

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E INCLUSÃO COMO PRINCÍPIO E PRÁTICA TRANSFORMADORA

TEACHER EDUCATION AND INCLUSION AS A PRINCIPLE AND TRANSFORMATIVE PRACTICE

FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) E INCLUSIÓN COMO PRINCIPIO Y PRÁCTICA TRANSFORMADORA

*Ludimila Ferreira Torres¹, Grazielle Falcão Bueno Guimarães², Elizângela do Nascimento Cardoso Barbosa³,
Beatriz Hortência Cecon Novo Boeque⁴, Josiléia Curty de Oliveira⁵*

Resumo: O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, recorre-se a uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, visando dialogar com estudiosos(as) sobre o tema. Os resultados indicam que os(as) professores(as), de modo geral, ainda carecem de uma formação teórica articulada com a prática, e que os desafios enfrentados em sala de aula extrapolam sua atuação individual, demandando um trabalho colaborativo com os demais profissionais da educação e famílias. Conclui-se que, para além das políticas públicas de acessibilidade, é necessário um maior investimento financeiro, voltado a custear as demandas dos(as) professores(as) – como a oferta de formações continuadas, pois o(a) educador(a) deve estar em constante aprimoramento acadêmico para lidar com as demandas e subjetividades dos(as) estudantes com ou sem deficiências.

Palavras-chave: formação de professores, inclusão, estudantes com deficiências.

Abstract: This study aims to reflect on teacher education from the perspective of inclusive education. To this end, a qualitative bibliographic research approach was employed to dialogue with scholars in the field. The results indicate that teachers, in general, still lack theoretical education articulated with practice, and that the challenges faced in the classroom go beyond individual performance, demanding collaborative work with other educational professionals and families. It is concluded that, beyond public policies for accessibility, greater financial investment is necessary to address teachers' demands—such as providing continuing education programs—since educators must be in constant academic improvement to address the needs and subjectivities of students with or without disabilities.

Keywords: teacher education; inclusion; students with disabilities.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la formación docente desde la perspectiva de la educación inclusiva. Para ello, se recurre a una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, orientada a dialogar con especialistas en el tema. Los resultados indican que los(as) docentes, en términos generales, aún carecen de una formación teórica articulada con la práctica, y que los desafíos enfrentados en el aula van más allá de su actuación individual, demandando un trabajo colaborativo con los demás profesionales de la educación y las familias. Se concluye que, más allá de las políticas públicas de accesibilidad, es necesaria una mayor inversión financiera destinada a cubrir las demandas de los(as) profesores(as) —como la oferta de formación continua—, ya que el(la) educador(a) debe estar en constante perfeccionamiento académico para atender las demandas y subjetividades de los(as) estudiantes con o sin discapacidad.

Palabras clave: formación de profesores; inclusión; estudiantes con discapacidad.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

³ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

⁵ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

1 Introdução

Até o final do século XVIII, o conceito de diferenças individuais ainda não era compreendido, e as pessoas com deficiência eram marginalizadas e ignoradas. Isso ocorria devido à crença de que, por apresentarem “imperfeições”, não eram “imagem e semelhança de Deus” e, portanto, eram postas à margem da condição humana, sendo vistas como incapacitadas, inválidas, em uma condição imutável e irreversível. Diante dessa realidade, havia uma omissão da sociedade, e essas pessoas não eram atendidas pelos serviços públicos (Mazzotta, 2011).

Contudo, com o passar do tempo e em virtude das insistentes lutas travadas pelos movimentos sociais e pelos familiares, essa realidade foi se transformando e sendo amparada por políticas públicas que garantem uma melhor qualidade de vida e a participação social para as pessoas com deficiência, antes negadas. Em específico, destaca-se o direito à educação, previsto no Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituído em 2008, que visa assegurar que todos(as) os(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tenham acesso, participação e aprendizagem na escola comum (Brasil, 2008). E na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (LBI), sancionada em 2015, veio para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência (Brasil, 2015).

Logo, para garantir uma aprendizagem com equidade para os(as) estudantes com deficiência, torna-se necessário refletir sobre a formação que os(as) educadores(as) possuem e devem ter, a fim de propiciar o desenvolvimento emocional, cognitivo e social desses sujeitos. Porém, quando se trata da formação docente, seja inicial ou continuada, diversas problemáticas se apresentam. Nesse contexto, não é diferente quando a formação se volta à perspectiva da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento a crianças e adolescentes historicamente marginalizados, como é o caso das pessoas com deficiência.

