

FACULDADE REGIONAL DE RIACHÃO DO JACUÍPE – FARJ

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ESTER MOURA DOS SANTOS RIOS SOUZA

ROSENIR LIMA OLIVEIRA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RIACHÃO DO JACUÍPE-BA

2026

FACULDADE REGIONAL DE RIACHÃO DO JACUÍPE – FARJ
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

ESTER MOURA DOS SANTOS RIOS SOUZA

ROSENIR LIMA OLIVEIRA

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia da FARJ – Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe.

Orientadora: Vanuza Silva Araújo Pinto

RIACHÃO DO JACUÍPE-BA

2026

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus pela vida e pelas oportunidades concedidas ao longo desta jornada acadêmica. Às nossas famílias, pelo apoio incondicional e por acreditarem em nossos sonhos, sendo nosso porto seguro mesmo nos momentos de maior cansaço. Aos companheiros, pelo incentivo constante e por caminharem ao nosso lado, transformando o peso da rotina em força para continuar.

À nossa orientadora, Prof.ª Vanuza Silva Araújo Pinto, pela paciência, pelas valiosas orientações e pelo compartilhamento de conhecimento, fundamentais para a realização deste trabalho. Aos professores do curso de Pedagogia, que contribuíram para nossa formação crítica e profissional. Aos amigos e colegas de turma, pelas trocas de experiências e pelos momentos de descontração que tornaram este percurso mais leve.

Por fim, agradecemos a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta conquista.

RESUMO

A temática central deste Trabalho de Conclusão de Curso analisa os desafios da formação docente para atuação na modalidade da Educação Inclusiva no Brasil. A problemática reside na insuficiência nos moldes da formação inicial em Pedagogia e licenciaturas, que, embora respaldados legalmente pelo Decreto nº 3.298/99 e pela Portaria nº 1.793/94, apresentam lacunas curriculares que dificultam o atendimento às especificidades de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). O objetivo do estudo é demonstrar que a qualificação profissional deve iniciar-se na vida acadêmica e se desenvolver de forma contínua, constituindo um fator determinante para a transformação do modelo pedagógico vigente, que deve ir além da mera integração e promover uma inclusão escolar efetiva e humanizada. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada nos aportes teóricos de Vygotsky, Paulo Freire e Libâneo, dentre outros, complementada por uma análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, LBI - Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 e o recente Decreto nº 12.773/2025. Os resultados indicam que há insegurança técnica na formação dos professores, tendo como fatores a carga horária reduzida das disciplinas específicas que possam nortear o fazer pedagógico, o que pode representar barreiras significativas ao desenvolvimento de metodologias e adaptações e até mesmo ações que venham subsidiar a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI); sendo um instrumento obrigatório e essencial para garantir planejamentos que contemplem as especificidades de cada estudante. Conclui-se que a formação docente deve transcender a dimensão técnica, promovendo uma práxis que interaja com teoria, sob a ótica de uma reflexão crítica e o compromisso ético, que venha gerar a garantia do direito à aprendizagem, numa perspectiva de uma escola democrática, equitativa e inclusiva.

ABSTRACT

The central theme of this undergraduate thesis analyzes the challenges of teacher education in the context of the Inclusive Education paradigm in Brazil. The problem lies in the insufficiency of initial training models in Pedagogy and teaching degrees, which, although legally supported by Decree No. 3,298/99 and Ordinance No. 1,793/94, present curricular gaps that hinder the proper support for students with Special Educational Needs (SEN). The study aims to demonstrate that professional qualification must begin during academic training and continue throughout a teacher's career, constituting a determining factor for transforming the prevailing pedagogical model, which should go beyond mere integration and promote effective, humanized school inclusion. The adopted methodology consisted of qualitative bibliographic research, grounded in the theoretical contributions of Vygotsky, Paulo Freire, and Libâneo, among others, complemented by a documentary analysis of the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) No. 9,394/96 and the recent Decree No. 12,773/2025. The results indicate that teachers' technical insecurity and the limited hours allocated to specialized subjects represent significant barriers to developing adapted methodologies and creating Individualized Education Plans (IEPs), essential tools to ensure planning that addresses each student's specific needs. It is concluded that teacher education must transcend the technical dimension, promoting a praxis that integrates theory, critical reflection, and ethical commitment, serving as the foundation for guaranteeing the right to learning and building a democratic, equitable, and inclusive school.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 7
2. JUSTIFICATIVA 12
3. OBJETIVOS 14
3.1 OBJETIVO GERAL.....14
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 14
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 15
5. METODOLOGIA 18
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO 19
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 21
8. REFERÊNCIAS 23

