação, sujeito histórico e agente transformador. Freitas (2013) propõe que as competências inclusivas devem envolver não apenas o saber fazer, mas também o saber ser, ou seja, a construção de atitudes éticas diante da diversidade e da diferença. Ele afirma que “ensinar em uma perspectiva inclusiva é, antes de tudo, um ato político, que requer sensibilidade social, empatia e capacidade de compreender os estudantes como sujeitos de direitos” (p. 24).

A bidocência, já mencionada, é uma das práticas que podem ser favorecidas por formações articuladas, pois pressupõe diálogo constante, planejamento conjunto e corresponsabilidade entre os profissionais. No entanto, para que essa prática se efetive, é necessário garantir condições institucionais, como carga horária para planejamento, espaços de trabalho coletivo e valorização dos profissionais envolvidos. Conforme relata Nascimento (2024), “muitos cursos de licenciatura sequer mencionam a bidocência em seus currículos, o que evidencia o distanciamento entre a formação e as demandas reais da prática inclusiva” (p. 138).

Além da bidocência, outras práticas colaborativas devem ser fomentadas, como o trabalho em rede, o uso de recursos pedagógicos acessíveis e a implementação de estratégias de avaliação que respeitem os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem. Para isso, o professor deve ser capaz de identificar barreiras à participação dos estudantes e propor intervenções pedagógicas que ampliem as oportunidades de aprendizagem. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 destaca que “o futuro docente deve ser preparado para promover a aprendizagem de todos, reconhecendo a singularidade de cada estudante e desenvolvendo estratégias pedagógicas inclusivas” (BRASIL, 2024, p. 6).

Cabe ressaltar que a formação para a inclusão não é responsabilidade exclusiva dos cursos de Pedagogia ou das licenciaturas em áreas específicas. Trata-se de uma demanda de todos os cursos de formação docente, nos diversos níveis e modalidades, incluindo também os cursos de pós-graduação voltados à especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva. A transversalidade da inclusão nos currículos, conforme previsto nas DCNs de 2015 e parcialmente retomado em 2024, é fundamental para garantir que todos os professores estejam preparados para atuar em contextos diversos e heterogêneos.

Por fim, é necessário destacar que a formação para práticas inclusivas deve ser acompanhada por uma política institucional que promova a valorização dos professores, o reconhecimento de seu trabalho e a garantia de condições de ensino e aprendizagem nas escolas. Conforme observa Kuenzer (2024), “não há prática pedagógica inclusiva sem valorização do trabalho docente, sem tempo, sem espaço e sem reconhecimento profissional” (p. 6). Essa observação evidencia que a formação é uma dimensão estruturante, mas não autossuficiente para assegurar a inclusão.

A consolidação de uma formação docente comprometida com a inclusão demanda, ainda, a reconstrução dos currículos das licenciaturas, com base em uma concepção crítica e emancipatória da educação. Isso significa superar a lógica da inclusão como um “tema transversal genérico” e garantir sua efetiva inserção nos conteúdos, nas metodologias, nos estágios supervisionados e nas práticas extensionistas. Como afirma Nascimento (2024), “não basta incluir uma disciplina de Educação Especial na matriz curricular; é preciso reorganizar todo o curso com base nos princípios da inclusão” (p. 175).

Esse reposicionamento curricular deve considerar também a formação dos próprios professores formadores, responsáveis por ministrar as disciplinas nos cursos de licenciatura. Muitos desses profissionais não possuem formação específica em Educação Inclusiva, o que compromete a abordagem crítica do tema e contribui para sua marginalização nos processos formativos. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 já alertava para essa necessidade ao afirmar que “os docentes que atuam na formação inicial devem estar em permanente processo de formação continuada, assegurando a atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2015, p. 7).

Além disso, é essencial promover práticas pedagógicas integradoras nos estágios supervisionados, permitindo que os futuros professores vivenciem a realidade da inclusão escolar e reflitam criticamente sobre seus desafios. Os estágios devem ser espaços de problematização, construção coletiva e diálogo entre teoria e prática, com acompanhamento pedagógico consistente. A ANFOPE (2024) enfatiza que “a formação docente crítica só é possível se os estágios forem concebidos como momentos formativos e não apenas como exigências burocráticas para obtenção do diploma” (p. 8).

