

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Adriano de Oliveira Gianotto¹

Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
<https://orcid.org/0000-0003-1651-5132>

RESUMO: Este artigo analisa a formação de professores para a educação inclusiva, com ênfase nas lacunas existentes na formação inicial e continuada e nas perspectivas para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórico-analítica, fundamentada em estudos sobre formação docente, Educação Especial, políticas educacionais e inclusão escolar. A análise evidencia que, apesar dos avanços legais e da ampliação do acesso dos estudantes com deficiência às classes comuns, ainda persistem limitações nos currículos das licenciaturas, como carga horária reduzida, fragmentação dos conteúdos, escassez de experiências práticas e distanciamento entre universidade e escola. Verificou-se também que parte das ações de formação continuada apresenta caráter pontual, generalista e pouco articulado às necessidades concretas dos professores. Os resultados indicam a necessidade de processos formativos permanentes, contextualizados e colaborativos, que integrem teoria e prática, conhecimentos pedagógicos e especializados, acessibilidade curricular e reflexão crítica sobre a atuação docente. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva depende de políticas de formação articuladas às condições de trabalho e ao compromisso institucional com a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação inclusiva. Prática pedagógica.

TEACHER EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION: GAPS IN INITIAL AND CONTINUING EDUCATION AND PERSPECTIVES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article analyzes teacher education for inclusive education, emphasizing gaps in initial and continuing education and perspectives for developing pedagogical practices committed to diversity. It is a bibliographic study with a qualitative and theoretical-analytical approach, based on research concerning teacher education, Special Education, educational policies, and school inclusion. The analysis shows that, despite legal advances and the increased enrollment of students with disabilities in mainstream classrooms, limitations

persist in teacher education curricula, including reduced course hours, fragmented content, limited practical experience, and a weak relationship between universities and schools. The study also found that many continuing education initiatives are occasional, overly general, and insufficiently connected to teachers' concrete professional needs. The results indicate the need for permanent, contextualized, and collaborative education processes that integrate theory and practice, pedagogical and specialized knowledge, curricular accessibility, and critical reflection on teaching. It is concluded that the consolidation of inclusive education depends on teacher education policies connected to adequate working conditions and an institutional commitment to the learning, participation, and development of all students.

KEY-WORDS: Teacher education. Inclusive education. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva representa um dos principais compromissos éticos, políticos e pedagógicos assumidos pelos sistemas educacionais contemporâneos. Seu propósito não se limita à matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou outras necessidades específicas nas instituições regulares de ensino. A inclusão pressupõe a garantia de condições efetivas de participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento, o que exige mudanças estruturais na organização escolar, no currículo, na avaliação, nos recursos de acessibilidade e, principalmente, na formação dos profissionais responsáveis pelo processo educativo. Nesse contexto, a formação de professores assume posição central, uma vez que os princípios inclusivos somente se materializam quando encontram correspondência em práticas pedagógicas capazes de reconhecer as diferenças sem convertê-las em desigualdades educacionais.

A ampliação do acesso à escola comum foi acompanhada pela formulação de leis, diretrizes e políticas destinadas a assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência. Entretanto, o avanço normativo não significou, automaticamente, a transformação das culturas, das políticas e das práticas escolares. A presença dos estudantes nas classes comuns ampliou a diversidade das salas de aula e tornou mais evidentes as insuficiências históricas dos processos de formação docente. O professor passou a enfrentar situações pedagógicas complexas para as quais, frequentemente, não recebeu preparação teórica, metodológica e prática suficiente. Desse modo, produziu-se um distanciamento entre os direitos formalmente reconhecidos e as condições concretas oferecidas para sua efetivação.

A formação em nível superior constitui uma dimensão importante da profissionalização docente, mas sua ampliação isolada não resolve os problemas educacionais historicamente constituídos. Conforme observa Pletsch (2009, p. 145), as transformações necessárias à educação inclusiva dependem de fatores sociais, econômicos, culturais e institucionais, incluindo as concepções sobre a deficiência, os recursos materiais e os investimentos disponibilizados às escolas. A qualificação docente precisa, portanto, estar articulada às

condições de trabalho, ao planejamento institucional, à organização curricular e ao apoio pedagógico oferecido pelas redes de ensino. Quando a responsabilidade pela inclusão é atribuída exclusivamente ao professor, desconsideram-se os múltiplos elementos que interferem na escolarização e corre-se o risco de culpabilizá-lo por dificuldades produzidas pelo próprio sistema educacional.

A formação inicial corresponde ao primeiro espaço institucionalizado de construção da identidade, dos conhecimentos e das competências profissionais dos futuros professores. Espera-se que os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas possibilitem a compreensão dos fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da educação, associando o domínio dos conteúdos às formas de ensiná-los em contextos heterogêneos. Todavia, persistem fragmentações entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, entre teoria e prática e entre a formação geral e as particularidades da Educação Especial. Em muitos cursos, a educação inclusiva permanece restrita a uma disciplina isolada, frequentemente oferecida com carga horária reduzida e sem articulação consistente com o estágio supervisionado, a didática, o currículo, a avaliação e as metodologias de ensino.

Pletsch (2009, p. 146) identifica problemas institucionais e curriculares que comprometem a formação inicial, entre os quais se encontram a segmentação do percurso formativo, o distanciamento entre os cursos de licenciatura e o exercício profissional, a fragilidade da relação entre teoria e prática e a ausência de uma postura investigativa. Esses aspectos assumem maior gravidade quando relacionados à educação inclusiva, pois o trabalho pedagógico com turmas heterogêneas requer capacidade de observação, planejamento, avaliação, flexibilização e reflexão crítica. Não se trata apenas de conhecer características gerais das deficiências, mas de compreender como as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares interferem na participação e na aprendizagem dos estudantes.

A simples inserção de uma disciplina sobre Educação Especial também não garante a superação das concepções segregadoras. Se os conteúdos forem apresentados de maneira descontextualizada, centrados em diagnósticos e classificações, poderão reforçar a ideia de que alguns estudantes pertencem ao ensino comum, enquanto outros deveriam permanecer sob responsabilidade exclusiva de especialistas. A esse respeito, Bueno adverte que uma disciplina isolada pode produzir “práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva” (Bueno, 1999b *apud* Pletsch, 2009, p. 151). A presença do *apud* justifica-se porque a formulação original de Bueno está sendo recuperada por intermédio do texto de Pletsch, efetivamente consultado.

