

**FORMAÇÃO DOCENTE NA GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
LIMITES E POSSIBILIDADES NA ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES
TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Joselito Santos¹

¹Doutor em Ciências Sociais. Docente da UEPB e do UNIFIP, jslito2012@gmail.com

Resumo

A educação inclusiva é um dos principais desafios da formação docente na contemporaneidade, ao exigir a articulação entre saberes teóricos, práticas pedagógicas e competências socioemocionais, compreendidas como dimensões afetivas, éticas e relacionais da prática docente voltadas à valorização da diversidade. Nesse contexto, a Educação Especial passa a ser compreendida como uma modalidade transversal, demandando transformações nos processos formativos e nas práticas educativas. Este artigo tem como objetivo analisar a formação docente na graduação no que se refere à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, identificando limites e possibilidades desse processo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas clássicas e contemporâneas sobre formação docente e inclusão escolar. Os resultados evidenciam que a formação inicial ainda apresenta fragilidades, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, à abordagem fragmentada da inclusão nos currículos e à predominância de uma racionalidade técnica que não responde à complexidade da prática pedagógica. Além disso, destacam-se desafios relacionados à insuficiência de experiências práticas e à necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais. Por outro lado, a pesquisa na graduação emerge como elemento formativo relevante, ao favorecer a construção de uma prática docente crítica e reflexiva. Conclui-se que a consolidação da educação inclusiva depende do fortalecimento da formação docente, com ênfase na integração entre saberes teóricos e práticas pedagógicas, bem como na construção de uma postura profissional comprometida com a diversidade e a equidade.

Palavras-chave: Formação docente, educação inclusiva, saberes teóricos, práticas pedagógicas.

1. Introdução

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, fundamentado no direito de todos os sujeitos à educação, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. No contexto brasileiro, essa perspectiva ganha força a partir de marcos legais e normativos que defendem a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, promovendo a superação de práticas historicamente excludentes (Brasil, 2008).

Nesse cenário, a Educação Especial passa a ser compreendida como uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis de ensino, exigindo da escola e, sobretudo, do professor, novas formas de organização pedagógica. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, na qual não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se reorganizar para atender à diversidade. Essa transformação, entretanto, não ocorre de maneira automática, dependendo diretamente da formação docente.

A formação inicial de professores, realizada no âmbito da graduação, constitui-se como espaço privilegiado para a construção dos saberes necessários à prática pedagógica. Contudo, ainda preocupam as fragilidades na formação no que se refere à preparação para a educação inclusiva. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são plurais e se constroem a partir da articulação entre teoria, prática e experiência, o que nem sempre é contemplado de forma integrada nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, observa-se uma predominância de abordagens teóricas desarticuladas das demandas concretas da sala de aula. Nesse contexto, a formação docente precisa contemplar saberes teóricos e pedagógicos, e também competências socioemocionais, entendidas como capacidades de empatia, escuta, autorregulação e sensibilidade às diferenças, fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas (Freire, 1996; Imbernón, 2011). As práticas inclusivas exigem flexibilidade, sensibilidade e capacidade de adaptação às singularidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética e relacional da docência. Para Freire (1996), ensinar exige muito mais do que domínio de conteúdos, pois também cobra um compromisso com o outro, respeito às diferenças e abertura ao diálogo. No contexto da educação inclusiva, essas competências tornam-se ainda mais essenciais, pois envolvem o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Diante desse quadro, evidencia-se um problema central: a formação docente na graduação, embora reconheça a importância da educação inclusiva em nível teórico e normativo, ainda não garante, de forma consistente, a preparação dos futuros professores para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade. Essa lacuna compromete a efetivação de práticas inclusivas e reforça a necessidade de repensar os processos formativos.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas relevantes no campo da formação docente e da educação inclusiva. A investigação adota uma abordagem

crítico-reflexiva, buscando compreender as contradições presentes na formação inicial e suas implicações para a prática pedagógica.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação docente na graduação no que se refere à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, identificando seus limites e possibilidades, bem como discutir caminhos que contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto escolar.

