

Ressignificação da formação docente: um caminho para a efetividade da educação inclusiva

Catarina Felipe Nogaredi de Oliveira

Secretaria de Estado da Educação, Santa Catarina, Brasil

Joselane Laureano da Silva

Secretaria de Estado da Educação, Santa Catarina, Brasil

Luciana Flor Correa Felipe

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil

RESUMO

O presente estudo examina criticamente o impacto da formação docente sobre a efetividade da educação inclusiva no contexto brasileiro, visto que, apesar dos expressivos avanços legais, os professores ainda relatam insegurança e limitações para enfrentar os desafios impostos pela Educação Inclusiva. Esses sentimentos, contudo, não se relacionam necessariamente a presença de estudantes com deficiência em sala de aula, mas à ressignificação das práticas pedagógicas, processos avaliativos, formas de organização escolar e, sobretudo, da cultura institucional. Nesta perspectiva, a pesquisa evidenciou que a qualidade da formação inicial e continuada dos docentes é fator determinante para a materialização de práticas inclusivas fundamentadas em equidade e justiça social. Ressaltando a necessidade de abordagens formativas que promovam, além de conteúdos específicos, reflexões éticas, flexibilidade didática, desenvolvimento de práticas colaborativas e enfrentamento consciente de preconceitos estruturais e barreiras atitudinais. Os resultados ainda reafirmam a premência de investimentos em políticas públicas que assegurem formação crítica, assessoramento pedagógico contínuo, adequação de recursos e infraestrutura escolar. E, sustentam, que a inclusão escolar efetiva depende de outros dois elementos: engajamento coletivo — envolvendo equipe gestora, corpo docente, famílias e comunidade — e revisão permanente das práticas educacionais para a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos e democráticos.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Políticas educacionais. Estudantes com deficiência. Equidade.

*Resignifying teacher training:
a path towards effective inclusive education*

ABSTRACT

This study critically examines the impact of teacher training on the effectiveness of inclusive education in the Brazilian context. Despite significant legal advances, teachers still report feeling insecure and limited in meeting the challenges posed by inclusive education. These feelings, however, are not necessarily related to the presence of students with disabilities in the classroom, but rather to the redefinition of pedagogical practices, assessment processes, school



organization, and, above all, institutional culture. From this perspective, the research demonstrated that the quality of initial and continuing teacher training is a determining factor in the implementation of inclusive practices grounded in equity and social justice. This highlights the need for training approaches that promote, in addition to specific content, ethical reflections, didactic flexibility, the development of collaborative practices, and the conscious confrontation of structural biases and attitudinal barriers. The results also reaffirm the urgent need for investments in public policies that ensure critical training, ongoing pedagogical support, and adequate resources and school infrastructure. And, they argue, effective school inclusion depends on two other elements: collective engagement — involving the management team, teaching staff, families, and the community — and ongoing review of educational practices to build truly inclusive and democratic environments.

Keywords: Teacher education. inclusive education. Educational policies. Disability. Equity.

1. INTRODUÇÃO

A busca por uma sociedade mais democrática, justa e equitativa tem impulsionado transformações estruturais em diversos setores, e a educação desponta como um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão social. No âmbito educacional, a inclusão não se restringe à presença física de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino — ela representa uma mudança paradigmática centrada na valorização da diversidade humana e na garantia de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, para todos os estudantes, independentemente de suas singularidades (UNESCO, 1994).

A crescente presença de educandos com diferentes necessidades educacionais especiais— entre eles, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação — constitui um imperativo legal e social consolidado pelas políticas públicas de educação inclusiva no Brasil (Brasil, 2008; Sasaki, 1997). Contudo, embora esse seja um fato que mereça comemoração, impõe uma exigência urgente de reformulação da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, uma vez que, historicamente, a preparação docente nem sempre contemplou, de maneira sistemática e aprofundada, a diversidade de perfis de aprendizagem e as complexidades inerentes ao processo de inclusão escolar (Mazzotta, 2005; Mantoan, 2003).

