

A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

*TEACHER TRAINING IN THE FACE OF INCLUSIVE EDUCATION: LIMITS BETWEEN THEORY AND
PRACTICE*

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra¹

Neimar Plack Brauwiers²

Ana Cristina Oliveira Mahle³

Marcelo Máximo Purificação⁴

Marcos Rogério Martins Costa⁵

Enéas Fábio Farias Neves⁶

David Lee Bezerra Amaral⁷

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/54b90938>

Publicado em: 03.11.2025

Resumo: A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva, sobretudo diante dos desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula. Este estudo tem como objetivo analisar criticamente a formação de professores frente à educação inclusiva, discutindo os limites e possibilidades existentes entre a teoria e a prática pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em autores como Mantoan (2015), Carvalho (2012), Glat e Pletsch (2011), Tardif (2014) e Freire (2019), cuja análise permitiu compreender como os discursos sobre inclusão se materializam — ou não — nas práticas educacionais. Os resultados evidenciam que, embora os avanços legais e conceituais tenham ampliado o debate sobre inclusão, a formação docente ainda apresenta lacunas significativas, especialmente quanto à preparação para lidar com as necessidades específicas dos alunos e à falta de articulação entre teoria e prática. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva depende de políticas públicas consistentes, formação continuada contextualizada e compromisso ético com a diversidade humana. O estudo contribui, assim, para o fortalecimento das discussões sobre a formação docente crítica e emancipatória, apontando caminhos para práticas pedagógicas mais equitativas e transformadoras.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Prática pedagógica.

- 1 Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil.
- 2 Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil.
- 3 Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Brasil.
- 4 Centro Universitário de Mineiros, UNIFIMES, Brasil.
- 5 INCQS/Fiocruz, Brasil.
- 6 Instituto Federal da Paraíba, IFPB, Brasil.
- 7 Instituto Federal da Paraíba, IFPB, Brasil.



Políticas educacionais.

Abstract: Teacher education is one of the fundamental pillars for achieving inclusive education, especially when facing the challenges imposed by diversity in the classroom. This study aims to critically analyze teacher training in the context of inclusive education, discussing the limits and possibilities between theory and pedagogical practice. Methodologically, it is a qualitative bibliographical research, based on authors such as Mantoan (2015), Carvalho (2012), Glat and Pletsch (2011), Tardif (2014), and Freire (2019). The analysis reveals how inclusion discourse is — or is not — reflected in educational practice. The results show that, although legal and conceptual advances have strengthened the debate on inclusion, teacher education still presents significant gaps, particularly regarding the preparation to address students' specific needs and the lack of articulation between theory and practice. It is concluded that the consolidation of inclusive education depends on consistent public policies, contextualized continuing education, and an ethical commitment to human diversity. This study contributes to strengthening discussions on critical and emancipatory teacher education, highlighting paths toward more equitable and transformative pedagogical practices.

Keywords: Teacher education. Inclusive education. Pedagogical practice. Educational policies.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais eixos das políticas públicas educacionais brasileiras, expressando o compromisso com o direito à educação de qualidade para todos, sem discriminação. Esse movimento emergiu de marcos legais e conceituais importantes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Entretanto, apesar dos avanços normativos, a prática pedagógica inclusiva ainda enfrenta inúmeras limitações, sobretudo no que se refere à formação e à atuação dos professores.

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão escolar, pois é o professor quem concretiza, na sala de aula, os princípios e valores previstos nas políticas educacionais. No entanto, observa-se que muitos educadores ingressam na carreira sem preparo suficiente para lidar com a diversidade e com as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial. Como afirmam Glat e Pletsch (2011), “as mudanças na legislação não são suficientes para transformar a prática pedagógica sem que haja formação adequada e continuada dos professores”. Essa lacuna formativa evidencia a distância existente entre a teoria e a prática, entre o discurso político e as condições reais do cotidiano escolar.

