

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

Maria Rita de Sousa Lima¹; Robelissa Lima Martins²

¹Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - Uece,
mari.rita@aluno.uece.br

²Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará - IFCE, robelissalima@hotmail.com

Resumo

Este estudo analisa a relação entre formação docente e educação inclusiva, buscando compreender se a formação pedagógica inicial contribui efetivamente para a atuação do professor na escola inclusiva. O objetivo geral é analisar se a formação inicial prepara o docente para atuar na educação inclusiva. A pesquisa fundamenta-se nas experiências profissionais das autoras, que identificaram lacunas formativas durante a graduação, especialmente quanto ao preparo teórico e metodológico para atender alunos com deficiência. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, articulada à revisão de literatura sobre formação docente e inclusão escolar. Os resultados evidenciam que a temática ainda é abordada de forma superficial nos cursos de licenciatura, gerando insegurança profissional e dificuldades na prática pedagógica. Conclui-se que a inclusão exige formação inicial consistente, formação continuada e políticas públicas efetivas, garantindo condições reais para uma educação equitativa e humanizada.

Palavras-Chave: Formação docente, Educação inclusiva, Formação inicial, Prática pedagógica, Políticas públicas.

Introdução

A formação docente e a inclusão caminham juntas, pois incluir vai além de apenas inserir o aluno com deficiência na escola. Falar em inclusão é trazer à tona a importância de toda a comunidade escolar nesse processo, já que a escola que não trabalha de forma efetiva acaba excluindo o estudante do processo educativo. Diante disso, torna-se necessário que, além das discussões sobre educação especial, ela seja colocada em prática de maneira eficiente. Para Miskalo, Cirino e França (2023), é necessária uma reestruturação da formação docente no Brasil, para que possamos ter profissionais capacitados e dispostos a enfrentar as dificuldades da inclusão nas escolas brasileiras.

Atualmente fala-se muito sobre Educação Especial, mas na prática ainda se faz pouco, começando pela formação inicial, que muitas vezes aborda a inclusão de forma superficial. Diversos cursos de licenciatura não trabalham a temática de modo efetivo, resultando em professores com pouco ou nenhum preparo para atuar na educação especial (Miskalo; Cirino; França, 2023). Diante disso, o presente estudo busca responder à seguinte questão norteadora: a formação inicial realmente prepara o futuro professor para atuar na educação inclusiva? Esse questionamento parte da experiência de uma professora licenciada e uma estudante de pedagogia que, durante a graduação, tiveram pouco contato com a educação inclusiva, o que posteriormente gerou dificuldades na atuação profissional.

É importante destacar que, além das dificuldades ocasionadas pela formação insuficiente, muitos docentes também enfrentam problemas relacionados à falta de estrutura física das escolas, escassez de materiais didáticos e pouco apoio familiar (Miskalo; Cirino; França, 2023). Isso evidencia que existe muita discussão e pouca ação sobre inclusão no Brasil, reforçando a necessidade de políticas públicas mais efetivas. Segundo Fonseca (2021 *apud* Miskalo; Cirino; França, 2023), é por meio de políticas educacionais consistentes que teremos professores mais qualificados e preparados para uma inclusão mais humanizada, já que a educação especial vai além de apenas colocar o estudante dentro da escola.

Como exemplo de que a educação inclusiva ainda precisa avançar nas escolas brasileiras, pode-se citar um caso recente ocorrido em uma escola particular do interior do Ceará, em que uma mãe registrou um boletim de ocorrência após o filho autista ser expulso da instituição. Segundo o relato, o estudante teve uma crise e acabou agredindo um colega e uma professora, o que levou à sua expulsão (G1 CEARÁ, 2026). Esse episódio evidencia o que foi discutido anteriormente: fala-se muito sobre inclusão, porém ainda se faz pouco para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa de Miskalo, Cirino e França (2023) aponta a necessidade urgente de uma formação inicial e continuada alinhada à realidade da sala de aula, especialmente em escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social. Dessa forma, justifica-se este trabalho pela importância de refletir sobre a formação pedagógica em diálogo com a educação inclusiva, considerando as vivências concretas da prática docente.



Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, baseada na vivência profissional das autoras na educação básica. As experiências foram analisadas à luz da literatura sobre formação docente e educação inclusiva, buscando compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O objetivo geral deste trabalho é analisar se a formação pedagógica inicial contribui para a atuação docente na educação inclusiva. Como objetivos específicos, pretende-se identificar lacunas na formação inicial, descrever as dificuldades encontradas na prática pedagógica e refletir sobre possibilidades formativas que favoreçam práticas mais inclusivas.

Desenvolvimento

Legislação educacional e os fundamentos da educação inclusiva

A educação inclusiva no Brasil está fundamentada em um conjunto de dispositivos legais que asseguram o direito à educação para todos, independentemente de suas especificidades. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Complementando esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, reafirmando o compromisso com a inclusão escolar.

Outro marco importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas classes comuns. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse entendimento ao assegurar, em seu artigo 27, o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Esses dispositivos legais evidenciam que a inclusão não é uma escolha pedagógica opcional, mas uma obrigação legal e um compromisso ético do Estado brasileiro.

Entretanto, embora o arcabouço normativo seja robusto, a efetivação da legislação ainda enfrenta desafios na prática escolar. Milan *et al.* (2024) destacam que a implementação das políticas inclusivas depende diretamente da formação docente e do investimento em condições estruturais adequadas. Para os autores, a legislação por si só não garante a inclusão, é necessário que haja preparo técnico e suporte institucional para que as diretrizes legais se concretizem no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, Amaral e Martiniak (2023) reforçam que a educação inclusiva está intrinsecamente relacionada aos direitos humanos, pois assegurar acesso e permanência na escola regular significa promover dignidade e equidade. A legislação brasileira, ao alinhar-se a tratados internacionais de direitos humanos, reconhece a educação como instrumento de emancipação social, exigindo que a formação docente esteja em consonância com esses princípios.

Além disso, Santos, Melo e Ferreira (2023) evidenciam que a formação de professores deve ir além do cumprimento formal das normas, desenvolvendo competências críticas, empatia e compreensão da diversidade. Para os autores, a legislação cria o caminho jurídico, mas é a formação docente que viabiliza sua aplicação pedagógica. De forma semelhante, El Tassa, Cruz e Cabral (2023) apontam que muitos professores conhecem a legislação, mas não recebem, na formação inicial, subsídios suficientes para traduzi-la em práticas concretas na sala de aula.

Senna (2008), ao discutir o conceito de fracasso escolar, alerta que a exclusão muitas vezes se perpetua mesmo dentro de sistemas que formalmente defendem a inclusão. Isso indica que a existência de leis inclusivas não impede práticas excludentes se não houver mudança estrutural na formação e na organização escolar. Assim, a legislação precisa estar articulada a uma formação docente consistente, capaz de romper com concepções tradicionais e promover práticas pedagógicas inclusivas.

Formação inicial docente e o primeiro contato com a inclusão

A formação inicial em Licenciatura em Química não teve na grade curricular uma disciplina voltada para a educação especial, o que resultou em dificuldades durante a atuação profissional. Durante a graduação, o único contato com a inclusão ocorreu no período de

participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP). A participação no programa proporcionou um contato direto com a educação inclusiva, porém não foi um processo fácil, pois não havia sido trabalhada a parte teórica em sala de aula. E essa ausência de teoria que explicasse como realmente deveria funcionar a educação especial deixou-me um pouco perdida sobre o que fazer e como adaptar uma metodologia à necessidade daquele aluno. Essa realidade dialoga com o estudo de Miskalo, Cirino e França (2023), que apontam que muitos professores não vivenciam, na formação inicial, conhecimentos sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas, passando a aprender apenas no cotidiano escolar.

A conclusão do curso de Licenciatura em Química aconteceu em 2022, portanto não se trata de uma formação antiga. Isso mostra que nem todos os cursos de licenciatura estão realmente preparados para formar professores atuantes na educação inclusiva. Fala-se muito na formação continuada, porém é necessário que a formação inicial também prepare o futuro docente para atuar na educação especial. A literatura reforça essa percepção ao indicar que lacunas curriculares e ausência de capacitação específica dificultam a atuação docente em contextos inclusivos (Graf *et al.*, 2025).