Dentre os muitos desafios enfrentados pelos docentes destaca-se a diversidade de condições presentes no ambiente escolar, como a deficiência auditiva, a deficiência visual, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Síndrome de Down, entre várias



outras condições físicas ou neurodivergentes. Essas especificidades se manifestam de maneiras distintas, variando em intensidade, comportamento e necessidades pedagógicas. Tal diversidade demanda dos professores um olhar sensível, flexível e uma preparação técnico-pedagógica que, muitas vezes, não foi suficientemente contemplada em sua formação inicial. A falta de conhecimentos específicos sobre essas condições pode comprometer a adoção de práticas inclusivas eficazes, gerando frustrações tanto para o educador quanto para o estudante, e dificultando o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Além dos casos em que há diagnóstico formal, é importante considerar a presença de estudantes com déficits e transtornos que ainda não foram identificados ou que, mesmo percebidos pela escola, não são oficialmente reconhecidos pelas famílias. Situações como essas dificultam a adoção de estratégias pedagógicas adequadas, pois o professor precisa lidar com comportamentos e dificuldades recorrentes sem respaldo clínico ou apoio especializado. E, a ausência de um diagnóstico não elimina a existência da demanda educacional específica, o que pode levar à invisibilização das necessidades desses estudantes e ao agravamento de barreiras no processo de aprendizagem. O que, para o docente, representa um desafio ainda maior, exigindo sensibilidade, escuta ativa e adaptações constantes, muitas vezes sem o suporte necessário das políticas institucionais ou da comunidade escolar.

Todo esse cenário ainda se agrava quando se considera a realidade cotidiana das escolas públicas, onde as salas de aula frequentemente estão superlotadas e compostas por estudantes em diferentes níveis de aprendizagem. Muitas crianças chegam com déficits acumulados de etapas anteriores e sem o domínio de habilidades básicas, o que amplia as desigualdades no processo educacional. Além disso, é comum que parte desses estudantes vivencie situações de vulnerabilidade social, como insegurança alimentar, violência doméstica ou falta de apoio familiar, fatores que impactam diretamente sua concentração, motivação e desempenho escolar. E, mesmo nesse contexto, há a exigência de que o professor atenda a uma diversidade de demandas complexas e, muitas vezes, urgentes, sem o devido suporte pedagógico, emocional ou estrutural.

Somado a todos esses desafios, é imperativo mencionar as condições, muitas vezes precárias, em que atuam os professores da educação básica; onde muitos precisam se dividir entre duas ou mais escolas, enfrentando longos deslocamentos diários para receber salários frequentemente incompatíveis com a complexidade de suas funções. A sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para planejamento e a fragilidade das formações iniciais e continuada (quando



existentes), aliada à escassez de recursos pedagógicos e apoio institucional, contribui para o adoecimento físico e emocional desses educadores.

Nesse cenário, exigir que o professor promova uma educação verdadeiramente inclusiva sem o devido apoio, é injusto e ineficaz para a construção de uma escola mais equitativa e humanizada. A complexidade atual nos ambientes escolares exige profissionais qualificados e confiantes, capazes de identificar as necessidades específicas de cada estudante, adaptar currículos e metodologias, desconstruir barreiras atitudinais e fomentar espaços de aprendizagem participativos. Quando até a formação docente se mostra insuficiente ou desvinculada da realidade educacional, os professores podem experimentar sentimentos de insegurança e desorientação — o que impacta diretamente o direito à educação de qualidade, compromete o desenvolvimento integral dos estudantes e pode afetar negativamente a saúde emocional dos próprios educadores (Glat& Fernandes, 2003; Silva, 2017).

Diante deste contexto, o estudo que respalda o presente artigo teve como problema central a seguinte questão: Qual o papel da formação docente na efetivação da educação inclusiva no Brasil?

A partir dessa inquietação foi estabelecido como objetivo geral: analisar o papel da formação docente na efetivação da educação inclusiva no Brasil. Já os objetivos específicos incluíram: (1) identificar as concepções e práticas predominantes em cursos de formação docente relacionadas à diversidade e à inclusão escolar; (2) avaliar os principais desafios enfrentados por instituições de ensino superior e formadores na construção de currículos inclusivos; (3) propor estratégias para o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores, com vistas à criação de ambientes educacionais mais justos, acolhedores e equitativos.