A formação inicial inclusiva deve atravessar todo o currículo das licenciaturas e não permanecer confinada a um componente específico. Os conhecimentos relativos à diversidade, à acessibilidade, à diferenciação pedagógica, ao trabalho colaborativo e à avaliação precisam integrar a didática, as metodologias de ensino, os estágios e as práticas dos diferentes componentes curriculares. Essa transversalidade não elimina a necessidade

de conhecimentos especializados, mas impede que a inclusão seja compreendida como atribuição exclusiva do professor de Educação Especial. O professor da classe comum também precisa desenvolver condições para planejar situações de ensino acessíveis, identificar barreiras à aprendizagem, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e trabalhar em parceria com outros profissionais.

A literatura demonstra que a temática da inclusão permaneceu, durante muito tempo, concentrada no campo específico da Educação Especial. Ao examinar trabalhos apresentados em reuniões acadêmicas entre 2001 e 2007, Kassar (2014, p. 210) verificou que as discussões sobre a formação de professores para atender às especificidades dos estudantes com deficiência estavam predominantemente restritas ao grupo de trabalho da Educação Especial, sendo pouco frequentes nos estudos gerais sobre formação docente. Tal constatação revela uma separação problemática: embora os estudantes estejam matriculados nas classes comuns, a preparação para sua escolarização continua sendo tratada como assunto periférico ou especializado.

Essa separação repercute diretamente na prática pedagógica. Muitos professores concluem os cursos de licenciatura sem conhecer fundamentos da educação inclusiva, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, estratégias de ensino colaborativo ou procedimentos de adaptação do planejamento. Outros recebem informações predominantemente teóricas, sem oportunidades de vivenciar experiências orientadas em escolas inclusivas. Em consequência, o ingresso de estudantes com deficiência nas classes comuns pode ser acompanhado por sentimentos de medo, insegurança e incapacidade profissional. Tais sentimentos não devem ser interpretados como recusa individual à inclusão, mas como indicadores das lacunas existentes nos processos formativos e nas condições institucionais de apoio ao trabalho docente.

As pesquisas analisadas por Pletsch (2009, p. 147-148) evidenciam que parte significativa dos professores não se sente preparada para desenvolver práticas inclusivas, mesmo reconhecendo a importância e a legitimidade da inclusão escolar. A falta de conhecimentos pode limitar a elaboração de estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes, favorecendo práticas improvisadas, expectativas reduzidas de aprendizagem e transferência de responsabilidades para profissionais especializados. Por isso, a autora considera que um dos grandes desafios dos cursos de formação consiste em produzir conhecimentos capazes de gerar novas atitudes e ampliar a compreensão das situações complexas de ensino (Pletsch, 2009, p. 148-149).

Entretanto, a formação docente não se encerra com a conclusão da graduação. A complexidade do trabalho educativo, as mudanças nas políticas públicas e a diversidade das situações escolares tornam indispensável a formação continuada. Esta deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, vinculado às necessidades dos professores, dos estudantes e das instituições. Em uma perspectiva inclusiva, a formação continuada precisa oferecer oportunidades de estudo,

acompanhamento, planejamento coletivo, análise das práticas e construção compartilhada de alternativas pedagógicas.

Apesar de sua relevância, muitos programas de formação continuada apresentam caráter pontual, generalista e descontínuo. São comuns cursos de curta duração, palestras isoladas e atividades organizadas sem diagnóstico das necessidades locais. Frequentemente, os conteúdos são transmitidos de forma verticalizada, sem participação efetiva dos professores na definição dos problemas e sem acompanhamento da aplicação dos conhecimentos na escola. Essa concepção reduz a formação à atualização informativa e desconsidera que o desenvolvimento profissional depende de tempo, continuidade, experimentação, reflexão e colaboração.

Kassar (2014, p. 217-218) observa que alguns programas alcançam grande quantidade de professores por meio de cursos breves, modalidades não presenciais e sistemas de multiplicadores. Embora contribuam para disseminar princípios gerais da educação inclusiva, essas iniciativas apresentam limitações quando não proporcionam aprofundamento teórico, acompanhamento pedagógico e articulação com a realidade das escolas. A abrangência quantitativa não pode ser confundida com qualidade formativa. A formação continuada necessita produzir mudanças sustentáveis nas concepções, nos planejamentos e nas práticas, e não apenas registrar número elevado de participantes ou certificações.

Michels (2011, p. 225-229) também identifica ambiguidades nas políticas de formação voltadas à Educação Especial. Embora a formação continuada seja apresentada como estratégia para preparar professores, nem sempre são estabelecidos critérios claros de duração, fundamentação teórica e articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a classe comum. Em determinadas propostas, permanece a centralidade de técnicas e recursos associados às categorias de deficiência, enquanto os conhecimentos pedagógicos, curriculares e didáticos são secundarizados. Essa orientação pode conservar uma perspectiva médico-psicológica, na qual as dificuldades escolares são atribuídas predominantemente às condições individuais dos estudantes.

A formação inclusiva requer a superação dessa perspectiva individualizante. Em lugar de perguntar apenas quais limitações o estudante apresenta, torna-se necessário examinar quais barreiras estão presentes no currículo, na comunicação, na avaliação, nos materiais e nas atitudes institucionais. Essa mudança desloca o foco da tentativa de normalizar o estudante para a transformação das condições de ensino. Consequentemente, o professor precisa ser formado para reconhecer diferentes formas de participação e expressão, organizar recursos diversificados, flexibilizar percursos de aprendizagem e avaliar os estudantes considerando suas potencialidades e progressos.