2. Educação Inclusiva e Educação Especial: fundamentos e perspectivas

A educação inclusiva é um movimento político, pedagógico e ético que busca garantir o direito à educação para todos os sujeitos, independentemente de suas condições individuais, sociais ou culturais. Trata-se de uma mudança paradigmática que desloca o foco da deficiência como limitação individual para a compreensão das barreiras impostas pelo próprio sistema educacional. Nesse sentido, a inclusão está além de uma simples proposta pedagógica, inserindo-se em um projeto mais amplo de democratização da sociedade e de promoção da equidade.

No contexto brasileiro, esse paradigma ganha centralidade com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Essa política representa um marco na superação de modelos segregacionistas, ao afirmar que o acesso à escola comum é um direito e não uma concessão. No entanto, sua implementação revela tensões entre o discurso normativo e as condições concretas da prática educativa.

Essa mudança implica uma ruptura com modelos historicamente excludentes, nos quais a diferença era tratada como desvio ou incapacidade. Conforme argumenta Mantoan (2003), no processo de incluir, ninguém deve ficar de fora do ensino regular desde o início da vida escolar, o que exige transformações estruturais, curriculares e atitudinais. Nesse sentido, a inclusão extrapola a mera inserção física do estudante na sala de aula e se constitui enquanto um processo que demanda a reorganização das práticas pedagógicas para garantir participação e aprendizagem.

A consolidação de uma educação genuinamente inclusiva exige uma ruptura definitiva com modelos históricos baseados na benevolência ou no assistencialismo. A inclusão não se esgota na garantia da matrícula; ela se efetiva apenas quando a escola desenvolve estratégias pedagógicas que assegurem o binômio permanência e sucesso. Segundo Baptista, Silva e

Menezes (2020), o deslocamento de uma lógica assistencialista para uma abordagem centrada em direitos é o que permite visualizar o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem, e não como um objeto de caridade ou cuidado médico.

Nesse contexto, o papel da escola deixa de ser o de "integrar" o aluno, esperando que este se adapte ao sistema, para ser o de transformar o próprio ambiente educativo. De acordo com o UNICEF (2022), a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é fundamental para que o planejamento escolar considere a diversidade desde a sua gênese. A implementação do DUA surge como uma estratégia vital, uma vez que a quebra de barreiras para o aprendizado requer que o planejamento pedagógico contemple a diversidade desde o início, evitando adaptações superficiais que segregam o estudante dentro da sala de aula comum.

A permanência com qualidade está intrinsecamente ligada à articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme sustentam Glat e Pletsch (2013), o AEE não deve ser configurado como um espaço de ensino isolado, mas sim como uma ponte que viabiliza os recursos de acessibilidade indispensáveis para a participação plena do estudante no currículo comum. Sem essa articulação, incorre-se no risco da exclusão interna, fenômeno em que o aluno permanece fisicamente na sala de aula, porém pedagogicamente invisibilizado por falta de suporte adequado.

Portanto, a educação inclusiva, enquanto direito fundamental, exige uma gestão democrática e uma formação docente contínua que compreenda a diversidade não como um "problema", mas como um fator de enriquecimento curricular. Somente através dessa mudança de paradigma é possível garantir que o sistema educacional cumpra seu papel social de promover a cidadania e a autonomia para todos.

A análise de Saviani (2008) contribui para aprofundar essa discussão ao afirmar que a escola, enquanto instituição social, deve assumir um papel ativo na democratização do conhecimento. Para o autor, a educação só cumpre sua função social quando possibilita o acesso efetivo aos saberes historicamente produzidos, o que implica enfrentar práticas excludentes que ainda persistem no cotidiano escolar. Nesse sentido, a inclusão não pode ser dissociada de uma perspectiva crítica que problematize as relações de poder e as desigualdades presentes no sistema educacional.

Além disso, é importante destacar que a educação inclusiva desafia concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, baseadas na homogeneização dos estudantes. Imbernón (2011) ressalta que o contexto educacional contemporâneo é marcado pela complexidade e pela diversidade, exigindo do professor uma postura flexível, reflexiva e

aberta à inovação. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação docente que prepare o educador para lidar com situações imprevisíveis e para construir respostas pedagógicas contextualizadas.