A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, teve como corpus principal o capítulo correspondente as Considerações Finais/Conclusões das Teses de Doutorado, publicadas nos anos de 2021, 2022 e 2023, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Complementam a análise obras de referência que discutem práticas pedagógicas inclusivas, políticas públicas de educação e os desafios da formação docente frente à diversidade escolar.

Estudos dessa natureza são imprescindíveis, haja vista a lacuna existente entre as exigências contemporâneas da educação inclusiva e a estrutura formativa ofertada aos futuros professores. Sobretudo, num país marcado por desigualdades educacionais históricas, onde o



respeito à diversidade e a construção de uma escola pública de qualidade são elementos centrais para a efetivação dos direitos humanos e para o pleno exercício da cidadania (Aranha, 2009). Nesse sentido, pretende contribuir para o debate acadêmico e para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da formação docente, reconhecendo que a qualidade da inclusão escolar está intrinsecamente ligada à formação crítica, reflexiva e socialmente engajada dos educadores.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, e fundamenta-se em revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela análise sistemática de obras, artigos científicos, livros e outros materiais relevantes que tratam do tema em questão, buscando identificar padrões, conceitos e lacunas na literatura (Gil, 2019). A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela intenção de interpretar sentidos, percepções e implicações que perpassam os discursos acadêmicos e legais sobre a inclusão escolar, buscando compreender os elementos estruturantes que influenciam a atuação docente frente à heterogeneidade do ambiente educacional.

Para compor o corpus da pesquisa, realizou-se um processo de seleção no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES orientado pelas expressões-chave “formação docente” e “educação inclusiva” e pelos seguintes filtros: nível Doutorado; anos de publicação 2021, 2022 e 2023; área do conhecimento Educação; e área de concentração Educação. Como resultado, foram identificadas 40 teses. Após um refinamento, que excluiu trabalhos com foco em contextos escolares internacionais, em Educação a Distância (EaD) e em espaços educacionais especializados fora da sala de aula regular, a amostra final da pesquisa ficou composta por 21 teses. Porém, deste montante⁶ não possuíam divulgação autorizada, impossibilitando a consulta, restando 15 trabalhos para a análise do item Considerações finais/Conclusões ou correspondente. Paralelamente, também foram analisadas obras de referência teórica e documentos normativos, incluindo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), além dos trabalhos de autores consagrados como Mantoan (2003, 2015), Sassaki (1997), Mazzotta (2005), Glat e Fernandes (2003), Silva (2017) e Aranha (2009).



A análise dos dados foi conduzida com base na técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo identificar e interpretar categorias temáticas relacionadas à formação docente, inclusão escolar e diversidade educacional. Inicialmente, realizou-se a organização do material coletado por meio de leitura exploratória das Considerações Finais das teses, seguida da codificação de trechos significativos e da categorização dos eixos analíticos à luz dos objetivos da pesquisa. Por fim, os resultados foram interpretados de forma crítica, articulando os achados às referências teóricas e às políticas educacionais vigentes.

3. O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Os eixos analíticos apresentados a seguir foram construídos a partir da sistematização dos conteúdos presentes nas Considerações finais/Conclusões das teses de Doutorado que compuseram o corpus desta pesquisa. A opção metodológica por utilizar esse recorte deve-se ao fato de que tais seções sintetizam os principais achados, interpretações e proposições dos estudos, permitindo identificar de forma objetiva como os pesquisadores vêm compreendendo o papel da formação docente na efetivação da educação inclusiva no Brasil.

É importante ressaltar que foi unânime entre as teses analisadas a compreensão de que a formação de professores possui um papel imprescindível para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e para a superação de barreiras históricas, institucionais e atitudinais presentes nos diferentes níveis de ensino. As pesquisas ressaltam que, sem uma formação inicial e continuada crítica, articulada e sensível à diversidade, a inclusão escolar tende a permanecer restrita ao discurso normativo, distante de uma prática concreta capaz de assegurar o direito de aprender e de pertencer a todos os estudantes.

A partir dessa conclusão, foi possível organizar os dados em três eixos, que refletem aspectos centrais recorrentes nas teses estudadas e dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa.

O primeiro eixo aborda as concepções e práticas inclusivas predominantes nos cursos de formação docente, destacando as tensões entre paradigmas tradicionais, ainda fortemente presentes, e perspectivas emergentes que defendem a valorização da diversidade e da justiça cognitiva.