1. INTRODUÇÃO:

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propõe refletir sobre a Importância da Formação de Professores e sua atuação no contexto da educação inclusiva. No Brasil, a formação de professores e de outros profissionais da educação ainda segue, em muitos casos, um modelo tradicional, que por vezes se mostra insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva.

Destaca-se que, entre os cursos de Pedagogia e Pedagogia com habilitação em Educação Especial, ainda são poucos aqueles que oferecem disciplinas e carga horária consideradas como suficientes para garantir uma formação sólida, capaz de atender às especificidades do processo educacional aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Essa carência no oferecimento de disciplinas, carga horária e conteúdos relacionados à educação inclusiva especial ocorre mesmo diante da existência de dispositivos legais que tratam dessa temática. Entre eles, destaca-se o §2º do artigo 24 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência. Além desse decreto, a Portaria nº 1.793/1994 recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura.

Além disso, é necessário que os professores promovam ambientes educacionais acolhedores e inclusivos, baseados nos princípios da equidade e do respeito às diferenças, transformando as políticas educacionais em práticas efetivas no cotidiano escolar. Dessa forma, busca-se assegurar o direito de todos à educação de qualidade, considerando tanto as competências técnicas quanto a construção de práticas pedagógicas que favoreçam uma inclusão genuína e eficaz.

Nesse sentido, compreende-se que o papel do professor vai além da simples aplicação de técnicas pedagógicas; trata-se de um profissional que constrói conhecimentos a partir da articulação entre teoria, prática e pesquisa. Assim, a formação docente deve possibilitar o diálogo constante entre esses elementos, contribuindo para a construção de experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

> “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.”

Dessa forma, considera-se que a formação de professores envolve a articulação entre teorias consolidadas e saberes docentes, buscando atender às demandas educacionais de forma adequada. Nesse processo, cabe ao professor orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, responsabilizar-se pelo sucesso desse processo, lidar com a diversidade presente em sala de aula, incentivar atividades de enriquecimento curricular, elaborar e executar projetos pedagógicos, utilizar novas metodologias e materiais didáticos, além de desenvolver práticas colaborativas e trabalho em equipe (MEC, 2000).

Seguindo por essa visão, surge uma perspectiva que busca superar a dimensão puramente técnica da formação docente, compreendendo o conhecimento como uma construção que se estabelece na relação entre teoria e prática, articulada às vivências e experiências no contexto educacional. Nesse sentido, a proposta das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica estabelece exigências relacionadas ao desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação no mundo contemporâneo.

Tais diretrizes contribuem para o fortalecimento da formação docente e para a garantia de uma educação inclusiva, assegurando aos estudantes o acesso a escolas com ambientes acessíveis, metodologias de ensino diversificadas e práticas pedagógicas capazes de atender às singularidades de cada aluno. Nesse sentido, Giroux (1997) destaca a importância de compreender a prática pedagógica como elemento transformador da educação, capaz de construir possibilidades reais de aprendizagem.

Ao refletir sobre as competências e habilidades essenciais para os professores da Educação Básica, observa-se a necessidade de que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas que estimulem a autonomia dos estudantes e promovam o pensamento crítico. Para que os professores se engajem nesse debate, torna-se necessário o desenvolvimento de uma sólida perspectiva teórica, capaz de redefinir as necessidades educacionais contemporâneas e, ao mesmo tempo, fornece bases para uma visão alternativa que contribua para o aprimoramento do trabalho docente.

Diante desse cenário, considera-se que um dos grandes desafios atuais dos cursos de formação de professores consiste em produzir conhecimentos que contribuam para a compreensão das diferentes situações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere aos estudantes que necessitam de apoio educacional especializado.