Prática pedagógica inclusiva não significa elaborar um ensino paralelo ou simplificado para determinados estudantes. Significa organizar propostas que ampliem as possibilidades de acesso ao conhecimento para toda a turma, utilizando diferentes linguagens, recursos

e formas de participação. A diversificação das estratégias pode envolver materiais visuais, tecnologias assistivas, atividades colaborativas, recursos táteis, comunicação alternativa, Libras, audiodescrição, flexibilização do tempo e diferentes maneiras de demonstrar a aprendizagem. Essas medidas não reduzem as expectativas acadêmicas, mas criam condições mais equitativas para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

O trabalho colaborativo constitui uma perspectiva particularmente relevante. A cooperação entre professor da classe comum, professor do Atendimento Educacional Especializado, equipe pedagógica, intérpretes, profissionais de apoio, famílias e estudantes possibilita a análise mais ampla das necessidades educacionais. Pletsch (2009, p. 150) ressalta a importância da reflexão crítica em equipe para a construção de condições favoráveis à inclusão. Essa colaboração, contudo, exige definição de responsabilidades, planejamento conjunto e reconhecimento de que o estudante pertence à escola como um todo, não somente a determinado profissional ou serviço.

Outro desafio consiste em articular os conhecimentos teóricos aos problemas concretos da prática. Ao discutir a formação docente, Saviani assinala o dilema entre os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos, questionando como essas duas dimensões podem ser adequadamente integradas (Saviani, 2009 *apud* Kassir, 2014, p. 221). A citação por meio de *apud* evidencia que a reflexão de Saviani foi acessada no estudo de Kassir. Na educação inclusiva, essa integração é indispensável, pois não basta dominar o conteúdo a ser ensinado sem compreender como torná-lo acessível; do mesmo modo, o conhecimento de técnicas isoladas não substitui uma formação teórica e pedagógica consistente.

Diante dessas questões, formula-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as principais lacunas presentes na formação inicial e continuada dos professores para a educação inclusiva e quais perspectivas podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, colaborativas e comprometidas com a aprendizagem de todos? A investigação parte do entendimento de que a inclusão não depende exclusivamente da disposição pessoal do professor, mas de uma política de formação articulada às condições de trabalho, aos recursos institucionais e à reorganização da escola.

O objetivo geral consiste em analisar as lacunas existentes na formação inicial e continuada dos professores para a educação inclusiva, discutindo perspectivas capazes de fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam e atendam à diversidade. Especificamente, busca-se compreender os fundamentos políticos e pedagógicos da formação docente inclusiva; identificar fragilidades presentes nos currículos das licenciaturas; examinar limites de programas de formação continuada; analisar as relações entre formação, condições de trabalho e prática pedagógica; e discutir possibilidades como o trabalho colaborativo, a reflexão sobre a prática, a acessibilidade curricular e a articulação entre universidade e escola.

Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórico-analítica. O estudo apoia-se em produções acadêmicas dedicadas à formação docente, à Educação Especial e à educação inclusiva, considerando trabalhos que discutem políticas educacionais, currículos de licenciatura, desenvolvimento profissional e práticas pedagógicas. A análise pretende estabelecer relações entre os avanços normativos, as lacunas identificadas pela literatura e as possibilidades de transformação dos processos formativos.

A relevância do estudo reside na necessidade de superar interpretações que associam a inclusão apenas ao acesso físico do estudante à escola. A qualidade da educação inclusiva deve ser avaliada pela participação, pela aprendizagem, pela permanência e pelo desenvolvimento alcançado. Para isso, a formação docente precisa oferecer fundamentos consistentes e oportunidades permanentes de reflexão, sem dissociar conhecimentos gerais e específicos, teoria e prática, professor da classe comum e professor especializado. Assim, discutir as lacunas e as perspectivas da formação de professores significa analisar uma das condições fundamentais para que o direito à educação se converta em experiência escolar efetivamente democrática, acessível e socialmente comprometida.

REFERENCIAL TEORICO

A formação docente para a educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da educação como direito humano universal e na compreensão de que as diferenças constitutivas dos sujeitos não podem justificar processos de segregação, exclusão ou redução das oportunidades educacionais. Essa perspectiva desloca o debate de uma concepção centrada exclusivamente nas condições individuais dos estudantes para uma abordagem que considera as barreiras presentes nas culturas, nas políticas e nas práticas escolares. Assim, a inclusão não pode ser reduzida ao ato administrativo de matricular estudantes com deficiência nas classes comuns, pois implica assegurar participação, aprendizagem, desenvolvimento, acessibilidade e pertencimento.

Nesse contexto, a formação dos professores constitui uma das condições fundamentais para a transformação da escola. O trabalho docente ocorre em ambientes marcados pela heterogeneidade social, cultural, linguística, cognitiva e corporal, exigindo conhecimentos que ultrapassem a aplicação mecânica de técnicas ou métodos previamente estabelecidos. O professor necessita compreender os fundamentos políticos da inclusão, identificar barreiras pedagógicas, organizar estratégias diversificadas, avaliar continuamente a aprendizagem e estabelecer relações colaborativas com outros profissionais. A formação inclusiva, portanto, não corresponde a uma especialização periférica, mas a uma dimensão constitutiva da própria profissionalidade docente.

A formação superior representa um componente importante desse processo, embora não seja suficiente quando dissociada das condições institucionais, econômicas e culturais em que o trabalho docente é realizado. Segundo Pletsch (2009, p. 145), a ampliação da

formação em nível superior não resolve, de maneira isolada, os problemas educacionais historicamente produzidos. A transformação da escola depende também das concepções sociais sobre a deficiência, dos recursos materiais, do financiamento, das condições de trabalho e da capacidade dos sistemas de ensino de oferecer apoio contínuo aos professores.

A centralidade atribuída à formação não deve resultar na responsabilização individual do docente pelos êxitos ou fracassos da inclusão. A qualidade do trabalho pedagógico relaciona-se às oportunidades formativas, ao número de estudantes por turma, à existência de recursos de acessibilidade, ao planejamento coletivo, à gestão escolar e à articulação entre a classe comum e os serviços especializados. A insuficiência dessas condições pode limitar a atuação até mesmo de professores que possuem experiência e compromisso profissional. Desse modo, a formação deve ser compreendida em sua relação com as políticas públicas e com a organização institucional da escola.