O segundo eixo discute os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior e pelos formadores na construção de currículos inclusivos, evidenciando fragilidades estruturais, pedagógicas e institucionais que limitam a efetivação de uma educação que acolha e valorize todas as singularidades.

Por fim, o terceiro eixo propõe estratégias para o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores, enfatizando a necessidade de articulação entre teoria e prática, de metodologias pedagógicas inclusivas e de políticas públicas que sustentem tais iniciativas.

A referida divisão visa oferecer ao leitor um panorama analítico que congrega evidências empíricas e referenciais teóricos, permitindo compreender como a formação docente tem sido problematizada no contexto das discussões sobre educação inclusiva. Por isso, ao longo dos tópicos, busca-se não apenas apresentar um diagnóstico crítico das práticas formativas, mas também apontar caminhos possíveis para o fortalecimento de uma formação comprometida com a equidade, a diversidade e a construção de ambientes educacionais mais justos e acolhedores.

3.1. Concepções e práticas inclusivas na formação docente: entre paradigmas tradicionais e perspectivas emergentes

A promoção da educação inclusiva tem gerado transformações profundas nos processos de ensino-aprendizagem, alterando a dinâmica tradicional das salas de aula e ampliando as possibilidades pedagógicas para os estudantes. Essas mudanças são impulsionadas pela crescente compreensão da diversidade humana e pelo reconhecimento do direito de cada indivíduo à participação plena e equitativa na educação, independentemente de suas características, habilidades ou condições.

Contudo, a sua aplicação no contexto escolar brasileiro enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais que dificultam uma integração plena e a formação de professores adequadamente preparados; já que demanda abordagens pedagógicas diversificadas, flexibilidade curricular, desenvolvimento de ambientes acolhedores e acessíveis, além da compreensão de conceitos básicos como educação especial e educação inclusiva.

A educação especial é uma modalidade de ensino com a função de promover o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência, que abrange desde a educação infantil até a formação superior. Ela é responsável pelo atendimento especializado dos



estudantes com algum tipo de deficiência (auditiva, visual, intelectual, física ou múltipla), com distúrbios de aprendizagem ou com altas habilidades (superdotados).

Já a educação inclusiva, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

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 equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ou seja, a educação inclusiva é um processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito à escolarização.

Outro aspecto relevante é a valorização da diversidade em suas múltiplas dimensões, incluindo aspectos culturais, socioeconômicos e étnico-raciais. A formação docente precisa ir além da inclusão de pessoas com deficiência, abrangendo a preparação para lidar com questões de gênero, orientação sexual, diferentes realidades socioeconômicas e a promoção de uma educação antirracista. Mas, isso requer que os cursos de licenciatura ofereçam subsídios teóricos e práticos para que os futuros professores possam mediar conflitos, desconstruir preconceitos e construir relações respeitosas e empáticas em sala de aula (Gomes, 2007; Candau, 2011).

A formação docente no Brasil ocupa papel central na efetivação da educação inclusiva, mas ainda é marcada por tensões entre concepções tradicionais e perspectivas emergentes voltadas à valorização da diversidade. Cursos de licenciatura e programas formativos permanecem fortemente ancorados em abordagens conteudistas e no modelo médico de deficiência, que individualiza as dificuldades dos estudantes e atribui a eles a responsabilidade de adaptação ao ambiente escolar (Pletsch, 2020). Essa lógica, historicamente enraizada no sistema educacional, contribui para a reprodução de práticas excludentes e para a invisibilização das singularidades dos estudantes com deficiência.

Em contraposição, emergem concepções que compreendem a diversidade como elemento constitutivo da escola e defendem a inclusão como prática social, ética e política. Outros pontos de vista, destacam a importância da justiça cognitiva, que pressupõe a valorização de múltiplos saberes e experiências, rompendo com a hierarquização de conhecimentos dominante nas instituições escolares e universitárias. Esse conceito sustenta a



defesa de uma formação docente capaz de reconhecer e legitimar diferentes formas de ser, aprender e interagir, superando práticas pedagógicas normativas e coloniais (Walsh, 2016; Arias, 2010).