No campo das habilidades docentes, deve-se valorizar a capacidade de escutar os estudantes, dialogar com as famílias, mediar conflitos e trabalhar em equipe. Tais competências socioemocionais são tão importantes quanto o domínio de conteúdos didáticos, pois constituem a base de uma prática pedagógica humanizadora e inclusiva. Como destacam Santos e Lacerda (2020), “o professor que atua na perspectiva da inclusão precisa reconhecer-se como agente de transformação e construir, junto com a comunidade escolar, caminhos possíveis para o acolhimento das diferenças” (p. 37).

Outro elemento a ser considerado é a importância da gestão democrática e do trabalho coletivo na escola como suporte à atuação do professor. A inclusão não é responsabilidade individual de um docente, mas compromisso institucional que requer envolvimento de toda a equipe escolar. Isso implica a construção de projetos político-pedagógicos que explicitem a inclusão como valor, e de práticas institucionais coerentes com esse princípio. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 destaca que “a atuação docente deve estar comprometida com os valores da democracia, da justiça social e da participação” (BRASIL, 2024, p. 6), mas não apresenta diretrizes claras sobre o papel das gestões escolares nesse processo.

Em consonância com isso, a literatura aponta que a presença de professores capacitados para práticas inclusivas influencia diretamente nos resultados escolares dos estudantes com deficiência. Silva e Carvalho (2017) reforçam que “o despreparo do professor não só compromete a aprendizagem dos alunos com deficiência, mas contribui para sua exclusão simbólica, mesmo quando estão fisicamente presentes na escola” (p. 308). Essa observação revela que a inclusão não é apenas um desafio didático, mas ético e político.

Conclui-se, portanto, que a formação inicial e continuada dos professores para a inclusão deve estar centrada no desenvolvimento de competências complexas, que integrem saberes teóricos, práticos e éticos. Tais competências não se reduzem à aplicação de métodos adaptativos, mas implicam a constituição de uma postura profissional sensível à diferença, crítica das estruturas de exclusão e comprometida com a transformação das práticas escolares. Para isso, é necessário o fortalecimento das políticas públicas de formação, a reestruturação dos currículos formativos, a valorização do magistério e a garantia de condições institucionais para o exercício de uma docência verdadeiramente inclusiva.

2.3. Percepções dos professores em formação sobre a importância da inclusão escolar e os desafios enfrentados na prática pedagógica

A inclusão escolar, enquanto princípio político, ético e educacional, é uma das pautas centrais na formação docente contemporânea. Embora os avanços legislativos e os marcos normativos tenham consolidado direitos educacionais para pessoas com deficiência, as práticas pedagógicas inclusivas permanecem permeadas por desafios, especialmente quando analisadas sob a ótica dos professores em formação. Esses futuros docentes, imersos em um cenário de profundas transformações nas políticas de educação, vivenciam em suas trajetórias formativas um conjunto de tensões que revelam a distância entre o ideal da inclusão e a realidade das escolas.

As percepções dos licenciandos sobre a inclusão escolar, conforme identificadas na literatura analisada ao longo deste trabalho, revelam, de um lado, o reconhecimento da importância da diversidade no espaço educacional, e de outro, sentimentos de insegurança, despreparo e frustração frente à prática pedagógica. Estudos como o de Silva (2021) demonstram que “os professores em formação compreendem que a inclusão é um direito e uma conquista da sociedade, mas relatam não se sentirem capacitados para implementá-la com qualidade, sobretudo pela ausência de formações específicas” (p. 31). Esse dado evidencia que a formação inicial ainda não integra, de maneira transversal, os fundamentos da Educação Inclusiva.

Estudos realizados por Nepomoceno e Carniatto (2021) reforçam essa percepção ao afirmar que, nas escolas públicas de educação básica, os docentes em

formação e os recém-formados enfrentam desafios como a falta de recursos, turmas superlotadas, ausência de profissionais especializados e projetos pedagógicos que desconsideram as especificidades dos estudantes com deficiência. Conforme apontam as autoras, “a precarização da escola pública e a ausência de políticas de suporte técnico e pedagógico comprometem a efetividade das práticas inclusivas e desmotivam os professores em formação” (Nepomoceno; Carniatto, 2021, p. 3524).