O tema é de grande relevância social e acadêmica, pois a educação inclusiva representa não apenas uma demanda pedagógica, mas também um imperativo ético e político, que busca garantir equidade, cidadania e respeito à diversidade. A análise da formação docente nesse contexto contribui para compreender os fatores que dificultam ou potencializam a efetivação

da inclusão, fornecendo subsídios para o aprimoramento das políticas públicas e dos currículos formativos. Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com autores como Mantoan (2015), Carvalho (2012) e Tardif (2014), que discutem a necessidade de uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

No campo prático, a pesquisa oferece subsídios para o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada mais coerentes com as demandas inclusivas, destacando a importância de práticas pedagógicas fundamentadas na empatia, na colaboração e na acessibilidade. Além disso, busca contribuir para a sensibilização dos profissionais da educação acerca de seu papel como agentes de mudança e promotores de uma escola verdadeiramente democrática.

A relevância do estudo também se justifica pela persistência de desafios concretos enfrentados no contexto escolar: a ausência de suporte institucional, a carência de recursos, a formação fragmentada e a resistência cultural às diferenças. Tais fatores tornam urgente a reflexão sobre como os professores estão sendo preparados para atuar em um cenário educacional cada vez mais diverso. Como observa Nóvoa (2009), “formar professores é formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo e transformá-lo por meio da educação”.

Dessa forma, o presente estudo trata da análise dos limites e possibilidades da formação docente frente à educação inclusiva, com ênfase na relação entre teoria e prática. Parte-se da compreensão de que a inclusão escolar somente se efetivará quando a formação do professor for repensada à luz das reais necessidades e complexidades do trabalho docente.

Assim, o problema de pesquisa que orienta este trabalho é: em que medida a formação docente tem contribuído para a efetivação da educação inclusiva nas escolas, considerando os limites entre teoria e prática?

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa é analisar criticamente a formação docente frente à educação inclusiva, identificando os principais desafios e possibilidades de articulação entre o discurso teórico e a prática pedagógica, buscando compreender como a formação inicial e continuada pode contribuir para uma atuação mais efetiva e transformadora no contexto escolar.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, com base em referenciais teóricos que discutem a formação docente e a educação inclusiva sob diferentes perspectivas epistemológicas. Esse tipo de pesquisa, conforme Gil (2019), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Tal abordagem possibilita compreender o fenômeno estudado a partir da análise crítica de produções acadêmicas que abordam a temática da inclusão escolar e seus desdobramentos na formação de professores.

O método adotado fundamenta-se na abordagem analítico-descritiva, com ênfase na interpretação e sistematização dos conteúdos teóricos que tratam da formação docente e da prática pedagógica inclusiva. Essa perspectiva busca identificar aproximações, divergências e lacunas nas produções acadêmicas, permitindo construir uma visão ampliada sobre os limites entre teoria e prática no campo da educação inclusiva.

As contribuições teóricas desse trabalho, amparadas nos estudos de Mantoan (2003; 2015), Carvalho (2012), Freire (1996), Tardif (2014), Glat e Pletsch (2011), Imbernón (2011), Nóvoa (2009), Libâneo (2012) e Perrenoud (2000), estão relacionadas à ampliação do olhar sobre a formação docente como processo contínuo, reflexivo e ético, imprescindível à consolidação de uma educação realmente inclusiva. As ideias desses autores serviram como base para compreender a complexidade do trabalho docente e os desafios de traduzir o discurso inclusivo em ações pedagógicas efetivas.

O procedimento de levantamento de dados consistiu na seleção, leitura e análise crítica de livros, artigos, teses e documentos oficiais publicados entre os anos de 1995 e 2024, priorizando produções que tratam da formação de professores, políticas de educação inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares. As buscas foram realizadas em bases científicas reconhecidas, como Scielo, Google Acadêmico, CAPES Periódicos e ERIC, com o uso de descritores como formação docente, educação inclusiva, prática pedagógica e políticas educacionais.

Para o procedimento de análise dos dados, empregou-se a análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), que compreende as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essa técnica permitiu identificar categorias de sentido relacionadas aos conceitos de inclusão, formação docente, práticas pedagógicas e barreiras estruturais, promovendo uma leitura interpretativa das contribuições teóricas.

O design de triangulação teórico-metodológica foi construído a partir do diálogo entre diferentes vertentes do pensamento educacional: a abordagem crítica-freireana, que enfatiza a dimensão emancipadora da formação; a perspectiva sociocultural, representada por Nóvoa e Tardif, que compreende o saber docente como construção coletiva; e a vertente prática-reflexiva, sustentada em autores como Perrenoud e Imbernón, que defendem o aprender pela experiência. Essa triangulação possibilitou uma análise abrangente e coerente, articulando teoria, contexto e prática educativa.