Além disso, a noção de letramento inclusivo, proposta por Torres e Mendes (2019), amplia essa discussão ao enfatizar que formar professores para a inclusão não se restringe ao domínio técnico ou legal, mas requer o enfrentamento das barreiras atitudinais e o reconhecimento crítico do capacitismo presente nas práticas educativas. Trata-se de um processo que mobiliza teoria, prática e reflexão, estimulando a escuta ativa e o diálogo horizontal entre professores e estudantes, de modo a construir relações pedagógicas equitativas.

Na prática, algumas experiências indicam avanços na adoção de recursos inclusivos, como o uso do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), tecnologias assistivas, planos educacionais individualizados (PEI) e metodologias colaborativas. Tais iniciativas, ainda que pontuais e pouco sistematizadas, demonstram o potencial de práticas pedagógicas que reconhecem e acolhem as diferenças como parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1998; Pletsch, 2020). Contudo, a ausência de uma abordagem estruturada nos cursos de formação inicial compromete sua expansão e consolidação, reforçando a necessidade de repensar profundamente o papel da universidade como espaço de produção de uma cultura educacional inclusiva.

3.2. Desafios para a construção de currículos inclusivos na Educação Superior

A construção de currículos inclusivos na Educação Superior enfrenta obstáculos significativos que limitam a formação adequada dos futuros professores para atuar com diversidade. Um dos desafios centrais é a fragilidade curricular das licenciaturas, evidenciada pela ausência ou pela carga horária reduzida de disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão, como Libras, Educação Especial e Tecnologias Assistivas (Gesser, 2012; Skilliar, 2000). Quando presentes, tais componentes aparecem de forma desarticulada e sem integração com outras áreas do conhecimento, o que fragmenta a formação e impede a compreensão da inclusão como eixo transversal.

O problema se aprofunda quando faculdades e universidades, muitas vezes focadas apenas na emissão de diplomas, falham em investir verdadeiramente na formação de seus futuros profissionais. Cursos de licenciatura, com pouco investimento e uma visão



mercadológica e acrítica, preparam educadores de forma superficial, desprovidos de recursos humanos, materiais e de uma cultura inclusiva solidamente construída. Essa prática perpetua não apenas as desigualdades educacionais históricas, mas também a indiferença institucional em relação à inclusão plena, relegando a um segundo plano a preparação essencial para lidar com a diversidade inerente ao sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2008; Mazzotta, 1999).

Isso sem mencionar a notável resistência institucional a uma revisão curricular profunda, o que mantém uma compartmentalização que impede uma abordagem transversal, onde a inclusão seja vista como um princípio pedagógico que perpassa todas as áreas do conhecimento e práticas docentes. Outrossim, a cultura acadêmica, muitas vezes conservadora e meritocrática, resiste a abordagens pedagógicas inovadoras e à valorização da diversidade como um pilar central da formação docente, minando a chance de desenvolver as competências e a sensibilidade necessárias para atuar em salas de aula cada vez mais diversas.

Outro desafio relevante é a desarticulação entre universidade e escola básica, que resulta em estágios supervisionados insuficientes para aproximar os licenciandos da realidade escolar inclusiva. Essa lacuna enfraquece a construção de práticas contextualizadas e limita a capacidade de análise crítica das condições materiais e institucionais que permeiam a educação básica.

Além disso, a falta de apoio institucional compromete a atuação dos próprios professores universitários. Muitos docentes, especialmente aqueles com trajetória formativa fora da área educacional, relatam sentir-se despreparados para lidar com turmas heterogêneas e implementar metodologias inclusivas (Torrer; Mendes, 2019).

Essa dificuldade é agravada pela ausência de políticas consistentes de formação pedagógica e pela falta de clareza sobre como operacionalizar documentos e referenciais como o DUA, que, apesar de seu potencial, permanece frequentemente restrito às diretrizes teóricas.

As barreiras atitudinais e estruturais também exercem impacto significativo. Preconceitos velados e resistências internas às propostas inclusivas dificultam a implementação de práticas transformadoras. Soma-se a isso a ausência de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, cuidadores e monitores, e a infraestrutura inadequada de muitas instituições, que compromete a acessibilidade física, comunicacional e pedagógica (Gesser, 2012).