Tal modalidade de ensino, de caráter transversal, visa oferecer recursos e técnicas pedagógicas específicas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem desses estudantes.Nesse contexto, a qualificação docente apresenta-se como um fator fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes que necessitam de educação especial ou atendimento educacional especializado. Nesse sentido, Paulo Freire destaca que:

> "Não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro" (FREIRE, 1996, p. 23). A partir dessa perspectiva, compreende-se que o ato de ensinar e o ato de aprender são processos inseparáveis e interdependentes, nos quais professores e alunos atuam como sujeitos ativos na construção do conhecimento, em um processo contínuo e dialógico.

Em consonância com essa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, da LDB (Lei nº 9.394/1996) define a Educação Especial como modalidade transversal oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Deste modo, a formação dos educadores enfrenta desafios relacionados às diferenças culturais, sociais e individuais presentes no ambiente escolar, garantindo que todos os estudantes recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento educacional.

Os cursos de formação docente desempenham papel fundamental no desenvolvimento de habilidades profissionais e interpessoais essenciais à prática pedagógica. Entre essas habilidades, destacam-se a adaptação curricular e metodológica, a adequação dos processos de avaliação, bem como o preparo técnico e emocional dos professores para lidar com as diversas demandas presentes no ambiente escolar. Tais competências são fundamentais para garantir condições adequadas de aprendizagem e promover um ambiente educacional acolhedor e inclusivo.

Nesse sentido, Libâneo (1998) afirma que a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos estudantes, evidenciando a importância de processos formativos consistentes e contínuos. Além disso, os processos de formação incentivam o professor a assumir uma postura investigativa, refletindo constantemente sobre sua prática pedagógica e sobre seu papel social na educação. Essa postura reflexiva contribui para a busca por inovações pedagógicas e para a atualização constante diante das transformações sociais e educacionais.

Assim, a formação de professores constitui um aspecto fundamental para a implementação de uma educação especial inclusiva de qualidade, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atender à diversidade presente no contexto escolar. Nesse debate, destaca-se também a contribuição de Vygotsky (1989), que afirma que o desenvolvimento intelectual humano ocorre a partir da interação entre linguagem e atividade prática, ressaltando a importância das relações sociais no processo de construção do conhecimento.

A perspectiva de uma educação especial inclusiva de qualidade, estará diretamente relacionada à busca constante por uma formação docente sólida, capaz de garantir processos de ensino e aprendizagem mais humanizados e dialógicos; muito embora as obras de Vygotsky tenham sido produzidas em outro contexto histórico, suas contribuições permanecem relevantes para a compreensão de práticas pedagógicas que valorizam a interação social, a mediação pedagógica e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de fortalecer os processos de formação profissional docente, especialmente no que se refere às políticas públicas educacionais, tendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que dedica os artigos 61 a 65 do Título VI – Dos Profissionais da Educação, à regulamentação da formação docente, estabelecendo fundamentos importantes para o exercício da profissão. O artigo 61 da referida lei estabelece que a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício da atividade docente, tendo como fundamentos:

> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais das competências profissionais;
>
> II – a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

> III – o aproveitamento da formação e das experiências anteriores desenvolvidas em instituições de ensino ou em outras atividades (BRASIL, 1996).

Diante desse cenário, observa-se uma crescente preocupação com a qualidade da formação docente, reconhecendo-se que, historicamente, podem ter ocorrido lacunas nesse processo formativo. Ao se tratar da prática pedagógica na educação especial e a inclusão escolar, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas por parte dos professores, na busca constantemente ao seu aprimoramento profissional como forma de contribuir para a redução das desigualdades educacionais e sociais.

Considerando a relevância desta temática, torna-se necessário compreender também a perspectiva dos educadores acerca das dificuldades e desafios enfrentados em sua formação. Nesse sentido, abre-se um importante espaço de debate sobre os entraves existentes e sobre as possibilidades de fortalecimento da formação docente no Brasil (CAPES, 2018).

Assim, uma formação inicial sólida em Pedagogia, voltada para as demandas da educação inclusiva e para o exercício da docência, exige a articulação entre conhecimentos gerais da área educacional e competências específicas relacionadas à inclusão escolar. Por fim, ressalta-se que as políticas públicas educacionais devem continuar investindo na formação de professores, considerando a educação como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Nesse contexto, a problematização da formação docente torna-se essencial para a construção de professores críticos, capazes de enfrentar e superar as contradições presentes na realidade educacional.