Na primeira experiência profissional como professora já me deparei com uma turma de educação infantil com quatro alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Não foi uma experiência fácil, pois a turma tinha vinte e cinco alunos, sendo quatro diagnosticados com TEA. A sala de aula não tinha auxiliar para ajudar no cuidado com os alunos. Além dessa turma, havia outra do oitavo ano com um aluno com TEA que não sabia ler; a turma era composta por mais de 30 alunos e também não havia auxiliar. Situações como essa evidenciam que a inclusão exige suporte institucional e não apenas esforço individual do professor, envolvendo estrutura física, recursos humanos e apoio pedagógico adequado (Gomes Filho *et al.*, 2024).

Diante disso, foi enfrentada a falta de formação inicial adequada para atuar na educação inclusiva, bem como a ausência de estrutura física, material didático e profissionais qualificados para auxiliar dentro da sala de aula. O aluno que não sabia ler, por exemplo, não recebia um auxílio mais efetivo, pois não era possível deixar os outros alunos de lado para trabalhar exclusivamente com ele. Essas dificuldades trazem uma sensação de incapacidade, pois olhar para um aluno que demonstra vontade de aprender e não conseguir ajudá-lo como gostaria é doloroso e coloca em jogo a própria percepção de competência profissional. Esse sentimento de insegurança docente também é apontado por pesquisas que

relacionam o despreparo formativo às barreiras pedagógicas enfrentadas na prática inclusiva (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Esses problemas reforçam as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia e a necessidade de efetivação das políticas públicas voltadas à inclusão. Quando a inclusão não acontece de forma efetiva, ela acaba excluindo. Para Graf *et al.* (2025), a inclusão escolar depende de ações coletivas e investimentos contínuos, não apenas da atuação individual do professor.

Durante a graduação em Pedagogia, também pude vivenciar experiências que me fizeram refletir sobre as lacunas na educação inclusiva e no currículo acadêmico. A formação inclusiva é fundamental, porém poucas disciplinas são dedicadas a esse tema. Quando existem, são uma ou duas, o que é muito pouco diante da realidade atual, marcada por um número crescente de crianças diagnosticadas e pela necessidade de profissionais preparados. A revisão curricular dos cursos de formação aparece na literatura como necessária para que o professor saia com base teórica e prática adequada (Graf *et al.*, 2025).

Ao longo do curso, percebi que apenas uma disciplina abordou diretamente a educação inclusiva, revelando uma lacuna significativa. Caso não haja ampliação desse conteúdo, futuros licenciados continuarão despreparados, o que pode tornar a escola pouco aberta à diversidade, prejudicando a inclusão escolar (Miskalo; Cirino; França, 2023).

Observando comentários de colegas e diálogos em sala de aula, fica evidente a grande carência de formação docente na área da inclusão. Muitas vezes isso ocorre por falta de oportunidades ou por não ser ofertado na grade curricular. Diante da crescente demanda de alunos diagnosticados, a formação docente torna-se essencial para enfrentar os desafios e incluir o aluno de forma adequada em todas as situações escolares. Para Gomes Filho *et al.* (2024), a formação docente deve proporcionar conhecimentos, habilidades e atitudes para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educacionais especiais devem receber o apoio necessário para assegurar uma educação eficaz. Cabe ao professor e à escola oferecer esses suportes, porém para que isso aconteça ambos precisam estar preparados. Assim, a inclusão depende tanto da capacitação docente quanto da organização institucional para garantir o desenvolvimento do processo educativo de forma adequada, como também defendem os estudos sobre formação e inclusão escolar (Graf *et al.*, 2025).

Aprendizagens construídas a partir da experiência docente

A experiência docente possibilitou compreender que a teoria não pode ser dissociada da prática, pois é a partir do embasamento teórico que o professor consegue interpretar de maneira crítica as situações vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a prática revela desafios que muitas vezes não são plenamente discutidos na formação inicial, exigindo do educador um movimento constante de reflexão e reconstrução de saberes. Conforme discutem Santos e Rodrigues (2023), a efetivação da educação inclusiva depende de docentes que dominem fundamentos teóricos, mas que também desenvolvam competências específicas para transformar esses conhecimentos em estratégias pedagógicas concretas. Assim, a vivência em sala de aula evidencia que teoria e prática não são dimensões opostas, mas complementares.