Para início de discussão, ao se refletir sobre o processo de universalização do ensino, observa-se o surgimento de movimentos institucionalizados em defesa do direito à educação das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como um espaço de inclusão, exigindo “[...] uma organização tanto em nível arquitetônico, como pedagógico; um repensar na formação docente; a elaboração de políticas públicas que abordem a educação inclusiva e a formação do professor [...]” (Costa et. al., 2022, p. 154). Assim como Mantoan (2023) afirma que “[e]nsinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (p. 43).

No que se refere à elaboração de políticas públicas voltadas para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, destaca-se, na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96. Em seu Art. 61, inciso I, a lei estabelece que a formação dos profissionais da educação deve assegurar “a associação

entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (Brasil, 1996, p. 23). Esse aperfeiçoamento profissional passa a constituir dever dos sistemas de ensino, sendo que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas [...] e de educação continuada” (Brasil, 1996, p. 28).

Quanto à Educação Especial, a lei dispõe, em seu Capítulo V, Artigo 59, inciso III, que o corpo docente deve ser composto por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns” (Brasil, 1996, p. 22). Ou seja, a legislação prevê a formação não apenas dos(as) professores(as) responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também dos(as) educadores(as) que atuam em salas regulares com estudantes com deficiência. É nesse ponto que surgem divergências e desafios no exercício da prática docente.

Diante disso, o presente artigo tem como ponto de partida uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora regente dos anos finais do Ensino Fundamental (5º ano) de uma escola da rede municipal, na qual foram discutidas práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao público da educação especial. A reflexão, iniciada em estudo anterior, é aqui aprofundada e complementada com as contribuições de outros autores que também refletiram sobre a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, nos desafios e nas possibilidades de mudança.

Para tanto, o estudo está estruturado em três seções. A primeira corresponde à introdução, na qual demos início à temática da formação docente na perspectiva da educação inclusiva e indicamos como se desenvolveram as discussões nas seções seguintes. A segunda seção aborda a formação de professores em prol da inclusão, tendo como ponto de partida uma realidade observada em uma intervenção pedagógica realizada em outro estudo, sendo articulada com outras reflexões apontadas por diferentes autores. Por fim, na última seção, buscamos sintetizar as ponderações apresentadas, destacando os principais problemas identificados e possíveis alternativas para enfrentar situações que comprometem a qualidade do ensino dos(as) professores(as) e da aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência.

2 Formação de professores em prol da inclusão

Como já mencionado anteriormente, este artigo tem como ponto de partida uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora regente do 5º ano, cuja turma incluía estudantes com deficiência – autismo e deficiência intelectual. O objetivo da entrevista foi identificar os desafios enfrentados por ela no ensino com esses estudantes. Como esperado, a professora destacou a falta de apoio pedagógico, a precariedade dos recursos didáticos e a fragilidade de formação docente que esteja de acordo com a sua realidade, a da escola e a dos(as) estudantes. Queixas essas que também são apontadas no estudo de Costa (2013), quando diz que:

[...] os professores, também em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de preparação prévia para lidar com alunos com deficiência; ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e prática obstando a autoria docente; baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo (p. 252-253).

Sobre essa insatisfação na formação, exposta pela educadora, Santos (2022) dialoga bem ao dizer que “a formação docente não pode ser alheia à realidade do espaço de atuação, antes o laboratório formativo do docente deve ser sua sala, sua realidade, as características de seu alunato” (p. 816). Aspectos esses que vão ao encontro do que a docente também pensa sobre a formação docente. Além disso,

[q]uando se discute a formação do professor, tem-se a clareza de que não se trata apenas de sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Compreende-se a formação no sentido de uma autêntica Bildung, ou seja, da formação humana em sua integralidade (Rosek, 2012, p. 31).

Ou seja, o(a) professor(a) em formação se desenvolve e se transforma por meio do aprendizado e da reflexão e, em sua prática, consegue transmitir aos(às) estudantes, com êxito, saberes que vão além dos conteúdos programáticos. E, quando essa formação passa a englobar aspectos inclusivos, aumentam ainda mais as chances de a prática docente contribuir para o desenvolvimento integral do(a) estudante, que está em processo de formação de caráter, valores, habilidades e competências. Nesse aspecto,

[...] a educação inclusiva será concretizada a partir de uma mudança de paradigma que exige ação, reflexão, políticas públicas efetivas, formação docente, adaptações de espaços e envolvimento de todos os agentes ligados à prática escolar (Santos, 2022, p. 817).