Entretanto, observa-se que o surgimento de novas políticas voltadas para a formação de professores nem sempre têm produzido transformações estruturais significativas. Conforme argumenta Mészáros (2010), no atual contexto socioestrutural, as mudanças realizadas nos sistemas institucionais tendem a ser limitadas, o que também impacta o sistema educacional e as práticas sociais que o constituem.

2. JUSTIFICATIVA

A formação de qualidade nos cursos superiores destinados à preparação de professores mostra-se cada vez mais necessária, sobretudo diante das demandas da educação inclusiva.

Nesse contexto, torna-se fundamental que a formação docente possibilite aos futuros profissionais fundamentar adequadamente sua prática pedagógica, considerando que os professores atuam como os principais agentes do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Os docentes são responsáveis por promover ambientes educacionais acolhedores, bem como por adaptar práticas pedagógicas capazes de atender às singularidades de cada estudante. Diante disso, este trabalho propõe refletir sobre os possíveis riscos que o processo de inclusão escolar pode enfrentar quando a formação acadêmica dos professores não contempla de forma suficiente as demandas da educação inclusiva.

Partindo dessa preocupação, o presente estudo busca analisar aspectos considerados essenciais na formação acadêmica dos professores, de modo a garantir que esses profissionais estejam minimamente preparados para atuar nos espaços escolares de forma a promover uma inclusão efetiva, assegurando os direitos de aprendizagem de todos os alunos.

Entre os aspectos que merecem destaque está a insegurança frequentemente relatada por professores no exercício da docência no ensino aprendizagem, sendo a escola um espaço inclusivo. Essa insegurança pode estar relacionada à ausência ou insuficiência na formação com disciplinas e carga horária específicas sobre a atuação do professor na educação especial e inclusiva durante o percurso acadêmico; por isso, é muito comum ouvir relatos de professores, que afirmam se sentirem despreparados para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar.

Além disso, enquanto estudantes do curso de Pedagogia, foi possível observar que a carga horária destinada às disciplinas relacionadas à educação especial inclusiva, em muitos casos, é reduzida, o que pode se tornar insuficiente para garantir uma formação consistente; considerando que essa limitação pode gerar barreiras para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas ao professor e comprometer o processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, Lomba e Faria Filho (2022) destacam que a formação profissional docente é um processo contingente, coletivo e público. Para os autores, é imprescindível compreender a complexidade da profissão docente em todas as suas dimensões, incluindo aspectos teóricos, experienciais, culturais, políticos, ideológicos e simbólicos.

Outra questão que suscita preocupação refere-se ao risco de que a inclusão escolar, quando não acompanhada de uma formação adequada dos professores, se transforme apenas em um processo de integração superficial, caracterizado pela simples presença de estudantes no ambiente escolar, sem que haja garantias efetivas de aprendizagem e participação social.

Esse olhar, nos propõe refletir sobre como a formação de professores nos ambientes educacionais de ensino superior, podem interferir diretamente nas práticas pedagógicas, e que as mesmas precisam ter uma construção sólida para atender às demandas da educação inclusiva. Para abordar essa temática consiste em compreender, ainda que de forma inicial, a qualidade da formação docente ao se remeter ao contexto de uma escola que se propõe oferecer uma educação especial inclusiva.

Compreende-se, portanto, que a preparação profissional dos professores pode influenciar diretamente o futuro educacional desses estudantes, pois a prática pedagógica pode ou não oferecer condições adequadas para que cada aluno desenvolva plenamente suas potencialidades, considerando suas necessidades específicas.

Pesquisas e diagnósticos sobre o cenário educacional brasileiro também apontam desafios relacionados à formação docente, e estudos realizados por Gatti (2010; 2013; 2014; 2021) e Gatti et al. (2019) indicam a existência de lacunas na organização curricular dos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere à preparação dos futuros professores para atuar na educação básica.