Dessa forma, a educação inclusiva se consolida como um campo em permanente construção, atravessado por disputas teóricas, políticas e práticas. Sua efetivação depende da articulação entre políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e processos formativos que preparem os professores para atuar de maneira crítica e sensível às diferenças. Assim, mais do que um modelo educacional, a inclusão se apresenta como um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Nesse contexto, a pesquisa na graduação emerge como elemento formativo relevante, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática na construção de saberes docentes voltados à educação inclusiva. Diante dessas exigências colocadas pela educação inclusiva, torna-se necessário compreender como a formação docente na graduação tem respondido a tais demandas.

3. Formação docente na graduação: entre saberes e limitações

A formação docente na graduação constitui-se como um processo central na construção da identidade profissional do professor, envolvendo a articulação de diferentes dimensões do saber. Tardif (2014) afirma que o saber dos professores é plural, composto por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, que se entrelaçam na constituição da prática pedagógica. Essa compreensão rompe com a ideia de formação baseada apenas na transmissão de conteúdos, ao reconhecer que o exercício da docência exige a mobilização de conhecimentos diversos, situados e contextualizados.

A efetivação da educação inclusiva enfrenta um obstáculo estrutural devido à fragilidade na articulação entre teoria e prática nas licenciaturas. Historicamente, a formação docente trata a inclusão como um conteúdo periférico e isolado, o que, segundo Gatti (2017), impede uma visão sistêmica da diversidade e restringe o tema a disciplinas específicas, desconectadas das metodologias de ensino gerais.

Essa fragmentação curricular reforça a ideia equivocada de que a inclusão é tarefa exclusiva de especialistas, gerando uma prática docente insegura que prioriza a integração em vez de uma inclusão real. Para Pletsch (2020) e Mantoan (2003), é urgente que o ensino superior adote currículos integrados, compreendendo a diferença como um valor transversal indispensável para garantir a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

Nesse cenário, a permanência de uma racionalidade técnica na formação docente constitui um obstáculo significativo. Imbernón (2011) critica esse modelo ao afirmar que ele reduz o professor a um executor de técnicas, desconsiderando a complexidade e a imprevisibilidade do contexto educacional. Tal perspectiva é incompatível com a educação inclusiva, que exige flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação. A prática inclusiva não pode ser orientada por protocolos rígidos porque deve ser construída a partir da leitura crítica da realidade e da sensibilidade às necessidades dos estudantes.

A formação docente deve incorporar o desenvolvimento de competências socioemocionais, uma vez que o trabalho pedagógico envolve relações humanas complexas, atravessadas por afetos, valores e interações sociais. Essas competências são fundamentais para a atuação em contextos inclusivos, pois favorecem a construção de vínculos pedagógicos baseados no respeito e na valorização da diversidade.

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência de experiências práticas significativas durante a graduação. Embora o estágio supervisionado seja um componente obrigatório, sua efetividade depende da forma como é conduzido. Muitas vezes, essas experiências não contemplam a diversidade presente nas escolas, limitando a possibilidade de o futuro professor desenvolver competências inclusivas.

Além disso, é importante considerar que a formação docente não se restringe ao domínio de conteúdos e métodos, pois envolve também a construção de uma postura ética e política diante da educação. Pimenta e Anastasiou (2002) defendem que a formação deve promover uma prática reflexiva, na qual o professor seja capaz de analisar criticamente sua atuação e tomar decisões pedagógicas fundamentadas. Essa perspectiva é essencial para a inclusão, que exige uma problematização das práticas e abertura à mudança.

A formação para a educação inclusiva deve transcender o domínio de técnicas instrumentais, constituindo-se, primordialmente, como um compromisso ético centrado no reconhecimento do outro como legítimo sujeito de direitos. Conforme postula Mantoan (2003), essa perspectiva exige o desenvolvimento de atitudes e valores que rompam com visões estigmatizantes, deslocando o foco da deficiência para o respeito à diversidade humana. Assim, ao superar preconceitos históricos, a prática docente afirma-se como um ato de justiça social e humanização, essencial para a construção de ambientes escolares verdadeiramente democráticos e acolhedores (Dussel, 2017; Skliar, 2014).