Os fundamentos da formação inclusiva envolvem a superação da ideia de que o estudante deve adaptar-se a um modelo escolar previamente estabelecido. Quando a diferença é interpretada como desvio em relação a uma norma, as dificuldades de aprendizagem tendem a ser atribuídas exclusivamente ao indivíduo. Essa interpretação favorece diagnósticos descontextualizados, expectativas reduzidas e práticas pedagógicas simplificadas. Em outra direção, a educação inclusiva questiona a própria organização do ensino e procura identificar os fatores que impedem a participação dos estudantes. O problema deixa de ser formulado apenas em termos das limitações do aluno e passa a incluir a análise das barreiras existentes no currículo, na comunicação, na avaliação, nos materiais e nas relações escolares.

Esse deslocamento exige uma formação teórica capaz de problematizar os modelos clínicos e normalizadores que influenciaram historicamente a Educação Especial. Michels (2011, p. 226-229) identifica a permanência de perspectivas médico-psicológicas em propostas de formação de professores, mesmo quando estas são apresentadas sob a denominação de educação inclusiva. Nessas propostas, o conhecimento sobre diagnósticos, técnicas e recursos específicos pode assumir maior importância do que a discussão sobre currículo, ensino e aprendizagem. A formação corre, assim, o risco de produzir especialistas em classificações, mas não professores capazes de organizar processos de escolarização que promovam o acesso ao conhecimento.

A crítica ao modelo médico não significa desconsiderar as necessidades específicas dos estudantes nem rejeitar conhecimentos especializados. Significa evitar que a deficiência seja tomada como explicação suficiente para todas as dificuldades encontradas na escolarização. Os conhecimentos sobre Libras, Braille, comunicação alternativa, orientação e mobilidade, audiodescrição e tecnologias assistivas são indispensáveis em diferentes situações. Entretanto, devem ser mobilizados em articulação com os conhecimentos pedagógicos, curriculares e didáticos, de modo que contribuam para ampliar a participação e a aprendizagem, em vez de produzir percursos paralelos e desconectados do currículo

comum.

A formação inclusiva deve articular conhecimentos gerais da docência e conhecimentos específicos da Educação Especial. A separação rígida entre professor generalista e professor especialista pode produzir fragmentação de responsabilidades. O professor da classe comum pode considerar que o estudante com deficiência pertence exclusivamente ao profissional especializado, enquanto o professor do Atendimento Educacional Especializado pode ser pressionado a assumir funções substitutivas ao ensino comum. A colaboração entre esses profissionais exige clareza quanto aos objetivos de cada atuação e reconhecimento de que a escolarização constitui responsabilidade institucional e coletiva.

Pletsch (2009, p. 151-152) recupera propostas que defendem a articulação entre professores generalistas e especialistas. O primeiro deve possuir conhecimentos que lhe permitam trabalhar com a diversidade presente na classe comum, enquanto o segundo necessita de formação aprofundada para oferecer apoio especializado. Essa diferenciação não pode produzir hierarquia ou transferência de responsabilidade, pois ambos devem participar do planejamento, do acompanhamento e da avaliação do estudante. O trabalho especializado adquire sentido quando amplia as condições de participação no ensino comum e não quando substitui o acesso aos conhecimentos curriculares.

A formação também deve contemplar a compreensão da inclusão como processo político. As escolhas pedagógicas não são neutras, porque expressam determinadas concepções de sujeito, aprendizagem, conhecimento e justiça social. Quando um professor reduz os objetivos educacionais destinados a um estudante com deficiência sem realizar uma avaliação pedagógica consistente, pode estar reproduzindo expectativas sociais de incapacidade. De maneira semelhante, quando organiza recursos acessíveis e oferece diferentes formas de participação, reconhece que as condições de aprendizagem podem ser transformadas.

Essa dimensão política exige que a formação docente desenvolva capacidade crítica para interpretar leis, diretrizes e programas educacionais. Não basta conhecer superficialmente a existência de direitos; é necessário compreender como esses direitos devem orientar o currículo, a avaliação, os projetos pedagógicos e a gestão escolar. Também se torna imprescindível analisar as contradições entre o discurso normativo e as condições concretas oferecidas às escolas. A legislação pode estabelecer a inclusão como princípio, mas sua efetivação depende de financiamento, planejamento, profissionais qualificados e acompanhamento das políticas implementadas.

Kassar (2014, p. 208-210) observa que o ordenamento educacional brasileiro estabeleceu diferentes perfis de professores para atuação com estudantes da Educação Especial: os professores capacitados para as classes comuns e os professores especializados para o atendimento educacional específico. Essa diferenciação buscou assegurar conhecimentos mínimos a todos os docentes e formação aprofundada aos

profissionais especializados. Entretanto, sua materialização revelou ambiguidades quanto aos conteúdos, à duração e às instituições responsáveis pela formação.

A autora também identificou que, durante determinado período, os debates acadêmicos sobre a preparação dos professores para a escolarização de estudantes com deficiência permaneceram concentrados no campo da Educação Especial. Entre 2001 e 2007, eram raros os trabalhos do campo geral da formação docente que abordavam essa temática, enquanto a discussão aparecia com maior frequência no grupo de estudos da Educação Especial (Kassar, 2014, p. 210). Tal separação revela uma contradição: a política propõe a presença dos estudantes nas classes comuns, mas a formação para trabalhar com esses sujeitos continua tratada como um conhecimento específico e periférico.

A inclusão precisa ser assumida por todas as áreas responsáveis pela formação de professores. As disciplinas de Didática, Currículo, Avaliação, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais e Metodologias de Ensino devem discutir as implicações da diversidade para a prática pedagógica. Quando a temática fica restrita a uma disciplina de Educação Especial, pode-se transmitir a ideia de que a inclusão não se relaciona com o restante do curso. A transversalidade, entretanto, não deve servir de argumento para eliminar componentes específicos. O desafio consiste em assegurar, simultaneamente, aprofundamento e integração curricular.

A produção de uma formação inclusiva requer, ainda, a articulação entre conteúdo científico e conhecimento didático-pedagógico. Kassar recupera a análise de Saviani sobre a persistência de dois modelos de formação: um centrado nos conteúdos culturais e cognitivos e outro dedicado aos procedimentos pedagógicos. O dilema encontra-se na dificuldade de articular essas dimensões. Segundo Saviani, a universidade teria demonstrado dificuldades relacionadas ao “preparo pedagógico-didático dos professores” (Saviani, 2009 *apud* Kassar, 2014, p. 221). Na perspectiva inclusiva, essa fragmentação é particularmente problemática, porque o domínio do conteúdo não garante que o professor saiba torná-lo acessível a diferentes estudantes.