Com base nessa afirmação, entende-se que não existe uma “solução” única para o êxito do ensino-aprendizagem, mas sim a necessidade de adotar diferentes medidas, como políticas públicas de incentivo ao investimento da formação docente, da adaptação da infraestrutura, na obtenção de recurso didáticos e, sobretudo, no trabalho interdisciplinar envolvendo diferentes áreas e profissionais, para que as barreiras de exclusão sejam eliminadas. A partir disso, Mantoan (2003) defende que “se nossa meta é trabalhar em favor da educação inclusiva, nossas concepções de aprendizagem e de ensino devem ser revisadas” (p. 46). É necessário refletir com maior aprofundamento teórico sobre as metodologias adotadas, e isso só poderá ocorrer por meio da formação docente.

E para que haja o aprofundamento teórico e uma formação mais assertiva voltadas para as necessidades reais e emergentes nas escolas é preciso que

[...] a formação continuada adquira um sentido que vai além de cursos esporádicos, seminários, simpósios, encontros, congressos, conferências, dentre outros, mas

faz-se ainda, de momentos recíprocos e complementares presentes numa busca permanente de conhecimentos através dos processos formativos – vivenciados tanto em espaços organizados para tal fim, quanto experienciados no cotidiano e nos mais diversos ambientes –, que dão suporte à prática pedagógica e social do docente (Costa et. al., 2022, p. 158).

Ou seja, é preciso uma visão ampla de formação continuada, entendendo-a como um processo contínuo e integrado entre experiências formais e vivências diárias, que juntas e compartilhadas com outros educadores sustentam e enriquecem a atuação docente.

Ainda sobre o relato da educadora, foi mencionada a ausência de apoio pedagógico. A respeito disso, Santos (ano) argumenta que, “[...] a educação inclusiva não se faz por um isolamento entre os professores e as professoras, ao contrário, é uma parceria entre todos e todas participantes da vida e da rotina da escola” (p. 819). Um(a) professor(a), por mais bagagem de conhecimentos que possua, não conseguirá, sozinho, promover a inclusão de forma efetiva. É necessário um trabalho colaborativo entre todos(as) os(as) profissionais da educação, demais atores envolvidos e as famílias. Além disso, “a inclusão não pode ser algo esporádico nas escolas, tão pouco deve ser feita de forma sistematizada e organizada. Por isso, a importância de se criar e implementar tais políticas inclusivas” (Santos, 2022, p. 825). Tais ações podem, de forma exitosa, combater a ideia, ainda presente entre muitas pessoas, inclusive por alguns(as) educadores(as), de que a deficiência é um desvio da normalidade e, por isso, deve ser vista e tratada de forma excludente. Trata-se, portanto, de uma manifestação de preconceito e discriminação ainda existente na sociedade (Rosek, 2012). Isso por que

[...] todas as transformações vividas pela educação brasileira se voltavam ao “aluno previsto”, [...], o que não se estendia ao aluno que fugisse a esse padrão, como no caso daquele com deficiência. O atendimento educacional para este, quando instituído, foi construído separadamente da educação oferecida à população que se enquadrava no padrão de normalidade ditado socialmente. Isso resultou em um sistema paralelo ao ensino regular, de modo que o aluno com deficiência recebia o atendimento em locais específicos, na chamada escola especial. Tais escolas priorizavam “atividades de vida diária” e tinham como filosofia o cuidar na perspectiva do assistencialismo. Havia a crença de que esse aluno com deficiência seria melhor atendido em suas necessidades se ensinado em ambiente segregado (Costa et. al., 2022, p. 149).

Esse capacitismo⁶, ainda enraizado na mente humana, vem sendo, aos poucos, desconstruído. Graças às leis conquistadas, as pessoas com deficiência têm o direito de serem vistas e tratadas com equidade, com foco não em suas limitações, mas em suas capacidades. Destaca-se aqui o papel do educador em enfatizar o potencial do(a) estudante com deficiência. Para que isso ocorra de forma efetiva, a formação docente deve oferecer subsídios para a escolha e aplicação das metodologias, fornecendo arcabouço teórico e prático, bem como o

⁶ O capacitismo é a discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania dessas pessoas. Ele é caracterizado, principalmente, quando se pressupõe que alguém é incapaz apenas pelo fato de possuir alguma deficiência” (Brasil, 2024, s. p).

enriquecimento por meio de vivências compartilhadas com outros(as) educadores(as). Pois,

[...] pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para que o ser humano possa lidar com os diferentes fenômenos e, com isso, possa considerar todas as possibilidades da vida (Rosek, 2012, p. 27).