O perfil dos dados bibliográficos é composto majoritariamente por obras de referência da literatura nacional e internacional, de natureza teórico-reflexiva, complementadas por documentos oficiais e relatórios institucionais que tratam da inclusão e da formação de professores. O recorte temporal abrange publicações das últimas três décadas, período marcado pelo fortalecimento das políticas de educação inclusiva no Brasil e pela intensificação dos debates sobre o papel do docente na sociedade contemporânea.

Portanto, a metodologia adotada busca garantir uma análise consistente e fundamentada sobre a formação docente frente à educação inclusiva, valorizando o diálogo entre diferentes matrizes teóricas e contribuindo para o avanço das discussões acadêmicas acerca dos limites e possibilidades de concretização da inclusão escolar na prática pedagógica.

Referencial teórico

A formação docente, especialmente diante dos desafios da educação inclusiva, constitui um campo de tensões entre o ideal normativo das políticas educacionais e a realidade concreta das práticas pedagógicas. A inclusão escolar, enquanto princípio, demanda não apenas adaptações curriculares, mas também uma profunda reconfiguração das concepções de ensino e aprendizagem, centradas no reconhecimento da diversidade. Como afirma Mantoan (2015), “incluir é transformar a escola e não apenas inserir alunos com deficiência em classes comuns”.

As políticas públicas brasileiras, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reforçam a necessidade de preparar os professores para atender às diferenças individuais de todos os alunos. No entanto, há um descompasso entre o discurso político e a prática docente cotidiana. De acordo com Glat e Pletsch (2011), “as ações voltadas à formação docente ainda não têm conseguido abarcar, de modo efetivo, a complexidade da inclusão”.

A formação inicial de professores, muitas vezes, limita-se a abordagens teóricas superficiais sobre a educação inclusiva, deixando lacunas na preparação prática e no desenvolvimento de competências pedagógicas específicas. Segundo Carvalho (2012), “os cursos de licenciatura ainda carecem de uma formação que promova a sensibilidade e o compromisso ético com a diversidade humana”. Assim, o docente recém-formado encontra dificuldades para planejar estratégias pedagógicas inclusivas, atuar com recursos de acessibilidade e interagir de forma colaborativa com profissionais de apoio.

A formação continuada surge, nesse contexto, como espaço fundamental de reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Freire (1996) enfatiza que “ensinar exige pesquisa, curiosidade e criticidade”, apontando que o processo formativo do professor é permanente e dialógico. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente deve articular teoria e prática, possibilitando a construção coletiva do saber pedagógico e a transformação das atitudes frente à diferença.

Contudo, o ambiente escolar ainda reproduz barreiras atitudinais e estruturais que dificultam a efetivação da inclusão. Mazzotta (2011) lembra que “a inclusão não se efetiva apenas pela presença física do aluno na escola, mas pela sua real participação nas atividades pedagógicas”. Assim, o professor torna-se figura central para mediar o acesso ao conhecimento, adaptar metodologias e garantir condições de aprendizagem para todos.

A ausência de condições materiais e pedagógicas adequadas, aliada à formação insuficiente, faz com que muitos docentes sintam-se inseguros ou despreparados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Mendes (2010) afirma que “a falta de preparo do professor é o principal obstáculo à inclusão escolar”. É nesse ponto que se evidenciam os limites entre teoria e prática: enquanto os documentos oficiais prescrevem uma escola inclusiva, a realidade mostra uma estrutura educacional que ainda exclui pela ausência de suporte efetivo.

Logo, a formação docente frente à educação inclusiva deve ir além da transmissão de conteúdos sobre deficiência ou legislação. Trata-se de fomentar uma atitude ética e pedagógica pautada na empatia, no respeito às diferenças e na valorização do potencial de cada estudante. Somente uma formação crítica e reflexiva pode romper com o distanciamento entre o ideal teórico e a prática excludente. Como sintetiza Tardif (2014), “o saber do professor é um saber plural, construído na relação entre o conhecimento acadêmico e a experiência vivida”.