A docência inclusiva exige que o conteúdo seja compreendido em sua relação com os processos de aprendizagem. O professor precisa dominar os conceitos de sua área e, simultaneamente, conhecer diferentes formas de apresentá-los, explorá-los e avaliá-los. A acessibilidade pedagógica não significa simplificar indiscriminadamente o currículo, mas diversificar as mediações. Um mesmo objetivo pode ser trabalhado com textos, imagens, objetos, vídeos, experiências, recursos táteis, Libras, comunicação alternativa ou tecnologias digitais, conforme as necessidades identificadas.

A avaliação também integra os fundamentos da formação inclusiva. Avaliar não pode significar apenas comparar o estudante a um padrão homogêneo. A avaliação deve produzir informações para orientar o ensino, identificar progressos, reconhecer barreiras e reorganizar estratégias. Isso não implica abandonar critérios acadêmicos, mas construir instrumentos que possibilitem ao estudante demonstrar o que aprendeu por diferentes meios. A formação

docente deve preparar o professor para distinguir flexibilização de empobrecimento curricular, evitando que a adaptação seja utilizada para legitimar expectativas reduzidas.

Outro fundamento essencial é a reflexão sobre a prática. A docência ocorre em situações complexas, nas quais não existe uma resposta pronta para cada problema. A formação necessita favorecer a análise das decisões tomadas, dos resultados alcançados e dos fatores que interferiram no processo. A reflexão, porém, não pode ser entendida como atividade individual e espontânea. Ela requer conhecimentos teóricos, registros, diálogo entre pares e condições institucionais de trabalho. Sem esses elementos, o discurso do professor reflexivo pode tornar-se uma forma de responsabilização individual, sem modificar as estruturas que condicionam a prática.

Apesquisa de Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 529-530) demonstra que a formação influencia diretamente a forma como os professores interpretam e enfrentam as situações de inclusão. O despreparo não se manifesta apenas como desconhecimento técnico, mas também como insegurança, angústia e dificuldade para planejar intervenções. Quando a formação oferece fundamentos insuficientes, o professor pode depender de tentativas improvisadas, informações fragmentadas ou orientações ocasionais. Isso compromete a continuidade do trabalho pedagógico e pode produzir práticas baseadas mais na boa vontade do que em conhecimentos profissionais sistematizados.

A formação inclusiva precisa superar a oposição entre teoria e prática. A teoria oferece instrumentos para compreender as situações escolares, analisar concepções e formular alternativas; a prática, por sua vez, confronta os conhecimentos com a complexidade da realidade. Uma formação exclusivamente teórica pode permanecer distante das dificuldades encontradas nas escolas, enquanto uma formação centrada apenas em técnicas corre o risco de produzir respostas imediatas sem compreensão crítica. A unidade entre teoria e prática deve orientar tanto a formação inicial quanto a continuada.

Pletsch sintetiza um desafio que permanece atual:

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes. (Pletsch, 2009, p. 148).

A produção de novas atitudes não ocorre por meio de sensibilização abstrata ou de discursos genéricos sobre respeito. Depende da construção de conhecimentos que permitam compreender as diferenças, reconhecer preconceitos, identificar barreiras e planejar intervenções pedagógicas. As atitudes docentes relacionam-se às expectativas construídas sobre os estudantes. Professores que acreditam na possibilidade de aprendizagem tendem a buscar estratégias e apoios; aqueles que interpretam a deficiência como incapacidade permanente podem limitar as oportunidades oferecidas.

Pletsch (2009, p. 149) defende a valorização das potencialidades dos estudantes, o acompanhamento individual do progresso, o desenvolvimento da autonomia, a cooperação e a participação ativa no processo de aprendizagem. Esses princípios demonstram que a formação inclusiva não se restringe à Educação Especial, pois contribui para a melhoria da prática educativa destinada a todos. Estratégias diversificadas, avaliação formativa e trabalho colaborativo beneficiam a turma inteira, ainda que alguns estudantes necessitem de recursos específicos.

A compreensão da diversidade como elemento constitutivo da escola permite superar a visão de que a inclusão introduziu problemas inexistentes. As salas de aula sempre foram heterogêneas, compostas por estudantes com diferentes histórias, ritmos, conhecimentos, condições sociais e formas de aprender. A presença mais visível de estudantes com deficiência evidencia limitações de um modelo de ensino organizado para um aluno abstrato e supostamente homogêneo. A formação inclusiva convida a repensar esse modelo, substituindo a expectativa de uniformidade pela construção de propostas flexíveis e acessíveis.

Desse modo, os fundamentos da formação docente para a educação inclusiva abrangem dimensões éticas, políticas, teóricas, curriculares e metodológicas. Incluem o reconhecimento do direito à aprendizagem, a crítica aos modelos normalizadores, a articulação entre conhecimentos gerais e especializados, o trabalho colaborativo, a avaliação formativa e a reflexão sobre a prática. Tais fundamentos devem atravessar toda a trajetória profissional, porque a inclusão não constitui uma competência adquirida definitivamente, mas um processo contínuo de estudo, revisão e transformação das práticas.

A formação inicial constitui a etapa em que são construídas bases essenciais para o exercício da docência. Nesse período, os futuros professores entram em contato com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e didáticos da educação, desenvolvem conhecimentos específicos de suas áreas e realizam experiências de estágio. Espera-se que esse percurso permita compreender a diversidade dos estudantes e planejar práticas pedagógicas capazes de assegurar o direito à aprendizagem. Entretanto, diferentes pesquisas demonstram que a educação inclusiva ocupa espaço reduzido e fragmentado nos currículos das licenciaturas.

Uma das principais lacunas encontra-se na reduzida carga horária dedicada à Educação Especial e à inclusão. A existência formal de uma disciplina não garante aprofundamento teórico nem preparação prática. Em muitos cursos, o tema é abordado em um único semestre, por meio de conteúdos introdutórios, enquanto as metodologias de ensino e os estágios permanecem organizados segundo uma concepção homogênea de aluno. O futuro professor pode concluir a graduação conhecendo definições gerais sobre deficiência, mas sem saber como planejar uma aula acessível, selecionar recursos, trabalhar colaborativamente ou avaliar a aprendizagem.