Diante da crescente relevância da educação especial inclusiva no contexto educacional contemporâneo, justifica-se a necessidade de que as instituições de ensino superior repensem seus currículos e ampliem a carga horária destinada às disciplinas que abordam a educação especial inclusiva, de modo a reduzir possíveis lacunas na formação docente.

Por fim, reconhece-se que as transformações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para garantir aos estudantes que necessitam de inclusão na modalidade educação especial, não apenas o acesso e sim a permanência na escola, com condições efetivas de aprendizagem. Para que isso aconteça, torna-se necessário fortalecer um sistema de ensino superior capaz de atender às necessidades e especificidades dos cursos de formação superior para professores.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

Compreender a importância da formação docente para a construção de ambientes escolares inclusivos, analisando a preparação dos professores contribuem para garantir práticas pedagógicas eficazes que possam garantir ao aluno o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a base legal da educação inclusiva, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 58), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e as políticas públicas educacionais voltadas à garantia do direito à educação para todos.

Compreender os conceitos relacionados à educação inclusiva, incluindo deficiências, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros grupos que necessitam de suporte educacional especializado.

Identificar metodologias, recursos pedagógicos e estratégias de ensino voltadas para a inclusão escolar, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso de tecnologias assistivas e práticas de acessibilidade curricular. Refletir sobre a responsabilidade coletiva dos educadores na promoção da aprendizagem de todos os estudantes, compreendendo que a educação inclusiva não se restringe apenas ao professor especializado.

Estimular reflexões críticas acerca da prática pedagógica, incentivando a busca por estratégias inovadoras e flexíveis que contribuam para enfrentar os desafios presentes no cotidiano da inclusão escolar. Discutir a educação inclusiva como um valor social, destacando a importância da formação docente para a construção de um sistema educacional mais justo, democrático e equitativo.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores no Brasil passou por diferentes processos históricos, refletindo as transformações políticas, sociais e educacionais ocorridas ao longo do tempo. Durante o período colonial e imperial (1549–1889), a educação estava fortemente ligada à moral religiosa e ao ensino de conteúdos clássicos. Nesse contexto, esperava-se que o professor fosse um modelo de virtude e um guardião da moralidade cristã, tendo como principal função transmitir valores morais e religiosos.

Posteriormente, no período da Primeira República e da Era Vargas (1889–1945), a educação passou a assumir um papel mais voltado para a construção da identidade nacional. Nesse momento histórico, o professor passou a ser visto como um agente formador do cidadão republicano, assumindo uma função civilizadora e contribuindo para a consolidação do projeto de nação.

Durante o regime militar (1964–1985), a educação foi fortemente influenciada pelo modelo tecnicista, cujo foco estava na eficiência produtiva e na preparação de indivíduos para atender às demandas do mercado e do Estado. Nesse período, esperava-se que o professor atuasse de maneira técnica e obediente às normas institucionais, sendo desencorajadas as reflexões críticas em favor do cumprimento de metas e conteúdos previamente estabelecidos.

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve mudanças significativas na formação docente no Brasil. A legislação passou a exigir formação em nível superior, na modalidade licenciatura, para os professores da educação básica, reforçando a necessidade de profissionais mais preparados e comprometidos com a formação crítica dos estudantes. Nesse contexto, espera-se que o professor seja capaz de desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Conforme destaca Dermeval Saviani (2009, p. 18), “a escola é uma instituição cujo papel é socializar o saber sistematizado”. Dessa forma, a atuação docente torna-se fundamental para garantir o acesso ao conhecimento e promover a formação integral dos estudantes. A formação de professores para atuação na perspectiva da educação especial inclusiva constitui um desafio contemporâneo, que ultrapassa a simples transmissão de técnicas pedagógicas. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que envolve transformações nas práticas pedagógicas, nas atitudes e na compreensão da diversidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, José Carlos Libâneo (1998) destaca que a formação recebida pelos professores influencia diretamente o desenvolvimento dos alunos e a qualidade do processo educativo.