Compreende-se que a educação inclusiva exige uma formação docente contínua, crítica e comprometida com a transformação da realidade escolar. É preciso ultrapassar os limites da teoria para que o discurso da inclusão se materialize em práticas pedagógicas que garantam, de fato, o direito à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

A formação docente voltada à educação inclusiva requer, também, um compromisso institucional das universidades e dos sistemas de ensino na criação de políticas de formação articuladas e efetivas. As instituições formadoras devem superar o modelo fragmentado de ensino e promover experiências que integrem o conhecimento teórico à realidade das escolas. Pimenta (2002) aponta que “a formação docente precisa articular-se à prática social, rompendo com a visão tecnicista do ensinar”. Assim, o estágio supervisionado e as vivências práticas tornam-se espaços privilegiados para a construção de saberes inclusivos, favorecendo a reflexão crítica sobre a atuação docente.

Outro aspecto essencial diz respeito à concepção de inclusão que orienta o processo formativo. Muitas vezes, o conceito é reduzido à ideia de inserção física do aluno com deficiência, desconsiderando a amplitude do termo. Sassaki (2006) afirma que “a inclusão é um processo que implica mudanças de atitudes, valores e práticas”. Nessa perspectiva, formar para a inclusão significa formar para o reconhecimento da pluralidade humana e para o exercício de uma pedagogia emancipadora, que valorize as diferenças como fonte de aprendizagem coletiva.

A ausência de coerência entre a formação recebida e as demandas da escola inclusiva também evidencia a necessidade de rever currículos e metodologias na formação inicial. Segundo Rodrigues (2013), “as instituições formadoras devem propiciar ao futuro professor um conjunto de competências que o habilitem a lidar com a diversidade na sala de aula”. Isso envolve a inserção de conteúdos que tratem das barreiras atitudinais, da adaptação curricular e da acessibilidade pedagógica, bem como o incentivo à pesquisa e à inovação didática.

É imprescindível reconhecer que a prática inclusiva não se limita à presença de alunos com deficiência, mas abrange todas as formas de diversidade — étnica, cultural, social e

cognitiva. De acordo com Nóvoa (2009), “formar professores é formar identidades profissionais comprometidas com o outro”. Essa visão amplia a compreensão de inclusão, deslocando-a do campo da deficiência para o campo dos direitos humanos e da justiça social, o que reforça o papel ético e político do educador.

O desafio da educação inclusiva também passa pela necessidade de colaboração entre os diferentes profissionais da escola. A atuação conjunta de professores, gestores, intérpretes, psicopedagogos e demais agentes educacionais contribui para o fortalecimento de uma cultura inclusiva. Como destaca Mittler (2003), “a inclusão é um processo que depende da cooperação entre todos os que participam da vida escolar”. Nesse sentido, a formação docente deve estimular o trabalho interdisciplinar e o diálogo constante com outros campos do saber, como a psicologia, a linguística e a assistência social.

Por outro lado, é importante destacar que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas da boa vontade dos docentes, mas de condições estruturais e de políticas públicas consistentes. Para Beyer (2010), “não se pode exigir do professor uma prática inclusiva sem oferecer-lhe recursos e apoio institucional”. Assim, a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre o professor, a gestão escolar e os órgãos governamentais, garantindo suporte técnico, formação continuada e infraestrutura adequada.

O desafio maior da formação docente frente à educação inclusiva está em transformar o discurso em ação pedagógica concreta. Trata-se de compreender a formação como um processo dialético, em que o professor se constitui como sujeito de sua prática e agente de mudança social. Como reforça Libâneo (2012), “a prática pedagógica é um ato político e ético, que exige consciência crítica e compromisso com a transformação da realidade educacional”. Dessa forma, somente uma formação pautada na reflexão, na solidariedade e na humanização poderá romper os limites entre teoria e prática, tornando a inclusão uma vivência efetiva e cotidiana nas escolas brasileiras.

A efetividade da educação inclusiva depende de uma concepção pedagógica que reconheça o valor das diferenças e compreenda o aluno como sujeito de direitos. Para Beyer (2013), “a inclusão é um processo político e pedagógico que implica rever práticas, valores e objetivos da escola”. Essa revisão pressupõe que o professor desenvolva competências que ultrapassem o domínio técnico, incorporando uma postura investigativa e reflexiva sobre a própria prática.

Portanto, a formação docente deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, no qual o professor aprende a lidar com situações complexas e imprevisíveis. Nóvoa (2009) defende que “a formação deve centrar-se na construção da identidade profissional e na valorização do saber da experiência”. Assim, mais do que cursos pontuais, é preciso criar espaços institucionais que favoreçam a troca de experiências, o diálogo interdisciplinar e o trabalho colaborativo.