Pletsch (2009, p. 150-151) já identificava que poucos cursos de Pedagogia e licenciaturas ofereciam conteúdos suficientes sobre a escolarização de pessoas com necessidades específicas. A autora também advertia que a simples inclusão de uma disciplina poderia conservar práticas segregadoras caso o conteúdo permanecesse centrado na distinção entre estudantes considerados aptos ou não aptos para a classe comum. Bueno, citado por Pletsch, alerta que esse tratamento pode resultar em “práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva” (Bueno, 1999b *apud* Pletsch, 2009, p. 151).

Essa advertência permanece relevante porque a inserção curricular pode ocorrer de maneira burocrática, apenas para atender a exigências legais. Quando a disciplina não se articula com o projeto pedagógico do curso, seus conhecimentos permanecem isolados. A inclusão é apresentada como tema específico, enquanto as outras disciplinas continuam pressupondo um estudante homogêneo. A transformação curricular exige que todas as áreas discutam como seus conteúdos, métodos e avaliações podem ser organizados diante da diversidade.

Pereira e Guimarães realizaram uma análise dos cursos de Pedagogia oferecidos por universidades federais de Minas Gerais. Os resultados demonstraram que todos os cursos investigados apresentavam componentes relacionados à Educação Especial, mas com carga horária reduzida diante da duração total da formação. A Educação Especial ocupava espaço restrito nos objetivos, no perfil do egresso, nas trajetórias formativas e nas matrizes curriculares (Pereira; Guimarães, 2019, p. 571-578).

A pesquisa identificou 606 disciplinas nos dez cursos analisados, das quais somente 25 se relacionavam diretamente com a Educação Especial. Além disso, apenas uma das instituições destinava carga horária significativa do estágio supervisionado à educação inclusiva. Temas como altas habilidades ou superdotação e o sistema Braille apareciam de forma limitada, evidenciando desigualdade no tratamento das diferentes áreas da Educação Especial (Pereira; Guimarães, 2019, p. 578-582).

Esses dados indicam que a presença curricular não significa integração efetiva. Uma disciplina pode abordar legislação, características das deficiências e conceitos gerais, mas permanecer sem conexão com o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte ou Educação Física. O licenciando pode conhecer princípios inclusivos, porém não aprender a traduzi-los em decisões didáticas. Torna-se necessário que as metodologias específicas discutam acessibilidade, diferenciação pedagógica e participação dos estudantes.

Pereira e Guimarães recorrem a Deimling para defender uma base teórica consistente na formação inicial:

O professor polivalente deve adquirir, em sua formação inicial, uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar. (Deimling, 2013 *apud* Pereira; Guimarães, 2019, p. 578).

A preparação do professor da classe comum não pode limitar-se à sensibilização para a diversidade. Uma base teórica sólida permite compreender desenvolvimento, aprendizagem, currículo, avaliação e mediação pedagógica. O conhecimento das características de determinadas deficiências pode ser importante, mas não substitui a capacidade de analisar as relações entre estudante, conteúdo, recursos e contexto escolar. A formação precisa evitar tanto o desconhecimento das especificidades quanto sua transformação em categorias fixas.

Outra lacuna refere-se à distância entre teoria e prática. Os cursos frequentemente apresentam conceitos e políticas inclusivas sem proporcionar experiências sistemáticas em escolas que atendem estudantes com deficiência. O estágio supervisionado pode concentrar-se em observação geral da rotina escolar, sem orientar o licenciando a analisar barreiras, elaborar recursos acessíveis ou participar de planejamentos colaborativos. A ausência dessas experiências favorece a percepção de que a teoria é idealizada e incompatível com as condições reais da escola.

Na pesquisa de Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 537-538), professores relataram que os conteúdos estudados na graduação contribuíram pouco para o enfrentamento dos desafios cotidianos. Dez participantes afirmaram que sua formação inicial não havia contribuído para a prática inclusiva, enquanto outros destacaram que tiveram apenas disciplinas isoladas, excessivamente teóricas e desconectadas das situações escolares. A distância entre teoria e prática foi apontada como uma das fragilidades mais significativas do percurso formativo.

Essa percepção não deve conduzir à rejeição da teoria. Quando o professor afirma que a prática é diferente, pode estar denunciando uma forma de ensino acadêmico que não estabeleceu relações entre conceitos e problemas pedagógicos. A solução não consiste em substituir a teoria por receitas, mas em reorganizar a formação para que o conhecimento teórico seja mobilizado na análise de situações reais. Estudos de caso, observações orientadas, elaboração de planos acessíveis, análise de produções dos estudantes e projetos de intervenção podem fortalecer essa articulação.

A formação inicial também revela lacunas na construção de conhecimentos sobre planejamento e diferenciação pedagógica. Muitos licenciandos aprendem a elaborar planos destinados a uma turma abstrata, sem considerar variações nas formas de participação. Quando encontram um estudante que necessita de recurso específico, podem elaborar uma atividade paralela, frequentemente mais simples e desconectada dos objetivos comuns. Essa prática decorre da dificuldade de planejar desde o início múltiplos caminhos de acesso ao mesmo conhecimento.

Uma perspectiva inclusiva requer planejamento que antecipe a diversidade. Isso envolve definir objetivos essenciais, selecionar diferentes linguagens, oferecer formas variadas de participação e prever recursos de apoio. O planejamento não pode depender exclusivamente da chegada de um diagnóstico médico. As necessidades educacionais manifestam-se na relação entre o estudante e as atividades propostas, sendo necessário observar como cada aluno responde às mediações. A formação inicial precisa desenvolver essa capacidade de análise pedagógica.

Outra fragilidade encontra-se na formação para avaliação. Os cursos de licenciatura frequentemente apresentam discussões gerais sobre avaliação diagnóstica e formativa, mas pouco abordam suas implicações diante da deficiência. Como resultado, alguns professores podem reduzir critérios sem justificar pedagogicamente a decisão ou aplicar instrumentos padronizados que não permitem ao estudante demonstrar seus conhecimentos. A avaliação inclusiva exige diversidade de instrumentos, acompanhamento processual e critérios coerentes com os objetivos de aprendizagem.