Dessa forma, a formação docente na graduação revela-se atravessada por tensões entre diferentes modelos formativos: de um lado, uma tradição marcada pela racionalidade técnica e pela fragmentação dos saberes; de outro, a necessidade de uma formação crítica, reflexiva e

comprometida com a diversidade. Superar essas tensões implica repensar os currículos, ampliar as experiências práticas e incorporar a inclusão como eixo estruturante da formação docente.

Assim, mais do que preparar o professor para aplicar métodos, a formação inicial deve possibilitar a construção de uma identidade profissional capaz de lidar com a complexidade da prática educativa, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

Essas limitações formativas repercutem diretamente na prática pedagógica, evidenciando desafios concretos na implementação da educação inclusiva. Apesar dessas limitações, há possibilidades para o fortalecimento da formação docente, como a ampliação de experiências práticas, a integração entre saberes e o desenvolvimento de competências voltadas à diversidade.

4. Desafios da prática pedagógica inclusiva

A prática pedagógica em contextos inclusivos constitui-se como um campo complexo, atravessado por múltiplas dimensões que envolvem aspectos pedagógicos, institucionais, sociais e subjetivos. Longe de se reduzir a uma questão técnica, a inclusão escolar exige do professor uma postura crítica, reflexiva e sensível à diversidade, o que nem sempre encontra respaldo na formação inicial.

Um dos principais desafios refere-se à superação de modelos pedagógicos tradicionais, historicamente orientados pela homogeneização dos estudantes. Conforme destaca Mantoan (2003), a escola moderna foi estruturada sob a lógica da padronização, o que dificulta o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a inclusão exige uma ruptura epistemológica, na medida em que demanda a construção de práticas pedagógicas que considerem a singularidade dos sujeitos.

A efetivação da educação inclusiva é severamente comprometida pela escassez de recursos pedagógicos e pelo limitado apoio institucional, fatores que convertem um direito coletivo em um fardo individualizado sobre o docente. Segundo Glat e Pletsch (2013), a ausência de políticas de suporte e formação continuada gera sobrecarga e uma persistente sensação de despreparo, transformando a inclusão em um desafio solitário em vez de uma responsabilidade compartilhada pela comunidade escolar.

Outro aspecto relevante diz respeito à permanência de uma cultura escolar excludente, que se manifesta por meio de práticas e discursos que reforçam a ideia de normalidade como

padrão. Saviani (2008) alerta que a escola, ao reproduzir modelos tradicionais, tende a perpetuar desigualdades, dificultando a construção de uma educação democrática. Já no plano pedagógico, a construção de práticas inclusivas exige flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação. Imbernón (2011) argumenta que o professor contemporâneo deve ser capaz de atuar em contextos marcados pela incerteza, desenvolvendo respostas pedagógicas contextualizadas e inovadoras. No entanto, essa capacidade não é inata, mas construída ao longo da formação e da prática profissional.

Do ponto de vista subjetivo, a prática pedagógica inclusiva mobiliza intensamente competências socioemocionais do professor, exigindo empatia, paciência, escuta sensível e capacidade de lidar com situações de incerteza e diversidade. A ausência dessas competências pode intensificar sentimentos de insegurança e dificuldade no enfrentamento das demandas inclusivas.

O encontro com a diferença além de poder gerar sentimentos de insegurança, pode gerar medo e resistência, especialmente quando o professor não se sente preparado para lidar com situações desafiadoras. Freire (1996) enfatiza que o ato educativo é essencialmente relacional, exigindo abertura ao diálogo, escuta sensível e respeito ao outro.

Diante desse cenário, é importante reconhecer que a inclusão não se limita ao âmbito da sala de aula, uma vez que envolve a construção de uma cultura escolar inclusiva, baseada na colaboração entre professores, gestores e demais profissionais da educação. Isso implica superar a lógica individualizante da docência e promover práticas coletivas de planejamento e intervenção pedagógica.