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas é a tendência de tratar a inclusão de forma reducionista, associando-a apenas à presença física do estudante com deficiência em sala de aula. Bruna Kibrit (2013), em relato de experiência como assistente de inclusão, observa que “há, muitas vezes, uma percepção equivocada de que a simples matrícula do aluno já representa inclusão, quando na verdade há exclusão velada pela falta de participação efetiva” (p. 688). A autora aponta que essa falsa ideia de inclusão gera frustração tanto para o aluno quanto para os profissionais envolvidos, ao não proporcionar experiências pedagógicas significativas.

Esse cenário evidencia uma lacuna formativa que perpassa tanto o currículo das licenciaturas quanto as práticas de estágio e os espaços de formação continuada. Conforme demonstra Nascimento (2024), “as disciplinas de Educação Especial e Inclusiva, quando existentes nos cursos de Pedagogia, são oferecidas de forma isolada e com carga horária insuficiente para discutir a complexidade do tema” (p. 165). Ainda segundo a autora, os relatos dos estudantes indicam que a inclusão, embora abordada teoricamente, não é problematizada a partir da realidade concreta das escolas, resultando em uma formação fragmentada e pouco crítica.

Além disso, os professores em formação frequentemente apontam que a inclusão ainda é compreendida como uma responsabilidade individual do professor, o que acentua a sensação de impotência e sobrecarga. Santos (2020) afirma que “o discurso de que ‘o professor precisa estar preparado’ é recorrente, mas não vem acompanhado de políticas públicas que garantam condições reais de trabalho, formação continuada e apoio institucional” (p. 4). Essa responsabilização individual, dissociada da construção coletiva de práticas inclusivas, reforça a precarização do trabalho docente e contribui para a reprodução de práticas excludentes.

É nesse contexto que se evidencia a importância de currículos formativos que não apenas apresentem os fundamentos da Educação Inclusiva, mas que integrem a prática como elemento estruturante da aprendizagem docente. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 já afirmava que “a prática como componente curricular deve perpassar todos os períodos do curso de formação, articulando teoria e prática de forma indissociável” (BRASIL, 2015, p. 6). No entanto, como revelam os estudos de Nascimento (2024), essa articulação ainda é incipiente em muitas instituições de ensino superior. A autora aponta que “os estágios supervisionados raramente ocorrem em turmas que possuem alunos público-alvo da educação especial, o que dificulta o contato direto com a realidade da inclusão escolar” (p. 168).

Essa ausência de experiências práticas contribui para a formação de uma percepção idealizada e, ao mesmo tempo, angustiada da inclusão. Muitos licenciandos compreendem a importância do princípio da inclusão, mas sentem-se sozinhos e despreparados para lidar com os desafios concretos. Segundo Santos e Lacerda (2020), “os professores em formação demonstram interesse e sensibilidade frente à temática, mas indicam insegurança quanto à sua própria capacidade de acolher, planejar e ensinar com equidade” (p. 39). Essa tensão evidencia a necessidade de uma formação que valorize o diálogo, a escuta e a construção coletiva do saber docente.

Outro ponto importante refere-se à ausência de espaços de escuta e diálogo nas instituições formadoras. Os relatos de professores em formação evidenciam uma lacuna nos processos reflexivos sobre suas vivências nos estágios e nas salas de aula. Para Kibrit (2013), “a formação docente deve promover momentos de supervisão e acompanhamento pedagógico que permitam ao licenciando refletir sobre os dilemas, avanços e dificuldades vividos em contextos inclusivos” (p. 691). A autora destaca que, sem essa escuta qualificada, o processo formativo torna-se solitário, gerando frustrações que impactam a autoestima e a motivação dos futuros docentes.

Além disso, as percepções sobre inclusão são atravessadas por aspectos emocionais, culturais e ideológicos. Professores em formação, muitas vezes, carregam consigo representações sociais construídas historicamente em contextos excludentes, que associam deficiência à incapacidade. Esses estigmas, mesmo que inconscientes, podem interferir negativamente na prática pedagógica e precisam ser

problematizados ao longo do curso. Como destaca Silva (2021), “a desconstrução de preconceitos e estigmas deve ser parte constitutiva da formação docente, pois não há prática inclusiva sem reflexão crítica sobre os próprios valores e crenças” (p. 33).