Também é necessário problematizar a confusão entre adaptação e simplificação. Adaptar significa remover barreiras e reorganizar recursos para assegurar acesso ao currículo. Simplificar indiscriminadamente pode limitar o desenvolvimento e produzir exclusão dentro da própria classe comum. Quando o estudante recebe atividades repetitivas, infantis ou desconectadas do conteúdo trabalhado, encontra-se fisicamente presente, mas pedagogicamente excluído. A formação inicial deve oferecer instrumentos para avaliar quando uma adaptação é necessária, quais objetivos precisam ser preservados e como acompanhar os resultados.

As lacunas formativas repercutem nas expectativas dos professores. Pletsch (2009, p. 148) observa que o despreparo e a falta de informação podem gerar medo, estranhamento e insegurança diante do estudante com deficiência. Esses sentimentos não decorrem necessariamente de rejeição à inclusão, mas da ausência de conhecimentos e experiências. Contudo, quando não são enfrentados, podem levar à redução das oportunidades de aprendizagem, à transferência de responsabilidade e à dependência excessiva de laudos.

A pesquisa de Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 533-535) encontrou sentimentos de angústia entre professores que reconheciam não possuir formação suficiente. Os participantes consideravam que poderiam realizar um trabalho mais adequado se tivessem recebido preparação específica. A angústia revela compromisso, mas também evidencia um sistema que exige práticas inclusivas sem assegurar condições formativas. A resposta não pode consistir apenas em cobrar iniciativa individual para buscar cursos, pois a formação é responsabilidade das instituições formadoras e das redes de ensino.

Uma dificuldade recorrente é a concepção de que cada diagnóstico corresponde a um método específico. Essa expectativa conduz à busca de receitas para ensinar estudantes com autismo, deficiência intelectual, surdez ou deficiência visual. Embora existam conhecimentos importantes sobre cada área, pessoas com o mesmo diagnóstico podem

apresentar histórias, características e necessidades diferentes. A formação deve preparar o professor para mobilizar conhecimentos especializados sem transformar o diagnóstico em roteiro rígido.

A dependência de classificações pode produzir uma prática que espera o laudo antes de iniciar qualquer intervenção. Em uma abordagem pedagógica inclusiva, a observação do estudante, a análise das tarefas, o diálogo com a família e o acompanhamento das respostas às estratégias são fundamentais. O laudo pode oferecer informações relevantes, mas não define, por si só, como o estudante aprende nem quais objetivos educacionais podem alcançar. A formação inicial precisa diferenciar avaliação clínica e avaliação pedagógica.

Há, ainda, lacunas no conhecimento sobre os serviços de apoio. Muitos professores concluem a graduação sem compreender as finalidades do Atendimento Educacional Especializado. Isso favorece interpretações equivocadas, como considerá-lo reforço escolar, atendimento clínico ou substituição da classe comum. O AEE deve identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que ampliem a participação do estudante. Sua atuação depende da articulação com o professor regente, razão pela qual ambos precisam conhecer as responsabilidades envolvidas.

Michels (2011, p. 226-229) aponta que a formação dos profissionais da Educação Especial tem sido marcada pela centralidade em técnicas, recursos e categorias de deficiência. Mesmo as atribuições relacionadas à articulação com a classe comum podem ser interpretadas sob uma perspectiva instrumental, sem aprofundamento da discussão curricular. Essa situação reforça a necessidade de aproximar formação geral e específica, evitando que o especialista seja reduzido a técnico de recursos e o professor regente permaneça afastado da responsabilidade pela inclusão.

Outra lacuna diz respeito ao trabalho colaborativo. Os cursos de formação inicial são frequentemente organizados de modo individualizado, com avaliações e estágios que pouco desenvolvem competências para planejamento conjunto. No cotidiano escolar, porém, a inclusão depende da comunicação entre profissionais. O professor precisa aprender a compartilhar observações, discutir objetivos, negociar estratégias e avaliar coletivamente. A colaboração não é resultado automático da presença de diferentes profissionais; constitui uma prática que precisa ser aprendida.

Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 534-535) observaram conflitos entre professoras regentes e professoras de apoio quanto às expectativas de aprendizagem dos estudantes. Enquanto uma defendia a participação nas atividades da turma, outra considerava necessárias tarefas de nível inferior. A ausência de tempo e formação para diálogo dificultava a construção de uma compreensão comum. Esse exemplo evidencia que a inclusão pode ser comprometida quando o trabalho de apoio ocorre sem planejamento compartilhado.

As lacunas também atingem a formação para comunicação e acessibilidade. A obrigatoriedade da disciplina de Libras representou avanço importante, mas sua carga horária introdutória não é suficiente para garantir proficiência linguística ou preparação

pedagógica para a educação de estudantes surdos. Da mesma forma, conteúdos sobre Braille, audiodescrição, comunicação alternativa e tecnologias assistivas aparecem de maneira desigual nos cursos. Pereira e Guimarães (2019, p. 579-582) verificaram que o Braille era oferecido como componente optativo em apenas duas das dez licenciaturas analisadas, enquanto temas relacionados às altas habilidades apareciam em somente um curso.

Não se espera que todo professor domine integralmente todas as áreas especializadas. Entretanto, a formação inicial deve possibilitar conhecimentos básicos para identificar necessidades, buscar apoio e participar de decisões pedagógicas. O desconhecimento completo pode criar dependência do especialista e atrasar intervenções. A formação também deve preparar o futuro professor para reconhecer seus limites profissionais, sem interpretar a necessidade de colaboração como incapacidade.

A formação inicial precisa contemplar as dimensões atitudinal e ética. As concepções dos professores sobre deficiência influenciam suas decisões. Uma visão assistencialista pode produzir proteção excessiva, baixa exigência acadêmica e pouca autonomia. Uma visão baseada em direitos reconhece o estudante como sujeito capaz de aprender e participar, ainda que necessite de apoios. A mudança de atitude não decorre apenas de discursos, mas do estudo crítico, do contato com pessoas com deficiência e da participação em experiências inclusivas bem acompanhadas.