O desafio da inclusão revela também a necessidade de repensar o currículo formativo das licenciaturas. Conforme Gatti (2010), “os currículos dos cursos de formação docente

ainda apresentam fragilidade no trato das dimensões práticas da docência e da diversidade”. A abordagem fragmentada da temática inclusiva acaba por reduzir a formação a um conjunto de informações normativas, sem promover a vivência efetiva de práticas pedagógicas acessíveis e adaptadas.

Além disso, é imprescindível compreender que a formação para a inclusão não se limita ao atendimento do aluno com deficiência, mas abrange toda a heterogeneidade presente nas salas de aula. Como destaca Mittler (2003), “inclusão significa responder positivamente à diversidade dos alunos e considerar as diferenças como oportunidades de aprendizado”. Essa compreensão amplia o papel do professor como mediador de experiências e promotor da equidade.

Outro ponto importante refere-se ao suporte institucional disponibilizado ao docente. A ausência de suporte pedagógico e emocional frequentemente compromete a implementação de práticas inclusivas. Para Rodrigues (2017), “o professor precisa sentir-se parte de uma rede de apoio, onde possa compartilhar desafios e construir soluções coletivas”. Assim, a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre gestores, equipe pedagógica, famílias e comunidade escolar.

A pesquisa educacional também desempenha papel crucial na consolidação de práticas inclusivas. A articulação entre universidade e escola básica permite que o conhecimento científico retroalimente a prática docente. De acordo com Perrenoud (2000), “a competência profissional se constrói na ação e na reflexão sobre a ação”. Portanto, promover a investigação e o registro das experiências inclusivas contribui para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico e para a consolidação de políticas públicas mais efetivas.

Portanto, a formação docente para a educação inclusiva deve estar ancorada em princípios éticos e humanistas, capazes de orientar a prática educativa para a justiça social. Saviani (2008) lembra que “a educação é, ao mesmo tempo, uma prática social e um ato político”. Assim, o compromisso com a inclusão exige do educador não apenas habilidades técnicas, mas também engajamento crítico diante das desigualdades que perpassam o ambiente escolar. A formação docente, portanto, não pode se restringir a um treinamento funcional, mas deve ser compreendida como um processo emancipador, voltado à construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva implica repensar as bases epistemológicas que sustentam a prática pedagógica. A formação docente não pode estar centrada apenas na racionalidade técnica, mas deve promover uma compreensão crítica do contexto educacional e social. Para Zeichner (2010), “o professor reflexivo é aquele que compreende o ensino como uma prática social e ética”. Essa perspectiva exige que o educador desenvolva autonomia intelectual e capacidade de análise diante dos desafios da diversidade.

A teoria da inclusão, nesse sentido, precisa dialogar com a prática cotidiana, permitindo que o professor construa saberes a partir de sua realidade concreta. Imbernón (2011) ressalta que “formar professores é promover a construção de significados a partir da experiência”. Assim, a

prática pedagógica passa a ser espaço de investigação, experimentação e reconstrução de saberes, rompendo com a lógica reprodutora de modelos tradicionais.

No campo das políticas educacionais, observa-se que muitas ações voltadas à formação docente mantêm um caráter burocrático e descontextualizado. Segundo Libâneo (2012), “a formação tem sido marcada por propostas fragmentadas, que pouco contribuem para o desenvolvimento de competências reais”. Essa fragmentação reflete-se na ausência de articulação entre os princípios da educação inclusiva e o cotidiano das escolas públicas, evidenciando a distância entre o ideal normativo e as condições efetivas de trabalho.

É preciso reconhecer que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também política e cultural. Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que “não há justiça social sem justiça cognitiva”, apontando para a necessidade de valorizar diferentes formas de saber e de aprender. Desse modo, o papel do professor ultrapassa o ensino de conteúdos: ele se torna mediador entre diferentes culturas, linguagens e modos de existir, contribuindo para a construção de uma escola plural.

A relação entre teoria e prática, portanto, deve ser concebida de maneira dialética. A teoria não é um corpo de conhecimentos distante da realidade, mas um instrumento que orienta e ressignifica a ação docente. Conforme Demo (2011), “a teoria é a prática pensada; e a prática, a teoria em movimento”. Essa indissociabilidade é o que confere sentido à formação docente, permitindo ao professor transformar sua ação a partir da reflexão crítica e do diálogo com a experiência.