Assim, a formação acadêmica dos professores precisa considerar a diversidade presente nas escolas, preparando os profissionais para atender não apenas aos estudantes do ensino regular, mas também àqueles que necessitam de atendimento educacional especializado, incluindo alunos com deficiência, transtornos do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Entretanto, apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas à inclusão, muitos professores ainda relatam insegurança e dificuldades em sua prática pedagógica, especialmente no que se refere ao atendimento das singularidades dos estudantes em sala de aula. De acordo com Mel Ainscow (1997), a reflexão crítica coletiva entre os profissionais da educação é fundamental para criar condições favoráveis à implementação da educação inclusiva. Nesse sentido, os fundamentos teóricos da educação inclusiva baseiam-se em uma mudança de paradigma educacional.

Em vez de exigir que o aluno se adapte às estruturas escolares existentes, busca-se transformar a escola para que ela seja capaz de acolher a diversidade e garantir a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Ainda assim, é comum que professores manifestam sentimento de insegurança ou até mesmo de medo diante da presença de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem em turmas regulares. Esses sentimentos podem estar associados à falta de preparo na formação inicial, conforme apontam estudos de Luís Correia (1999), Maria Naujorks (2002; 2003) e Hugo Otto Beyer (2003).

No Brasil, a educação inclusiva apresentou avanços significativos tanto no campo legislativo quanto no acesso dos estudantes à escola. Dados do Censo Escolar de 2023 indicam que aproximadamente 91% dos estudantes da educação especial estão matriculados em classes comuns do ensino regular. Contudo, apesar desse avanço no acesso, persistem desafios relacionados à garantia de uma educação de qualidade, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e à formação dos professores.

A própria LDB reconhece essa necessidade ao estabelecer, em seu principal artigo da LDB (Lei nº 9.394/1996) sobre a formação acadêmica de docentes é o 62, que estabelece a exigência de nível superior (licenciatura plena) para professores da educação básica, em que os sistemas de ensino devem assegurar a formação de professores especializados para o atendimento educacional de estudantes com necessidades específicas. Dessa forma, torna-se essencial que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas em teorias educacionais que ofereçam aos docentes conhecimentos e estratégias adequadas para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

No campo das políticas públicas, diversos instrumentos legais reforçam o compromisso do Estado com a educação inclusiva. Entre eles destacam-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (LBI), Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, visa garantir a igualdade de direitos e a inclusão social de pessoas com deficiência, que estabelecem normas regras sobre acessibilidade, educação, saúde, trabalho e prevê punições para discriminação, baseando-se no modelo social de deficiência que garantem o direito de estudantes com deficiência à educação na rede regular de ensino, com apoio pedagógico especializado.

Essas normativas reforçam o que dispõe o artigo 208, inciso III, da Constituição, que garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar como diferentes contextos sociais e culturais influenciam a implementação das práticas inclusivas nas escolas.

A garantia da aprendizagem passa a superar a lógica do simples acesso à matrícula, buscando assegurar a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares e no processo educativo com garantias na LDB. O Artigo 59 da LDB 9394/96 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar educação especial para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Garante currículos, métodos e recursos específicos, professores especializados, aceleração para superdotados, terminalidade específica e apoio na rede regular.

Nesse contexto, a formação de professores assume papel central para a consolidação da educação inclusiva, isso porque a inclusão escolar está diretamente relacionada aos princípios dos direitos humanos, à garantia da igualdade de oportunidades e à promoção da equidade no sistema educacional. Acredita-se que a escola deve ser compreendida como um espaço de transformação social, capaz de valorizar a diversidade e promover aprendizagens significativas para todos os estudantes. Para isso, é necessário superar paradigmas excludentes e fortalecer uma formação docente que prepare os professores para acolher a diversidade, adaptar práticas pedagógicas e construir ambientes educacionais mais equitativos.

Dessa forma, a formação acadêmica dos professores torna-se um elemento fundamental para garantir o direito à aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Nesse contexto, a formação de professores assume papel central para a consolidação da educação inclusiva, isso porque a inclusão escolar está diretamente relacionada aos princípios dos direitos humanos, à garantia da igualdade de oportunidades e à promoção da equidade no sistema educacional.

5. METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de estudos e produções acadêmicas que abordam a formação de estudantes que serão professores e sua atuação na educação inclusiva escolar. A pesquisa bibliográfica é de fundamental importância para a fundamentação teórica do trabalho, pois possibilita a construção de uma base sólida acerca do tema investigado. Conforme afirma José Filho (2006, p. 64), “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade que se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica permite compreender e analisar diferentes perspectivas teóricas sobre a formação docente e os desafios da educação inclusiva no contexto escolar.