Nesse sentido, a presença de estudantes e profissionais com deficiência nas instituições formadoras contribui para questionar estereótipos. A universidade inclusiva não forma professores apenas por meio de disciplinas; forma também pelas relações que estabelece, pelos recursos que oferece e pela maneira como responde à diversidade de seus próprios estudantes. Uma licenciatura que discute inclusão, mas não assegura acessibilidade, transmite uma contradição entre discurso e prática.

Também é necessário ampliar a participação das pessoas com deficiência e de suas organizações nos processos formativos. A formação construída exclusivamente a partir do olhar de profissionais pode reproduzir perspectivas tutelares. A experiência dos próprios sujeitos permite compreender barreiras, identidades, direitos e estratégias de participação. Essa participação não substitui o estudo teórico, mas amplia a compreensão sobre as consequências das decisões educacionais.

A revisão dos currículos das licenciaturas deve evitar a simples adição de conteúdo. É preciso analisar objetivos, ementas, estágios, metodologias, avaliação e articulação entre disciplinas. A educação inclusiva deve constituir um princípio organizador do curso, sem perder os componentes específicos necessários. Tal reorganização demanda formação dos professores universitários, pois os docentes responsáveis pelas licenciaturas também podem não ter recebido preparação para abordar a inclusão em suas áreas.

Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 529-530) destacam que são raros os cursos que oferecem preparação suficiente para as especificidades dos estudantes com deficiência. O problema não se limita à ausência de informação, mas envolve a maneira como o conhecimento é trabalhado. Uma disciplina descontextualizada pode ser pouco significativa, enquanto atividades de pesquisa, extensão e estágio podem aproximar a universidade das escolas e produzir conhecimento a partir de problemas concretos.

A formação inicial não deve ser responsabilizada por antecipar todas as situações da carreira. A docência é uma profissão dinâmica, e nenhuma graduação pode oferecer respostas completas para todos os desafios. Entretanto, o caráter necessariamente incompleto da formação não pode justificar currículos superficiais. Cabe à formação inicial construir fundamentos que permitam ao professor continuar aprendendo, investigar sua prática, trabalhar em equipe e buscar conhecimentos específicos quando necessário.

Pereira e Guimarães (2019, p. 578) ressaltam que não se pode atribuir todo o peso da preparação profissional à graduação, reconhecendo a importância da formação contínua e dos saberes construídos na experiência. Todavia, a formação continuada não deve funcionar como mecanismo permanente de reparação de deficiências evitáveis da licenciatura. Quando conceitos fundamentais, experiências de estágio e conhecimentos sobre inclusão são sistematicamente omitidos, os professores ingressam na carreira em situação de vulnerabilidade profissional.

A superação das lacunas exige maior integração entre universidades e escolas. Os estágios podem constituir espaços de investigação e intervenção, permitindo que licenciandos acompanhem planejamentos, observem estudantes, desenvolvam materiais e discutam práticas com professores experientes. Para isso, a escola não pode ser vista apenas como local de aplicação de teorias produzidas na universidade. Deve ser reconhecida como espaço de produção de conhecimentos profissionais.

A formação inicial precisa formar professores capazes de ensinar todos os estudantes e, ao mesmo tempo, reconhecer que alguns necessitam de apoios específicos. Essa dupla exigência afasta tanto a homogeneização quanto a fragmentação. O currículo comum deve permanecer como referência do direito ao conhecimento, enquanto estratégias e recursos são diversificados. Assim, a inclusão deixa de ser compreendida como concessão ou atividade adicional e passa a integrar a própria concepção de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores constitui elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva, pois o acesso dos estudantes à escola comum precisa ser acompanhado por condições adequadas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Apesar dos avanços legais e educacionais, persistem lacunas na formação inicial, especialmente quanto à reduzida presença da Educação Especial nos currículos, à fragmentação dos

conteúdos e ao distanciamento entre teoria e prática.

A formação continuada deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado às necessidades concretas das escolas. Para isso, precisa superar ações pontuais e generalistas, valorizando a reflexão crítica, o trabalho colaborativo, a acessibilidade pedagógica e o protagonismo dos professores.

Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva depende de políticas formativas contínuas, condições adequadas de trabalho e maior aproximação entre universidades e redes de ensino. Desse modo, será possível fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e assegurar a todos os estudantes o direito de aprender com qualidade, equidade e participação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Nazareth Vidal da; FRANÇA, Bárbara Rebecca Baumgartem; REIS, Marcela Lemos Leal. Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5699, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.104.5699. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5699>. Acesso em: 10 jul. 2026.

ANTUNES, Helenise Sangoi; RECH, Andréia Jaqueline Devalle; ÁVILA, Cínthia Cardona de. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0008. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0008>. Acesso em: 10 jul. 2026.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, Celia Regina. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 11, p. 353-373, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281028437005>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHNECKENBERG, Marisa; EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; CHAVES, Letícia. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000500015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500015>. Acesso em: 10 jul. 2026.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/S0102-46982014000200002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200002>. Acesso em: 10 jul. 2026.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013. DOI: 10.1590/S1413-65382013000300002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>. Acesso em: 10 jul. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. DOI: 10.1590/S0101-32622014000200005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em: 10 jul. 2026.

LEITE, Lucas de Souza; PANTALEÃO, Edson. A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, e16, p. 1-28, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74657. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X74657>. Acesso em: 10 jul. 2026.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e23, p. 1-37, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69480. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X69480>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MELO, Jonas da Silva; ALENCAR, Edvonete Souza de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e218303, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698218303. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698218303>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/198053143274. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143274>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. DOI: 10.5902/1984686X2668. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>. Acesso em: 10 jul. 2026.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na formação

de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2019. DOI: 10.1590/s1413-65382519000400003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>. Acesso em: 10 jul. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40602009000100010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 10 jul. 2026.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0097, p. 1-16, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0097. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0097>. Acesso em: 10 jul. 2026.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>. Acesso em: 10 jul. 2026.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. DOI: 10.1590/S1413-65382216000400005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Acesso em: 10 jul. 2026.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Proposições**, Campinas, v. 30, e20170011, 2019. DOI: 10.1590/1980-6248-2017-0011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Acesso em: 10 jul. 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 10 jul. 2026.