Esses fatores demonstram que os avanços legais e políticos não se traduzem automaticamente em mudanças efetivas nas práticas formativas e curriculares. Para que a



educação inclusiva se concretize, é preciso enfrentar de maneira integrada os aspectos pedagógicos, institucionais e estruturais, articulando-os a políticas públicas e à gestão universitária, de forma que a inclusão deixe de ser uma ação isolada e passe a compor a identidade das instituições de ensino superior.

3.3. Estratégias para o aprimoramento da formação inicial e continuada dos professores

Superar as barreiras que limitam a efetivação da educação inclusiva exige estratégias que articulem teoria e prática, favoreçam a reflexão crítica, mobilizem os professores como protagonistas do processo formativo e ao pensar de forma inclusiva, que na concepção de Morin,

Corresponderia a pensar e conceber a inclusão como possibilidade real, concreta, viável, mantendo um olhar equânime a todos, reconhecendo neles o mesmo potencial, os mesmos direitos e deveres. Compreendemos que pensar de forma inclusiva em ambientes propensos ao bem viver se traduziria em uma forma de “bem pensar”: um modo de pensar que permite “apreender, em conjunto, o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano” (Morin, 2000, p. 100).

Nesse sentido, é fundamental investir em formações iniciais e continuadas estruturadas, com ênfase na inclusão de conteúdos obrigatórios nos currículos de licenciatura. Disciplinas que abordem diversidade, educação inclusiva, Libras, tecnologias assistivas e políticas educacionais inclusivas precisam ser ofertadas de forma integrada e transversal, evitando que a temática seja tratada como um conteúdo periférico (Perlin; Strobel, 2009).

A formação continuada colaborativa também se apresenta como estratégia eficaz para ressignificar concepções e práticas. Experiências como as Trilhas de Acessibilidade, desenvolvidas em espaços virtuais de discussão, favorecem o engajamento docente em processos reflexivos coletivos, possibilitando a troca de vivências, a resolução conjunta de desafios e a construção de redes de apoio entre professores, gestores e pesquisadores. Esse modelo formativo fortalece a autonomia docente e contribui para mudanças de crenças e atitudes em relação à diversidade.



Outra estratégia essencial envolve a adoção de metodologias pedagógicas inclusivas, orientadas por referenciais como o DUA, que promove múltiplas formas de aprendizagem e participação. A integração do DUA com o uso de Tecnologias Assistivas (TA) e frameworks potencializa práticas pedagógicas responsivas às necessidades dos estudantes, favorecendo tanto a equidade quanto a qualidade do ensino. Contudo é necessário ressaltar que, as tecnologias assistivas devem ser discutidas dentro do cenário pedagógico e social onde a necessidade se apresenta. Pois somente dessa forma, o desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico estará em sintonia com a realidade social, articulando dimensões como educação, sociedade, inclusão, ciência, tecnologia e docência (Silveira; Bazzo, 2020).

Além disso, a formação docente deve estar articulada às políticas públicas de educação inclusiva, com suporte técnico, recursos financeiros e incentivos para programas de desenvolvimento profissional. Iniciativas e ações fomentadas pela CAPES, como o PROESP, exemplificam políticas que, embora relevantes, precisam de maior abrangência e continuidade para gerar impactos estruturais.

Outro aspecto relevante na promoção da educação inclusiva diz respeito à avaliação contínua das práticas pedagógicas inclusivas. Monitorar o impacto das abordagens inclusivas no processo de ensino-aprendizagem é essencial para garantir que as estratégias adotadas realmente promovam melhorias no desempenho e na participação dos estudantes. Para isso, a avaliação não deve ser apenas quantitativa, com base nos resultados de provas padronizadas, mas também qualitativa, levando em consideração fatores como engajamento dos estudantes, desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, autonomia e a percepção dos estudantes e professores sobre a eficácia das práticas utilizadas. O uso de indicadores de impacto, como a taxa de participação em atividades colaborativas e o progresso individual dos estudantes em relação aos seus próprios objetivos, pode ajudar a identificar as práticas mais eficazes e a ajustar aquelas que não estão gerando os resultados esperados (Rodrigues, 2012).