Dessa forma, os desafios da prática pedagógica inclusiva evidenciam que a inclusão é uma tarefa complexa, um processo contínuo de transformação das práticas, das concepções e das relações que estruturam o cotidiano escolar. Esse processo exige formação técnica e compromisso ético e político com a construção de uma educação mais justa e democrática.

Diante desses desafios, torna-se fundamental discutir caminhos possíveis para o fortalecimento da formação docente na perspectiva inclusiva. Ainda que os desafios sejam significativos, esses aspectos também evidenciam possibilidades de transformação da prática pedagógica, especialmente quando articulados a processos formativos mais críticos, reflexivos e contextualizados.

5. Caminhos possíveis para a formação inclusiva

Os desafios que atravessam a prática pedagógica inclusiva evidenciam a necessidade de uma reconfiguração profunda da formação docente na graduação. Mais do que ampliar

conteúdos ou incluir disciplinas específicas, trata-se de repensar os fundamentos que orientam a formação de professores, de modo a torná-la mais coerente com as demandas de uma educação voltada para a diversidade.

Nesse sentido, a superação da fragmentação dos saberes constitui um dos principais desafios. A formação docente, historicamente marcada pela separação entre teoria e prática, precisa avançar na construção de uma perspectiva integrada, na qual o conhecimento acadêmico dialogue com as experiências concretas da prática pedagógica. Pimenta e Anastasiou (2002) defendem que a formação deve ser orientada para a construção de uma prática reflexiva, capaz de articular diferentes saberes e responder de forma crítica aos desafios do cotidiano escolar.

A formação docente para a inclusão deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, no qual o professor atua como sujeito ativo na produção do conhecimento pedagógico. Segundo Nóvoa (2017), a constituição do saber docente ocorre na reflexão sobre a própria prática, o que é vital no contexto inclusivo, onde as demandas são heterogêneas e singulares. Essa perspectiva colide com a aplicação de receitas prontas, exigindo que o educador desenvolva autonomia para tomar decisões e realizar adaptações curriculares em tempo real.

Nesse sentido, a educação inclusiva não admite modelos pré-estabelecidos ou soluções padronizadas. Conforme argumenta Mantoan (2003), a prática inclusiva pressupõe uma postura investigativa, transformando o cotidiano escolar em um laboratório de inovação pedagógica. Ao se posicionar como autor de sua prática, o professor torna-se capaz de responder às imprevisibilidades da sala de aula com estratégias que garantam a participação efetiva de todos, consolidando uma práxis educativa comprometida com a equidade e o direito à aprendizagem.

A pesquisa na graduação emerge, nesse cenário, como uma estratégia fundamental para o fortalecimento da formação docente. Ao se envolver em práticas investigativas, o futuro professor desenvolve a capacidade de problematizar a realidade, refletir sobre sua prática e construir conhecimentos contextualizados. Tardif (2014) ressalta que o saber docente se constrói na interface entre teoria e prática, sendo a reflexão um elemento central nesse processo.

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de incorporar a educação inclusiva como eixo estruturante dos currículos de formação docente. Além disso, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências socioemocionais, reconhecendo que a prática pedagógica envolve dimensões afetivas e relacionais. Freire (1996) enfatiza que a

educação é um ato de humanização, que exige compromisso ético, empatia e respeito às diferenças.

A formação docente para a inclusão deve ser um processo dinâmico e autoral, no qual o professor atua como sujeito ativo na produção de saberes, superando a aplicação de modelos pré-estabelecidos em favor de decisões pedagógicas sensíveis à singularidade (Nóvoa, 2017).

A incorporação sistemática das competências socioemocionais nos currículos de graduação é uma estratégia essencial para a formação integral do docente, permitindo que o equilíbrio emocional e a empatia atuem de forma articulada aos saberes teóricos e práticos. Segundo Gatti (2017), a fragmentação da formação inicial muitas vezes negligencia as dimensões relacionais da docência, que são vitais para responder com resiliência e humanidade às complexas demandas da educação inclusiva. Ao promover o desenvolvimento dessas competências, as instituições de ensino superior capacitam o futuro professor a acolher a diferença como um valor ético, transformando a prática pedagógica em um exercício de diálogo e reconhecimento do outro (Nóvoa, 2017; Mantoan, 2003).