A complexidade da formação para a inclusão exige, portanto, que os cursos de licenciatura promovam uma abordagem interdisciplinar, que integre diferentes áreas do conhecimento e estimule a construção de uma postura investigativa e comprometida com a transformação social. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça essa necessidade ao declarar que “a formação docente deve preparar profissionais para atuar em contextos educativos marcados pela diversidade, reconhecendo a singularidade de cada estudante” (BRASIL, 2024, p. 5). No entanto, como já alertado pela ANFOPE (2024), essas diretrizes permanecem genéricas e pouco efetivas se não forem acompanhadas de políticas institucionais que garantam sua implementação.

Para que as percepções dos professores em formação deixem de expressar apenas inseguranças e frustrações e passem a constituir-se como potência crítica e transformadora, é imprescindível que as instituições formadoras criem ambientes pedagógicos inclusivos e reflexivos. Isso implica ir além do ensino transmissivo, estimulando metodologias ativas, pedagogia de projetos, estudos de caso e práticas de extensão articuladas à realidade das escolas públicas.

A valorização da escuta dos professores em formação também é um caminho promissor. Ao compartilhar seus olhares sobre a inclusão, esses sujeitos constroem sentidos para sua atuação profissional e colaboram para a produção de saberes docentes que emergem da prática. Segundo Santos (2020), “é preciso que os cursos de licenciatura reconheçam a experiência dos alunos como fonte de conhecimento, potencializando seus relatos como espaços legítimos de análise pedagógica” (p. 5).

A produção de práticas pedagógicas inclusivas também passa pela formação ética, política e estética do professor. A formação para a inclusão não se resume à apropriação de métodos ou ao uso de recursos didáticos adaptados, mas exige a construção de uma sensibilidade educativa, capaz de reconhecer as singularidades dos sujeitos e de valorizar a diversidade como riqueza. Como bem resume Nascimento (2024), “a inclusão não é apenas uma metodologia de ensino, mas uma

forma de ver e estar no mundo, baseada na alteridade, na escuta e no compromisso com o direito à educação de todos” (p. 180).

Por fim, é importante ressaltar que os professores em formação não são apenas aprendizes, mas também agentes críticos capazes de tensionar, questionar e propor novas formas de fazer educação. Quando suas vozes são ouvidas e suas experiências valorizadas, contribuem de maneira significativa para a construção de uma escola mais democrática e acessível. A efetivação da inclusão escolar passa, portanto, pela escuta ativa desses sujeitos, pela reformulação das práticas formativas e pela adoção de políticas institucionais coerentes com os princípios da equidade e da justiça social.

As percepções dos professores em formação sobre a inclusão escolar são centrais para o diagnóstico das fragilidades e potencialidades da formação docente no Brasil. Essas vozes revelam uma formação que ainda não consegue articular, de forma plena, teoria e prática, direitos e vivências, políticas e cotidiano escolar. A superação desses desafios exige investimentos institucionais, compromissos ético-políticos e escuta sensível — única forma de fazer da inclusão não apenas um princípio normativo, mas uma realidade cotidiana nas escolas brasileiras.

A análise realizada ao longo deste capítulo evidencia que a formação docente constitui elemento central para a efetivação de uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada. A partir da revisão das diretrizes legais, das práticas formativas e das percepções dos professores em formação, torna-se evidente que, embora os marcos normativos brasileiros avancem no reconhecimento da diversidade como princípio educativo, sua concretização no cotidiano escolar e nos cursos de licenciatura ainda encontra inúmeros desafios.

No subitem 2.1, foi possível observar que as diretrizes para a formação docente têm oscilado entre concepções críticas e propostas tecnicistas, revelando disputas ideológicas no interior das políticas educacionais. A comparação entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024 demonstrou que, embora haja esforços em reconhecer a importância da inclusão, ainda predominam orientações genéricas, desarticuladas das necessidades concretas dos profissionais da educação e das escolas públicas.

No subitem 2.2, destacou-se que as competências e habilidades para a prática inclusiva não se reduzem à aplicação de métodos pedagógicos adaptados, mas requerem a construção de uma postura ética, política e crítica frente à diversidade. A formação inicial, marcada por currículos fragmentados e disciplinas isoladas sobre inclusão, tem se mostrado insuficiente. A formação continuada, por sua vez, é ofertada de maneira esporádica, sem vínculo com as práticas cotidianas dos docentes, o que compromete sua efetividade.