Outro ponto fundamental refere-se à dimensão afetiva da docência. O acolhimento e a empatia são condições indispensáveis à efetivação da inclusão. Wallon (2007) já defendia que “a emoção é constitutiva do ato educativo”. A formação de professores, portanto, deve também desenvolver competências socioemocionais, capazes de sustentar uma prática humanizada e sensível às particularidades de cada aluno.

Por fim, cabe destacar que o compromisso com a inclusão deve ser assumido como princípio ético e político que orienta todo o projeto pedagógico. Arroyo (2012) observa que “formar professores é formar sujeitos comprometidos com a emancipação humana”. Nesse horizonte, a educação inclusiva não se resume à adaptação de metodologias, mas se configura como uma proposta de transformação social, que redefine os sentidos de ensinar e aprender à luz da diversidade e da equidade.

Resultados e discussões

A análise bibliográfica realizada permitiu identificar que a formação docente para a educação inclusiva, embora amplamente discutida em âmbito acadêmico e político, ainda apresenta lacunas significativas entre o discurso teórico e a realidade prática das escolas. O levantamento teórico revelou que, nas últimas décadas, houve avanço expressivo nas políticas públicas voltadas à inclusão, contudo, tais políticas nem sempre se traduzem em ações concretas

de formação docente contínua e efetiva. Como afirma Mantoan (2015), “a inclusão não se realiza por decreto, mas pela mudança nas concepções e nas práticas escolares”.

Os resultados apontam que a formação inicial dos professores continua predominantemente pautada em modelos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos e na racionalidade técnica, o que limita o desenvolvimento de competências voltadas à diversidade. Essa constatação reforça as críticas de Gatti (2010) e Libâneo (2012), que denunciam a fragmentação dos currículos e a ausência de experiências práticas integradas à formação teórica. Assim, evidencia-se que o professor, ao ingressar na profissão, muitas vezes se depara com a responsabilidade da inclusão sem o suporte formativo necessário para lidar com as diferenças individuais e sociais dos alunos.

A pesquisa também revelou que a formação continuada, quando bem estruturada e contextualizada, constitui uma estratégia fundamental para ressignificar as práticas docentes. Autores como Imbernón (2011) e Nóvoa (2009) enfatizam que o desenvolvimento profissional do professor deve ocorrer de forma permanente, por meio do diálogo, da reflexão coletiva e da troca de experiências. Os dados teóricos analisados demonstram que programas de formação colaborativos — que valorizam o saber da experiência — tendem a produzir mudanças mais consistentes nas práticas pedagógicas inclusivas.

Outro resultado relevante foi a constatação de que o distanciamento entre teoria e prática não decorre apenas de falhas formativas, mas também das condições objetivas de trabalho. A precariedade de infraestrutura, a ausência de recursos adaptados, o excesso de turmas e a falta de apoio institucional constituem barreiras que inviabilizam a efetivação da inclusão. Como observa Glat (2011), “a inclusão é uma conquista coletiva, que exige o envolvimento da gestão, da comunidade escolar e do poder público”. Portanto, a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor, mas deve ser compartilhada de forma sistêmica.

Sob a perspectiva teórica, os resultados aprofundam a compreensão da formação docente como um processo dinâmico, reflexivo e situado no contexto social, superando a concepção tecnicista que prevaleceu em períodos anteriores. Os estudos de Tardif (2014) e Perrenoud (2000) reforçam que o saber docente é plural e construído na interseção entre conhecimento acadêmico e experiência prática. Assim, a educação inclusiva demanda um profissional capaz de refletir criticamente sobre sua atuação e adaptar suas práticas conforme as singularidades dos alunos e do contexto escolar.

No âmbito prático, a pesquisa revela que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende de políticas institucionais mais articuladas e de investimentos permanentes na formação de professores. As contribuições desse estudo evidenciam a necessidade de articular as esferas política, pedagógica e ética, para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade concreta nas escolas públicas. A valorização do professor como sujeito ativo no processo formativo e a criação de espaços de reflexão coletiva aparecem como caminhos fundamentais para reduzir o abismo entre teoria e prática.