A superação das barreiras à educação inclusiva exige uma reconfiguração das práticas de formação inicial e continuada, priorizando modelos que transcendam a mera transmissão teórica. Nesse cenário, o desenvolvimento de competências docentes alinhadas à diversidade é potencializado por práticas formativas inovadoras, que articulam o uso de tecnologias assistivas, metodologias ativas e a imersão em contextos reais de ensino.

Segundo Bacich e Moran (2018), a integração de metodologias ativas na formação permite que o professor deixe de ser um mero instrutor para se tornar um mediador, capaz de desenhar percursos de aprendizagem personalizados que contemplem as singularidades de cada estudante.

A vivência em situações concretas e a experimentação pedagógica são fundamentais para que o futuro docente construa estratégias eficazes frente aos desafios da inclusão. Como aponta Almeida (2016), o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), por exemplo, não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um recurso estratégico para garantir o acesso ao currículo e a autonomia do aluno com deficiência. Ao vivenciar o planejamento mediado por tecnologias e refletir criticamente sobre essas práticas, o licenciando desenvolve a capacidade de adaptar e criar recursos que o ambiente escolar verdadeiramente democrático.

Por fim, é importante destacar que a formação para a inclusão não se esgota na graduação, exigindo processos contínuos de desenvolvimento profissional. Imbernón (2011) argumenta que a formação docente deve ser permanente, acompanhando as transformações

do contexto educacional. Nesse sentido, a articulação entre formação inicial e continuada torna-se essencial para a consolidação de práticas inclusivas.

Dessa forma, a construção de uma formação docente comprometida com a educação inclusiva exige uma abordagem integrada, crítica e contextualizada, que reconheça a complexidade da prática pedagógica e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Mais do que preparar professores para aplicar métodos, trata-se de formar sujeitos capazes de pensar, refletir e agir de maneira ética e transformadora diante dos desafios da inclusão.

6. Conclusões

A formação docente na graduação apresenta fragilidades na preparação para a educação inclusiva, evidenciando limites na construção de práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Nesse sentido, a abordagem da Educação Especial ocorre de forma fragmentada nos cursos de licenciatura, comprometendo a articulação entre teoria e prática na formação inicial. Além disso, a permanência de uma racionalidade técnica limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e dificulta a construção de competências docentes adequadas às demandas contemporâneas.

Consequentemente, a prática pedagógica inclusiva exige flexibilidade, reflexão e adaptação constante, ao mesmo tempo em que revela desafios relacionados à ausência de suporte institucional e pedagógico. Outro aspecto é que a inclusão escolar demanda mudanças nas concepções pedagógicas e na cultura escolar, indicando a necessidade de uma formação docente mais integrada e sensível à diversidade.

Por outro lado, a pesquisa na graduação contribui para a construção de uma prática docente crítica e reflexiva, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias à atuação em contextos inclusivos. Nesse sentido, destacam-se como possibilidades o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, a ampliação de experiências formativas e a incorporação da educação inclusiva como eixo estruturante da formação docente. Assim, a consolidação da educação inclusiva depende do fortalecimento da formação docente, especialmente na integração entre saberes teóricos e práticas pedagógicas.



Referências

- ALMEIDA, M. E. B. **Integração de tecnologias e currículo: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAPTISTA, T. L.; SILVA, A. T. P.; ALENCAR, A. MENEZES. Educação inclusiva: entre o ideal e o real, um direito fundamental. **Revista de Ciências da Educação** (Unisal). v. 1, n. 55, p. 103–120, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/141/107>. Acesso em: 10 abr. 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da exclusão**. São Paulo: Paulus, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, 721-739, 2017.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLETSCH, M. D. Formação de professores e educação inclusiva: os desafios da articulação entre saberes. **Revista de Educação Especial**, v. 33, 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UNICEF. **Trajetórias de sucesso escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Caderno de Recomendação – Educação Inclusiva. Brasília: UNICEF, 2022.