Já no subitem 2.3, ao se explorar as percepções dos professores em formação, verificou-se que há sensibilidade e interesse por parte dos licenciandos, mas também insegurança e frustração diante da ausência de experiências práticas e da falta de apoio institucional. As vozes desses sujeitos revelam o abismo entre a teoria apresentada nos cursos de licenciatura e a complexidade dos contextos escolares, especialmente aqueles marcados por exclusão e vulnerabilidade social.

Diante disso, conclui-se que a formação docente para a inclusão exige uma profunda reestruturação curricular e institucional. É necessário integrar teoria e prática desde o início da formação, promover experiências reais com a diversidade nos estágios supervisionados, fortalecer a formação dos professores formadores, valorizar o trabalho colaborativo e assegurar políticas públicas que garantam condições materiais, pedagógicas e humanas para o exercício de uma docência inclusiva.

Além disso, é imprescindível reconhecer os professores em formação como sujeitos de direito e de saber, escutando suas percepções, acolhendo suas dúvidas e oferecendo subsídios para que desenvolvam autonomia, criticidade e sensibilidade pedagógica. A inclusão escolar não pode ser responsabilidade exclusiva do indivíduo docente, mas sim um compromisso coletivo que perpassa as instituições formadoras, as redes de ensino e o Estado.

Portanto, a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade requer não apenas normas e diretrizes bem elaboradas, mas também a construção de práticas formativas coerentes, comprometidas com a equidade e com a transformação das relações escolares. Formar professores para a inclusão é, em última instância, formar educadores para a democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender a relação entre a inclusão escolar e a formação de professores no contexto educacional brasileiro, considerando os marcos legais, as políticas públicas e as práticas formativas voltadas à diversidade. Com base em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, foram analisados documentos oficiais, produções acadêmicas e percepções de professores em formação, com o intuito de refletir sobre os caminhos e desafios para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Os dados analisados evidenciam que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha papel estratégico na efetivação de uma escola democrática, equitativa e acolhedora, mas ainda carece de maior articulação entre teoria e prática, bem como de políticas mais consistentes de valorização e apoio ao professor. Assim, reafirma-se a importância de investir em uma formação docente crítica, ética e comprometida com os princípios da inclusão como caminho para transformar a educação e a sociedade.

O percurso investigativo percorreu, inicialmente, o panorama da inclusão escolar no Brasil, destacando os marcos legais, os compromissos internacionais assumidos pelo país e as políticas públicas destinadas à promoção da equidade no acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Apesar dos avanços normativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), identificou-se que a implementação dessas políticas enfrenta entraves significativos, entre eles a ausência de estrutura adequada, a precarização das condições de trabalho docente e, sobretudo, lacunas na formação inicial e continuada dos professores.

No segundo capítulo, foi possível aprofundar a análise da formação docente, evidenciando que, embora os documentos oficiais reconheçam a importância da inclusão, as diretrizes para a formação ainda oscilam entre discursos críticos e abordagens tecnicistas. A comparação entre as resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024 revelou disputas ideológicas e a necessidade de reafirmação de princípios ético-políticos na formação docente. As competências necessárias para

práticas inclusivas — como empatia, escuta ativa, planejamento pedagógico diferenciado, conhecimento sobre tecnologias assistivas e trabalho colaborativo — ainda não são plenamente desenvolvidas nos cursos de licenciatura.

A análise das fontes consultadas indica que a formação docente ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à preparação para a inclusão escolar. Entre os principais entraves estão a fragmentação curricular, a ausência de vivências significativas nos estágios supervisionados e a falta de articulação entre teoria e prática. Estudos revelam que, frequentemente, a inclusão é compreendida de forma restrita, sendo associada apenas à presença física do aluno com deficiência na sala de aula, sem que haja a devida atenção à sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a formação docente para a inclusão exige mais do que ajustes pontuais no currículo: requer uma revisão estrutural das práticas formativas, o fortalecimento da formação continuada articulada com as escolas, a valorização dos docentes como intelectuais críticos e o compromisso do Estado com políticas públicas integradas e permanentes. Além disso, a construção de uma cultura escolar inclusiva demanda o envolvimento de toda a comunidade educativa, bem como a atuação intersetorial com as áreas da saúde, assistência social e direitos humanos.