Além disso, conforme destaca Gil (2008, p. 43), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico contribui para ampliar o entendimento sobre o processo de formação de professores e sua relação com a prática inclusiva.

Para analisar a dimensão da necessidade e da importância de uma formação de qualidade para professores, considera-se que os cursos de licenciatura no Brasil devem priorizar uma formação que articule teoria e prática, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Dessa forma, a formação docente não deve se restringir apenas ao aspecto técnico, mas também contemplar dimensões intelectuais, éticas, afetivas e estéticas do educador.

Esta pesquisa caracteriza-se também como qualitativa e descritiva, uma vez que utiliza métodos qualitativos de análise, voltados à compreensão mais aprofundada das percepções, experiências, desafios e discursos relacionados à formação de professores para atuação na educação inclusiva. Trata-se de um tema que envolve aspectos subjetivos e exige análise interpretativa.

A abordagem descritiva busca apresentar e analisar as características do fenômeno investigado, neste caso, a formação docente e sua relação com a prática pedagógica inclusiva, além de estabelecer possíveis relações entre a formação inicial e a atuação do professor no contexto da inclusão escolar. O estudo também possui caráter exploratório, pois busca proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, contribuindo para a compreensão da complexidade que envolve a educação inclusiva.

Dessa forma, este tipo de pesquisa procura reunir, analisar e discutir contribuições teóricas já existentes sobre o tema, auxiliando na construção da fundamentação teórica do trabalho acadêmico. Para a realização desta revisão bibliográfica, serão utilizadas diversas fontes, tais como artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos. As buscas serão realizadas em bases de dados como Google Acadêmico e SciELO, que reúnem produções relevantes para o estudo da formação de professores e da educação inclusiva.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional equitativo, inclusivo, integral, contínuo e acessível a todos. Nesse contexto, a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas, éticas e sociais que possibilitem ao professor atuar de forma crítica e reflexiva no ambiente escolar.

A práxis pedagógica ocupa papel central nesse processo formativo, sendo compreendida como a articulação indissociável entre teoria e prática. Dessa forma, busca-se superar tanto o academicismo abstrato quanto o tecnicismo mecânico, promovendo uma formação docente fundamentada na reflexão crítica sobre a prática educativa. Nesse sentido, a práxis pedagógica pressupõe um movimento contínuo de ação, reflexão e transformação da prática docente, possibilitando ao professor aprimorar constantemente suas estratégias de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a formação docente está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 62 desta legislação determina a exigência de formação em nível superior, na modalidade licenciatura, para atuação na educação básica, admitindo-se como formação mínima, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o curso de nível médio na modalidade normal.

Nesse sentido, o Ministério da Educação estabelece como diretriz que os docentes possuam formação inicial em licenciatura e, preferencialmente, formação continuada ou especialização na área de atuação. Espera-se, ainda, que esses profissionais desenvolvam competências para flexibilizar o ensino e criar condições de aprendizagem favoráveis para todos os estudantes.

Entretanto, apesar das exigências legais e dos avanços nas políticas educacionais, dados do Ministério da Educação indicam que cerca de 94% dos professores regentes da educação básica não possuem formação continuada específica em Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esse dado, referente ao ano de 2022, evidencia fragilidades na estrutura da formação docente no Brasil, sobretudo no que diz respeito à preparação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura e sobre a qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. Conforme afirma António Nóvoa, “é neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7).

Assim, torna-se imprescindível repensar os currículos dos cursos de formação docente, buscando estruturas mais sólidas que contemplem tanto os fundamentos teóricos quanto às práticas pedagógicas necessárias para a atuação em contextos educacionais diversos. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente quando se considera o que estabelece o artigo 59 da LDB, segundo o qual os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades.

Além disso, ao tratar da educação inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça a importância da formação docente para a efetivação desse direito. O artigo 27 da referida lei estabelece que o sistema educacional deve garantir projetos pedagógicos que institucionalizem o atendimento educacional

especializado, bem como adaptações razoáveis que assegurem o acesso ao currículo em condições de igualdade.

