

# A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

Ciências Humanas • 14/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778710112](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778710112)

---

Maria das Graças Melo<sup>1</sup>  
Maria Rosenilda Pires Ferreira<sup>2</sup>  
Janete de Araújo Pereira<sup>3</sup>  
Gilceia Jacinta de Andrade Castro<sup>4</sup>  
Rosalia Miguel Duarte<sup>5</sup>  
Edu Domingues Romão<sup>6</sup>  
Alexandra Aragão Venâncio de Almeida<sup>7</sup>  
Tarsila Duarte dos Santos<sup>8</sup>  
Zilma Fiame<sup>9</sup>  
Cheila Cristina da Silva<sup>10</sup>  
Keli Cristina da Silva<sup>11</sup>  
Bruna Micheli Cardoso Bicharra<sup>12</sup>  
Micheli Patricia Lopes Dias<sup>13</sup>

---

## RESUMO

Este artigo discute a importância da formação docente na educação especial inclusiva, com atenção ao modo como professores da classe comum, professores do atendimento educacional especializado e equipes escolares constroem condições de participação, aprendizagem e permanência para estudantes, público da educação especial. O problema orientador pergunta de que maneira a formação inicial e continuada pode deixar de ser tratada como atividade complementar e passar a compor a organização pedagógica da escola. O objetivo geral é analisar contribuições da formação docente para práticas inclusivas na educação básica. A pesquisa assume caráter bibliográfico, de abordagem qualitativa, com consulta a autores clássicos da área e a produções publicadas entre 2021 e 2025, priorizando periódicos científicos, revisões e documentos institucionais verificáveis. A discussão sustenta que a formação precisa articular conhecimento pedagógico, acessibilidade curricular, colaboração entre profissionais, escuta das famílias e análise das barreiras presentes no cotidiano escolar. O estudo indica que a inclusão ganha consistência quando a formação ultrapassa palestras isoladas e se aproxima das demandas concretas da sala de aula, do planejamento coletivo e da avaliação pedagógica responsiva.

**Palavras-chave:** Formação docente; Educação especial; Inclusão escolar; Práticas pedagógicas; Acessibilidade curricular.

## ABSTRACT

This article discusses the importance of teacher education in inclusive special education, focusing on how classroom teachers, specialized educational support teachers and school teams create conditions for participation, learning and permanence for students who are the target audience of special education. The guiding

problem asks how initial and continuing teacher education can move from being treated as a complementary activity to becoming part of the school's pedagogical organization. The general aim is to analyze the contributions of teacher education to inclusive practices in basic education. The study is bibliographic and qualitative in nature, drawing on classic authors in the field and on publications released between 2021 and 2025, while prioritizing scientific journals, reviews and verifiable institutional documents. The discussion argues that teacher education needs to connect pedagogical knowledge, curricular accessibility, professional collaboration, family participation and the analysis of barriers present in school life. The study indicates that inclusion becomes more consistent when teacher education goes beyond isolated lectures and approaches the concrete demands of classroom work, collective planning and responsive pedagogical assessment.

**Keywords:** Teacher education; Special education; School inclusion; Pedagogical practices; Curricular accessibility.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola brasileira convive com uma exigência ética e pedagógica que não se resolve pela matrícula formal do estudante público da educação especial. A presença desse estudante na classe comum precisa ser acompanhada por condições reais de participação, acesso ao currículo, interação com colegas, apoio especializado e avaliação que reconheça diferentes modos de aprender. A formação docente ocupa lugar decisivo nesse percurso porque ajuda o professor a compreender que a inclusão não é favor, tolerância ou adaptação improvisada. Ela envolve responsabilidade profissional, organização escolar e compromisso com o direito de aprender em igualdade de dignidade. A formação, quando construída de modo

crítico, permite reconhecer barreiras que aparecem nas práticas de ensino, nas formas de comunicação, nos materiais utilizados e nas expectativas dirigidas aos estudantes (Costa, 2022).

A escolha do tema se justifica pela distância que ainda separa os princípios da educação inclusiva das práticas vividas em muitas escolas. A legislação, os documentos curriculares e as políticas de atendimento educacional especializado indicam a necessidade de garantir o acesso e a permanência, mas a atuação cotidiana do professor depende de conhecimentos que nem sempre foram trabalhados em sua trajetória formativa. A formação inicial pode oferecer bases conceituais e pedagógicas para lidar com diversidade, acessibilidade e planejamento flexível. A formação continuada pode retomar dúvidas surgidas na prática e transformá-las em estudo, cooperação e tomada de decisão. Quando esses dois momentos ficam desconectados, a escola tende a responder às diferenças com ações pontuais, pouco articuladas e frágeis (Lopes, 2023).