No dia a dia de sua prática profissional, o(a) professor(a) enfrenta diversas situações sem respostas prontas e que não podem ser resolvidas apenas por meio dos métodos tradicionais de investigação científica (Rosek, 2012). Uma vez que,

[...] compreendemos que o professor se educa e se forma no decorrer de sua existência, permanentemente (re)construindo-se. Formando-se e transformando-se nas e pelas relações que estabelece em seu contexto, na interação com seus pares, moldando sua própria maneira de ser, sentir, (re)agir no convívio social, no acesso e na apropriação dos novos saberes e fazeres docentes (Costa *et. al.*, 2022, p. 151).

E para que o(a) educador(a) consiga se transformar na integralidade e assim lidar com os desafios do processo de ensino é preciso que ele “[...] seja formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (Pletsh, 2009, p. 147). Na formação docente, é possível

[...] desenvolver e despertar no docente o gosto pela cooperação, autonomia intelectual, reflexão e pelo compartilhamento de ideias. Nesse contexto, possibilita-se ao professor ter uma prática reflexiva crítica como referente, para contrastar com os estudos teóricos, à medida que compreende e elabora formas de enfrentamento dos problemas (Oliveira *et. al.*, 2022, p. 158).

Contudo, quando observa nas formações continuadas que vêm sendo ofertadas aos (às) professores (as), em muitos casos são oferecidas “formações padronizadas” e na maioria das vezes voltados exclusivamente aos(as) professores(as) da educação especial, abordando temas repetitivos e pouco conectados à realidade da sala de aula. Essas abordagens podem resultar em uma formação superficial e fragmentada, que pouco contribui para a transformação da prática docente (Oliveira *et al.*, 2022). Mesmo tendo em vista que,

[...] a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nisto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência (Rosek, 2012, p. 29-30).

Logo, os(as) docentes continuam “limitados na condução de um novo fazer” (Costa *et. al.*, 2022, p. 151). Isso por que, [...] as administrações educacionais não querem correr riscos, principalmente, financeiros, para possibilitar novas alternativas de mudanças (Imbernón,

2010, p. 22-23). Esses aspectos contribuem para a insatisfação do(a) docente, aumentam a dificuldade de atuar com qualidade no aprendizado de estudantes com deficiência e, por vezes, reforçam o capacitismo e a exclusão.

Entretanto, “[...] por mais abrangente, sistemática e aprofundada teoricamente seja a formação inicial, não caberá apenas a ela a plenitude da ação docente, tendo em vista que a cotidianidade da sala de aula gesta-se vinculada a contextos diversos” (Costa et. al., 2022, p. 152). Ou seja, embora a formação inicial seja importante e teoricamente sólida, ela sozinha não é suficiente para garantir a eficácia plena da prática docente. A complexidade e a diversidade dos contextos da sala de aula exigem que o(a) professor(a) continue a se desenvolver ao longo de sua carreira, adaptando-se às situações concretas e ampliando constantemente seus saberes e competências, e isso se dará por meio de formações contínuas ao longo do trabalho docente.

3 Considerações finais

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva demanda, portanto, uma mudança paradigmática que abarque políticas públicas consistentes, adequação dos espaços educativos e a mobilização de todos os agentes envolvidos na prática pedagógica, de modo a assegurar que o(a) professor(a) atue com competência, discernimento e sensibilidade diante da diversidade presente em sala de aula. Porém, mesmo assim, ainda há professores(as) que manifestam receio frente à inclusão, motivado pela insuficiente preparação específica, pela adoção acrítica de modelos pedagógicos rígidos e pela dificuldade de integrar teoria e prática de maneira autônoma.

Logo, para superação desse sentimento, é notória a necessidade de uma formação docente continuada que transcenda a mera aquisição de conhecimentos técnicos e competências didáticas. Assim, compreende-se a formação como um processo amplo e contínuo, pautado no desenvolvimento humano integral, na reflexão crítica sobre a prática e na permanente atualização por meio de experiências vivenciadas tanto em contextos formais quanto no cotidiano escolar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

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

2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Capacitismo**: o que é, como combater e por que é tão importante falar sobre o tema. Brasília, DF: MDHC, 2024.

Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>. Acesso em: 15 jun. 2025.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação docente e educação inclusiva: elementos para uma interseção.

Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 148-161, maio-ago. 2022. DOI:

<https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16441>.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela educação – para quê? Formação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio-ago. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Jéferson Evangelista dos. Formação de professores para a educação inclusiva: panorama das pesquisas nos encontros da anped (2011-2021). In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 7., 2022, Campina Grande. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/87906>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Recebido em: 10 de abril de 2026

Publicado em: agosto de 2026