Além disso, é importante que os professores sejam constantemente incentivados a compartilhar suas experiências e práticas bem-sucedidas com colegas, criando uma rede de aprendizagem colaborativa. Isso pode ser feito por meio de seminários, *workshops* e grupos de estudo, onde os educadores possam discutir suas abordagens pedagógicas e aprender com os desafios e sucessos de outros na promoção da inclusão. Esse processo de troca de conhecimentos e experiências é essencial para a formação contínua dos professores e para a evolução das práticas pedagógicas inclusivas. A criação de uma cultura de colaboração entre



os educadores também favorece a inovação e a adaptação das estratégias inclusivas às realidades específicas de cada sala de aula (Mendes, 2010). Esse tipo de troca pode gerar novas ideias sobre como promover a inclusão de forma mais eficaz e criativa, além de contribuir para a construção de uma comunidade de aprendizagem mais sólida e conectada.

Contudo, essas estratégias de promoção da inclusão exigem um comprometimento contínuo de todos os atores envolvidos no processo educacional, desde os formuladores de políticas públicas até os professores, estudantes e suas famílias.

Ao adotar uma abordagem colaborativa e multidimensional, será possível garantir que a educação inclusiva seja efetiva, proporcionando uma educação mais equitativa, inovadora e alinhada com as necessidades do século XXI. Portanto, para superar esses desafios, é indispensável a articulação entre políticas públicas, formação docente e investimentos em infraestrutura e recursos humanos qualificados. Somente dessa forma será possível reduzir as desigualdades educacionais e ampliar o acesso a práticas pedagógicas mais inovadoras e verdadeiramente inclusivas. Isso implica formar professores capazes de identificar e combater preconceitos, compreender o capacitismo e reconhecer os estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou outras especificidades como sujeitos legítimos de direito e pertencimento escolar. Somente uma formação docente crítica e comprometida com a equidade pode transformar a inclusão em prática efetiva e cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do papel da formação docente na efetivação da educação inclusiva no Brasil evidencia que ela constitui um eixo estruturante e indispensável para transformar as práticas pedagógicas, desconstruir paradigmas excludentes e consolidar uma cultura educacional pautada pela equidade e pelo reconhecimento da diversidade. As concepções predominantes nos cursos de licenciatura ainda revelam forte influência de perspectivas tradicionais, centradas em abordagens conteudistas e em modelos médicos de deficiência, que invisibilizam as singularidades dos estudantes e perpetuam barreiras atitudinais (Pletsch, 2020). Entretanto, observa-se a emergência de perspectivas inclusivas ancoradas na justiça cognitiva e no letramento inclusivo (Torres; Mendes, 2019), que deslocam o olhar para a valorização dos múltiplos saberes e das trajetórias diversas de aprendizagem.



No que se refere aos desafios, verificou-se que a construção de currículos inclusivos na Educação Superior ainda enfrenta obstáculos estruturais e institucionais significativos. Entre eles destacam-se a insuficiência de disciplinas voltadas à inclusão, a fragmentação dos conteúdos, a desarticulação entre universidade e escola básica, além da falta de apoio pedagógico e recursos adequados para implementação de práticas acessíveis (Gesser, 2012; Skliar, 2000).

Esse cenário revela um descompasso entre os avanços normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e sua efetiva materialização na prática formativa e pedagógica.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível investir em estratégias que articulem formação inicial e continuada, de modo colaborativo e integrado. É fundamental ampliar a presença de conteúdos inclusivos nas matrizes curriculares, promover formações continuadas que favoreçam a reflexão crítica e o diálogo entre teoria e prática, e incentivar metodologias pedagógicas orientadas por referenciais como o Desenho Universal para Aprendizagem. Além disso, a construção de redes colaborativas entre docentes, gestores e pesquisadores pode fortalecer o engajamento coletivo em torno da inclusão como princípio ético e político.

Assim, conclui-se que a formação docente não é apenas um requisito técnico, mas um processo ético, político e afetivo capaz de mobilizar transformações profundas na escola e na universidade. Sua centralidade reside na possibilidade de preparar professores para reconhecerem e valorizarem a pluralidade humana, enfrentarem barreiras pedagógicas e institucionais e promoverem ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, acolhedores e justos. Para que a inclusão deixe de ser um discurso e se torne prática efetiva, é imprescindível que a formação docente seja assumida como prioridade nas políticas públicas e como compromisso compartilhado pelas instituições formadoras, pela gestão educacional e pela sociedade.