Outro aspecto significativo aprendido na experiência docente foi a percepção de que uma formação inicial fragilizada compromete diretamente o desempenho profissional, especialmente no que se refere à educação inclusiva. A realidade escolar demonstra que trabalhar com a diversidade exige preparação técnica, sensibilidade pedagógica e domínio de metodologias adaptativas. Milan *et al.* (2024) destacam que, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda existem lacunas na formação docente, sobretudo no que diz respeito à preparação prática para adaptar conteúdos e estratégias às necessidades dos alunos com deficiência. Essa constatação reforça que a formação precisa ser contínua e articulada às demandas reais da escola.

Além disso, a prática revelou que o trabalho docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Ensinar implica acolher, escutar, compreender as singularidades e reconhecer as potencialidades de cada estudante. A educação inclusiva pressupõe uma postura ética e humanizada, fundamentada no respeito à dignidade humana. Amaral e Martiniak (2023) defendem que a formação de professores deve estar alinhada aos direitos humanos, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Dessa forma, o professor assume um papel que vai além do domínio técnico: ele se torna mediador de aprendizagens e promotor de equidade.

Além disso, a experiência prática evidenciou que o cotidiano escolar é mais complexo do que muitas vezes se imagina durante a formação acadêmica. A inclusão exige olhar atento, intervenções individualizadas e constante replanejamento das ações



pedagógicas. Senna (2008) alerta que o chamado “fracasso escolar” não pode ser entendido como deficiência do aluno, mas como resultado de processos sociais e formativos que não contemplam a diversidade. Assim, a prática docente revelou a necessidade de romper com concepções excludentes e assumir uma postura investigativa e reflexiva diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Relação entre formação docente e educação inclusiva

A análise das experiências vivenciadas demonstraram que ainda existe um distanciamento entre a formação inicial docente e as demandas concretas da escola inclusiva. Embora os cursos de licenciatura abordem a temática da inclusão, nem sempre oferecem aprofundamento suficiente para que o professor se sinta preparado para atuar diante da diversidade. Conforme Milan *et al.* (2024), a efetividade das políticas inclusivas está diretamente relacionada ao investimento em programas de formação que desenvolvam competências específicas, tanto teóricas quanto práticas. Isso evidencia que a formação precisa ir além de conteúdos conceituais e contemplar estratégias reais de intervenção pedagógica.

A ausência de formação adequada pode comprometer significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Quando o professor não recebe preparação inicial e continuada suficiente, torna-se mais difícil elaborar adaptações curriculares, produzir materiais acessíveis e promover metodologias diferenciadas. Santos, Melo e Ferreira (2023) ressaltam que a formação docente voltada à inclusão deve desenvolver empatia, competências socioemocionais e compreensão crítica sobre a diversidade, superando uma perspectiva meramente técnica. Dessa forma, a inclusão não se limita à matrícula do aluno na escola regular, mas envolve a garantia de sua aprendizagem efetiva.

Além disso, a formação continuada se apresenta como elemento indispensável para o aprimoramento profissional. A prática demonstra que o conhecimento não se encerra na graduação, sendo necessário constante atualização diante das transformações sociais e educacionais. El Tassa, Cruz e Cabral (2023) afirmam que muitos professores buscam especializações como tentativa de suprir lacunas da formação inicial, porém ressaltam que apenas o acúmulo de títulos não substitui a necessidade de reflexão crítica e pesquisa constante.



A formação continuada deve promover espaços de estudo, diálogo e troca de experiências que fortaleçam a atuação inclusiva. Amaral e Martiniak (2023) destacam que a inclusão se concretiza quando a escola reconhece a diversidade como valor e não como obstáculo. Assim, a formação docente deve preparar o professor para atuar com responsabilidade social, sensibilidade pedagógica e compromisso ético. Investir na formação significa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Conclusões

A análise das experiências vivenciadas, articuladas com a literatura sobre a formação docente e educação inclusiva, permitiu afirmar que a formação pedagógica inicial, na maioria dos casos, ainda não prepara de forma suficiente o futuro professor para atuar na educação inclusiva. A questão norteadora deste estudo que questiona se a formação inicial docente realmente prepara o futuro professor para atuar na inclusão, evidencia-se como um ponto crítico, uma vez que as vivências apresentadas demonstram lacunas significativas no currículo das licenciaturas, especialmente no que se refere ao profundamente teórico e às práticas pedagógicas inclusivas.