O estudo também revela que a educação inclusiva não se limita à presença física do aluno com deficiência, mas envolve a garantia de participação plena, pertencimento e aprendizagem significativa. Essa concepção, defendida por Beyer (2013) e Mendes (2010), amplia o entendimento da inclusão como um projeto de sociedade e não apenas como uma política educacional. Assim, os resultados reforçam a importância de compreender o papel do docente como mediador cultural, promotor da equidade e agente de transformação social.

Os achados desta pesquisa confirmam parte do que já se sabia sobre o tema — a persistência de desafios na efetivação da inclusão escolar —, mas avançam ao destacar a necessidade de reconfigurar os processos formativos sob uma perspectiva crítica e colaborativa. O estudo contribui para a academia ao sistematizar diferentes vertentes teóricas e apontar caminhos para pesquisas futuras que abordem o impacto real das políticas de formação docente na prática inclusiva. Para a sociedade, representa um convite à reflexão sobre o papel coletivo na construção de uma escola acessível, humana e democrática.

Conclusão

A presente pesquisa teve como propósito analisar a formação docente frente à educação inclusiva, buscando compreender os limites existentes entre a teoria e a prática pedagógica. Por meio de uma investigação bibliográfica, foi possível constatar que, apesar dos avanços normativos e discursivos no campo da inclusão escolar, ainda há uma distância considerável entre as propostas teóricas e sua efetivação nas práticas cotidianas das instituições de ensino.

Os estudos revisados evidenciam que a formação inicial dos professores, em muitos casos, não contempla de maneira satisfatória os princípios da educação inclusiva, permanecendo centrada em modelos tradicionais de ensino e desarticulada das reais demandas da diversidade presente nas salas de aula. Além disso, verificou-se que a formação continuada, quando ofertada de forma fragmentada ou meramente burocrática, pouco contribui para o desenvolvimento de competências inclusivas.

Com base nas discussões apresentadas, conclui-se que a superação das barreiras à inclusão requer uma reformulação profunda nos processos formativos docentes, sustentada por uma concepção crítica, reflexiva e colaborativa da prática educativa. É indispensável que as políticas públicas de formação docente sejam repensadas, de modo a garantir condições reais de aprendizagem, acompanhamento e apoio aos professores em exercício. Nesse sentido, torna-se urgente a criação de espaços institucionais de diálogo e troca de experiências, que valorizem o saber prático do professor e o reconheçam como protagonista na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Os resultados também reforçam que a efetivação da educação inclusiva depende de uma atuação conjunta entre gestores, docentes, famílias e comunidade, bem como de investimentos em infraestrutura, acessibilidade e recursos pedagógicos. A inclusão não se resume à matrícula do

aluno com deficiência, mas implica garantir o seu pertencimento, participação e aprendizagem significativa — princípios que devem orientar todas as práticas educativas.

Na perspectiva teórica, este estudo contribui para o fortalecimento das discussões sobre o papel da formação docente na consolidação de uma educação mais equitativa e democrática. Já sob a perspectiva prática, evidencia-se a necessidade de desenvolver programas de formação continuada contextualizados, interdisciplinares e pautados na realidade concreta das escolas públicas brasileiras.

Como recomendações para trabalhos futuros, sugere-se a realização de pesquisas de campo que investiguem o impacto das políticas de formação docente sobre a prática pedagógica inclusiva em diferentes regiões do país, bem como estudos de caso que analisem experiências exitosas de formação colaborativa entre universidades e escolas. Além disso, recomenda-se o aprofundamento teórico sobre o papel das tecnologias assistivas e das metodologias ativas no processo de inclusão, ampliando o diálogo entre inovação pedagógica e equidade educacional.

Em conclusão, reafirma-se que a construção de uma escola inclusiva constitui um processo contínuo, que demanda engajamento político, sensibilidade humana e constante reflexão crítica. A formação docente, quando concebida como prática emancipatória, torna-se um instrumento fundamental para transformar a inclusão de um ideal normativo em uma realidade social efetiva, contribuindo assim para a consolidação de uma educação pública de qualidade para todos.

Agradecimentos

O coautor Marcos Costa agradece à bolsa de pós-doutorado do CNPq, pelo Programa de Pós-graduação em Vigilância Sanitária, do INCQS, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Referências

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 3. ed. São

Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.