Nesse sentido, a ampliação da carga horária destinada à Educação Inclusiva nos cursos de formação, a qualificação dos professores formadores, a reorganização dos estágios supervisionados e a articulação com as redes públicas de ensino são estratégias fundamentais para a superação das dificuldades relatadas pelos licenciandos. Além disso, políticas públicas de financiamento, bolsas de pesquisa e extensão e ações afirmativas podem contribuir para a democratização do acesso e da permanência nos cursos de licenciatura, favorecendo a diversidade entre os futuros docentes.

Durante a realização deste estudo, foi possível vivenciar, por meio da participação no Subprojeto Conteúdos, Metodologias Ativas e Projetos de Trabalho: Equidade e Inclusão, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), experiências concretas relacionadas à inclusão escolar. A atuação

ocorreu em no Centro de Ensino em Período Integral Pré-Universitário, onde foi realizado o acompanhamento de dois estudantes do terceiro ano do ensino médio com deficiência intelectual leve. Por se tratar de uma escola em tempo integral, os alunos frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o próprio horário de aula, não apenas para atividades pedagógicas, mas também como espaço de acolhimento e regulação emocional ao longo do dia. Os estudantes acompanhados realizaram atividades adaptadas, elaboradas por mim, com base nas orientações da professora supervisora da escola. Cada recurso pedagógico foi seguido por relatórios reflexivos e conversas sobre o processo de execução das tarefas, visando compreender como os discentes se sentiram ao realizá-las. Essa vivência prática ampliou a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da inclusão, destacando a importância da escuta sensível, da personalização das propostas e da atuação colaborativa entre os profissionais da educação.

Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar não é apenas um desafio pedagógico, mas uma exigência ética e política para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária. A formação do professor é o elo estratégico para que essa transformação ocorra de forma concreta e emancipadora. Espera-se que este trabalho possa contribuir com a reflexão sobre as práticas formativas e inspire ações que fortaleçam a inclusão como valor fundante da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Giovani Ferreira. O profissional de apoio à inclusão escolar: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a problemática do profissional de apoio como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673–688, out./dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Resolução CNE/CEB nº 3*, de 26 de junho de 1998. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 ago. 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 3 de abril de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 124, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8–12.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 247, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2024. Edição 104, Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 02 março 2025.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE/MEC/UNESCO, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 26 março. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 28 abril 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 16 abril 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299–324, abr./jun. 2015.

INGLES, Maria Amélia et al. Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 461–478, jul./set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011>. Acesso em: 28 março 2025.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 24, e17282, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282>. Acesso em: 25 jun. 2025

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues et al. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179–189, abr./jun. 2014.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185–202, 2004.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Súmula: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 269–273, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 março 2025.

MENEZES, Suzimeire Gomes de; DECHICHI, Claudia. Educação infantil: trajetória rumo à inclusão. Uberlândia: *Faculdade Federal de Uberlândia*, [s.d.].

NASCIMENTO, Rayane Pereira do. *Formação inicial de professores: análise do currículo de Pedagogia referente à inclusão de estudantes com deficiência*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2024.

NEPOMOCENO, Taiane Aparecida Ribeiro; CARNIATTO, Irene. Inclusão na perspectiva da educação básica pública: desafios e possibilidades. *Diversitas Journal*,

Santana do Ipanema, v. 6, n. 3, p. 3518–3534, jul./set. 2021. DOI: https://doi.org/10.48017/Diversitas_Journal-v6i3-1881. Acesso em: 15 abril de 2025

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. A formação de professores para atuação com os alunos público-alvo da educação especial. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, v. 13, n. 1, p. 119–137, jan. 2024.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. A história da expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino comum veiculadas por um jornal: relato de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, ed. esp., p. 117–134, 2018.

SANTOS, Letícia de Oliveira. Educação inclusiva: possibilidades e desafios para o sucesso escolar de estudantes com necessidades especiais. *Saberes Docentes em Ação*, v. 5, n. 1, nov. 2021. ISSN 2525-4227. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/semad/revista-saberes-docentes-em-acao>. Acesso em: 18 abril de 2025.

SILVA, Fabiana Marques. Inclusão escolar e formação de professores: desafios e possibilidades. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia EaD) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr./jun. 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. Circular nº 509/2024. Brasília, DF, 6 nov. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/caderno2.pdf>. Acesso em: 27 março de 2025.

ZANCHETTA, Ana Flávia Hansel; ZYCH, Anizia Costa; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. *Fundamentos da educação inclusiva*. [S.l.]: Gráfica Unicentro, [s.d.].