Constatou-se também que, embora a inclusão seja amplamente debatida no campo educacional, sua aplicação prática ainda encontra obstáculos estruturais, formativos e institucionais. A ausência de disciplinas específicas, o tratamento superficial da temática nos cursos de formação inicial e a pouca articulação entre teoria e prática contribuem para a insegurança docente diante das demandas da sala de aula. Além disso, fatores como falta de apoio pedagógico, escassez de recursos humanos e materiais e ausência de suporte institucional reforçam que a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor.

A análise dos relatos em conjunto com a literatura, demonstra também que a prática docente, muitas vezes, se torna o primeiro espaço real de aprendizagem sobre inclusão, o que revela um paradoxo preocupante, onde o professor aprende a incluir enquanto já está atuando, muitas vezes sem suporte adequado. Essa realidade reforça a necessidade urgente de revisão curricular nos cursos de licenciatura, ampliando a carga horária e a profundidade dos conteúdos relacionados à educação inclusiva, bem como garantindo vivências práticas

orientadas desde a formação inicial. Além disso, é importante destacar que a inclusão não se limita à matrícula do estudante com deficiência na escola regular, ela exige compromisso ético, postura acolhedora, planejamento diferenciado e suporte institucional contínuo.

Diante de tudo que foi evidenciado, é possível concluir que a formação inicial, embora seja um ponto de partida, ela precisa ser fortalecida e articulada a formação continuada para que a educação inclusiva se torne efetiva. Nesse sentido, é necessário que políticas públicas educacionais invistam mais na qualificação de professores, na estrutura escolar e no acompanhamento pedagógico, garantindo condições reais para que a inclusão aconteça de forma humanizada e significativa.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Fabiana Aparecida Bueno do; MARTINIAK, Vera Lucia. A formação de professores com foco na educação inclusiva: a relação entre educação e direitos humanos. **Revista Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, 2023.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Brasília**, DF: Presidência da República, 1996.

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

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

EL TASSA, Khaled Omar Mohamad; CRUZ, Gilmar de Carvalho; CABRAL, Jeniffer Javorski. Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano V, v. 14, n. 41, 2023.

G1 CEARÁ. **Mãe denuncia escola após filho com autismo ser expulso em Juazeiro do Norte**. Cariri, 11 fev. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/cariri/noticia/2026/02/11/mae-denuncia-escola-apos-filho-com-autismo-ser-expulso-em-juazeiro-do-norte.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2026.

GOMES FILHO, Teodoro Antunes; FIGUEIREDO, Jakes Charles Andrade de; SANTOS, Adelcio Machado dos; SANTOS, Aline de Oliveira; LACERDA, Fabiano Madeira; ZUKUNELLI, Assis; STEFANELLO, Rosilany Maria Marques Pereira; OLIVEIRA, Deivison Ferreira; BELMINO, Webster Guerreiro; WAGNER, Adriano Franzoni;

GONÇALVES, Gustavo Henrique. Formação docente e as contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1-16, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-142.

GRAF, Lucimar; LÔBO, Ítalo Martins; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira; GOMES, Cymar Pinto. Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão. **Revista Acadêmica Online**, Brasil, v. 11, n. 55, p. 1-14, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464.

MILAN, Davi; ALEXANDRE, Kethi Cristina do Rosario Squecola; RODRIGUES, Lucas Ferreira; MOREIRA, Ana Rita de Cassia Vieira de Moraes; FLUMINHAN, Antonio; BARBOSA, Anna Carolina Leopoldino; RODRIGUES, Renata do Monte; ANTUNES, Jucelene de Castro; FRIMAIO, Fabíola de Fátima Andrade. Política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 13, p. 01-18, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-103.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano 5, v. 14, n. 41, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7963543.

SANTOS, Jucirene Abreu dos; MELO, Janielle da Silva; FERREIRA, Elane de Nazaré Magno. Formação de professores e a Educação Inclusiva. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 27 fev. 2026.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.