Dessa forma, reafirma-se que a consolidação da educação inclusiva no Brasil depende diretamente da qualidade e intencionalidade da formação docente, que deve estar orientada não apenas pelo cumprimento das normativas, mas pela construção de uma educação comprometida com a justiça social, o pertencimento e o direito de aprender de todos os estudantes.



REFERÊNCIAS

ARIAS, J. M. Colonialidade e educação: desafios para uma pedagogia descolonial. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1-20, 2010.

ARANHA, M. S. F. História da educação especial no Brasil. In: ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: MEC/SEESP, 2009. p. 15-34.

ARAUJO, M. D. **O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico**. 2022. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

AVANZE, A. S. **Saberes docentes e o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: uma perspectiva da Pedagogia Decolonial. 2023. 30 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.

BALBINO, E. S. **Cartas sobre a deficiência**: formação inicial de professores para contextos inclusivos. 2021. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEGALLI, A. S. M. **Biopolítica, ações afirmativas e a pessoa humana com deficiência**: um diagnóstico do processo de inclusão escolar no Brasil. 2021. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 583-600, jul./set. 2011.

DELEVATI, A. C. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GESSER, A. Libras? Que língua é essa? **Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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



GLAT, R.; FERNANDES, E. M. T. L. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 64-77, set./dez. 2003.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRANEMANN, J. L. **Professores surdos no contexto educacional inclusivo bilíngue:** concepções e (re)significações. 2023. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

LIMA, A. V. I. **Formação intercultural para professores da educação superior:** vivenciando a cultura inclusiva. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Inclusão escolar:** desafios para os professores. Educar em Revista, Curitiba, n. 37, p. 19-32, jan./abr. 2019.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 85, p. 5-10, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. Cortez; UNESCO, 2000.

MOREIRA, S. F. C. **Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem.** 2023. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6589>.

MORO, T. B. **Trilhas da acessibilidade e inclusão de pessoas com paralisia cerebral no ensino médio integrado:** percursos da comunidade acadêmica. 2023. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/>.

PATIAS, B. C. **Formação do professor de Educação Física da UFSM:** elementos que possibilitem a atuação docente com vistas ao processo de inclusão de pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais. 2023. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.



PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação bilíngue para surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

PLETSCH, M. D. **Formação de professores para a educação inclusiva:** dilemas e desafios. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-23, 2020.

PUGIN, M. S. V. **Letramento inclusivo:** possibilidades em uma experiência formativa na perspectiva histórico-cultural. 2023. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

RODRIGUES, P. R. E. **A educação inclusiva na escola pública:** saberes docentes. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.CAS

SCHMENGLER, A. R. **Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior:** contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul. 2022. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SILVA, A.; ALMEIDA, M. **Formação docente para as tecnologias emergentes:** desafios e possibilidades. Revista de Educação e Tecnologia, v. 5, n. 2, p. 50-67, 2017.

SILVA, J. S. **Formação continuada para professores bacharéis:** a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018). 2021. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SILVA, Q. P. **Formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos.** 2022. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.

SILVEIRA, R. M. C.; BAZZO, W. A. Desenvolvimento científico e tecnológico na visão de geradores de tecnologia: resquícios da educação tecnológica. In: **Congresso Brasileiro de Educação Em Engenharia (COBENGE), XLVII (ou XLVIII),** 2010.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOBRINHO, O. P. G. P. **Educação em Ciências nos Anos Iniciais:** interface entre saberes num contexto de especificidade docente. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

TORRES, E. A.; MENDES, E. G. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 25, n. 1, p. 71-88, jan./mar. 2019.

TORRES, M. C.; MENDES, E. G. Letramento inclusivo: fundamentos e práticas para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-23, 2019.



UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VERAS, S. C. L. M. Trajetória da formação profissionalizante na percepção de estudantes com deficiência. 2021. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. Quito: Abya-Yala, 2016.

Recebido em: 30/09/2025

Aprovado em: 26/01/2026