> Mesmo com um conjunto robusto de legislações voltadas à inclusão escolar, ainda se observa um distanciamento significativo entre o que está previsto nas normas educacionais e a realidade vivenciada nas escolas. Muitos professores relatam que os cursos de formação inicial não abordam de forma suficiente as práticas inclusivas, o que contribui para sentimentos de insegurança no exercício da docência (FELICETTI; BATISTA, 2020).

Nesse sentido, a educação inclusiva exige uma revisão das estruturas formativas dos cursos de licenciatura, de modo que a formação docente esteja pautada na articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas. Conforme destacam Glat e Pletsch (2004), bem como Pletsch e Fontes (2006), apesar dos avanços na política de inclusão, as licenciaturas ainda não estão plenamente preparadas para formar professores capazes de lidar com a heterogeneidade presente nas salas de aula.

Dessa forma, a formação docente deve priorizar o desenvolvimento de competências profissionais e sociais que permitam ao professor atuar de maneira crítica, reflexiva e comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, Moreira e Baumel ressaltam que o currículo é resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes considerados socialmente relevantes para a formação dos indivíduos.

Assim, a construção de currículos mais sólidos nos cursos de licenciatura, que articulem teoria e prática, representa uma possibilidade concreta de fortalecimento da formação docente e de melhoria da qualidade da educação inclusiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do professor na educação especial inclusiva exige uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem, considerando as diferentes formas pelas quais os estudantes constroem conhecimento. Nesse sentido, a teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por David Ausubel destaca que o aprendizado ocorre quando novas informações são relacionadas aos conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Para Ausubel (1968, p. 37-38) a aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva, entendida como “[...] conteúdo total de ideias de certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de

conhecimento.” Para Ausubel, a aprendizagem significativa envolve a organização e integração do conteúdo na estrutura cognitiva do estudante, possibilitando que o conhecimento adquirido faça sentido e seja incorporado de forma duradoura. Os conceitos de David Ausubel tiveram início nos anos 1960 e “encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar o processo de aprendizagem e o ensino a partir de um marco distante dos princípios conteudistas” (1968, p. 39). Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador do processo educativo, sendo responsável por criar condições que favoreçam a construção do conhecimento e a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

Outro importante referencial teórico para a compreensão da educação inclusiva encontra-se nas contribuições de Lev Vygotsky, especialmente em sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Para esse autor, o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica realizada por professores e colegas mais experientes.

Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, aquilo que o estudante consegue realizar de forma autônoma e o nível de desenvolvimento potencial, que corresponde às tarefas que podem ser realizadas com o auxílio de um mediador. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o papel do professor na educação inclusiva vai além da simples transmissão de conteúdos. O docente torna-se responsável por criar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, considerando suas singularidades e diferentes formas de aprendizagem.

Sendo assim, a atuação docente deve estar pautada em práticas pedagógicas flexíveis, no uso de tecnologias assistivas, na adaptação curricular e na criação de ambientes educacionais acolhedores e acessíveis. O objetivo é garantir que todos os estudantes participem ativamente do processo educativo e se sintam pertencentes ao espaço escolar. Assim, a educação inclusiva não depende exclusivamente das competências individuais do professor, mas também de um compromisso coletivo que envolve gestores escolares, famílias e toda a comunidade educacional.

Dessa forma, investir na formação inicial e continuada dos professores torna-se condição indispensável para a consolidação de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida. Como destaca Vygotsky (1998), o aprendizado

adequadamente organizado impulsiona processos de desenvolvimento que, de outra forma, não ocorreriam.

8. REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1997.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view.** Nova York: Holt, Rienehart and Winston, 1968.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a inclusão de disciplina referente à educação especial nos cursos de formação de docentes. Brasília: MEC, 1994.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. Brasília: CAPES, 2018.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**
23 **tiva**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação inicial de professores para a educação básica**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JOSÉ FILHO, Mário. **Pesquisa: contornos no processo educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOMBA, Carlos; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

NAUJORKS, Maria Inês. **Educação inclusiva e formação de professores**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

NAUJORKS, Maria Inês. **Inclusão escolar: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2003.