Rosa (2025) ajuda a compreender que a formação continuada em educação especial não deve ser reduzida a capacitações rápidas, nem a orientações padronizadas que ignoram a realidade vivida pelos professores. A formação ganha força quando permite que docentes analisem situações concretas, revisitem concepções sobre deficiência, debatam barreiras de participação e construam alternativas a partir do trabalho compartilhado. Essa compreensão desloca a responsabilidade da inclusão de uma figura isolada para uma rede interna da escola. O professor da sala comum, o professor do atendimento educacional especializado, a coordenação pedagógica, a gestão, as famílias e os serviços de apoio precisam

dialogar para que as decisões didáticas não fiquem restritas à boa vontade individual.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como a formação docente contribui para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, especialmente no atendimento a estudantes público da educação especial? A pergunta parte da compreensão de que a formação não se limita ao domínio de diagnósticos ou ao aprendizado de técnicas específicas. O professor precisa compreender como o currículo pode ser acessado por estudantes com necessidades distintas, como a avaliação pode registrar avanços reais, como a comunicação pode ser ampliada e como a convivência escolar pode enfrentar práticas excludentes. A resposta a esse problema exige tratar formação como dimensão permanente da organização pedagógica (Garbúio, 2023).

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da formação docente para a educação especial inclusiva. Os objetivos específicos são discutir o lugar da formação inicial nas licenciaturas, compreender o papel da formação continuada na escola, relacionar colaboração profissional e atendimento educacional especializado, e identificar caminhos pedagógicos capazes de fortalecer a participação de estudantes público da educação especial. O texto foi organizado em introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão, conclusão e referências. A construção argumentativa dialoga com autores clássicos da educação inclusiva e com publicações de 2021 a 2025, por serem produções diretamente vinculadas ao debate atual sobre formação docente, currículo, inclusão escolar e práticas pedagógicas no Brasil e em documentos internacionais (Leite, 2024).

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE E COMPROMISSO INCLUSIVO**

A formação docente para a educação especial inclusiva precisa enfrentar a ideia de que incluir seja apenas garantir a presença física do estudante público da educação especial na classe comum. Essa compreensão reduz o trabalho pedagógico e mantém barreiras no currículo, na comunicação, na avaliação e na participação. A formação, nesse sentido, deve preparar o professor para reconhecer diferenças, reorganizar práticas e compreender a inclusão como direito de todos os estudantes, e não como concessão eventual da escola (Mantoan, 2004).

Mantoan (2004) afirma que “Todos os alunos, sem exceções, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular”. Essa citação reforça que a inclusão não se restringe à matrícula: ela exige que o professor pense o ensino para a turma inteira, com mediações, recursos e estratégias capazes de garantir participação real.

A necessidade de formação sistemática aparece quando os professores percebem que práticas construídas para um aluno idealizado não respondem à diversidade concreta da escola. O docente pode dominar conteúdos e rotinas tradicionais, mas ainda se sentir inseguro diante de novas demandas, especialmente quando precisa articular acessibilidade, avaliação flexível e colaboração com outros profissionais (Costa, 2022).

Costa (2022) observa que o professor pode sentir-se “limitado na condução de um novo fazer”. Por isso, a formação docente precisa articular conhecimento teórico, reflexão sobre a prática e condições institucionais para que o trabalho inclusivo não dependa apenas da boa vontade individual.

Costa (2022) define a formação docente como processo amplo, contínuo e ligado às situações vividas pelos professores:

*Nesse contexto, concebemos a formação docente como uma composição processual, seja em caráter de formação inicial ou contínua, compondo princípios epistemológicos, metodológicos, curriculares, leis, normas, diretrizes e valores amalgamados num campo de elaboração simbólica de sujeitos individuais e coletivos. Desse modo, o professor em formação necessita, além de conhecer os instrumentos direcionadores para o exercício profissional (procedimentos teóricos, metodológicos, didáticos, etc.), refletir sobre suas aquisições, buscando relacionar o arcabouço de conhecimentos adquiridos às distintas situações por ele vividas. Precisa pensar e, de posse dos instrumentais que lhe forem sendo disponibilizados, construir suas próprias impressões, visões e maneiras de agir. (Costa, 2022, p. 151).*

Esse entendimento permite compreender que a formação inclusiva não é um conteúdo periférico, mas uma dimensão constitutiva da profissão docente. Autores clássicos da área contribuem para esse debate ao mostrar que inclusão envolve história da educação especial, participação social, acessibilidade e revisão das práticas escolares que naturalizam a exclusão (Sassaki, 2010).

## **Formação Inicial e Currículo das Licenciaturas**

Na formação inicial, a educação especial ainda aparece, muitas vezes, separada da didática, do currículo, do estágio e da avaliação. Essa organização pode levar o futuro professor a compreender a inclusão como tema isolado, quando ela deveria atravessar todo o projeto pedagógico das licenciaturas. A formação inicial precisa aproximar o licenciando de situações reais da educação básica, de salas comuns, do atendimento educacional especializado e de experiências de planejamento acessível (Silva, 2024b).

Mantoan (2004) afirma que “Nossa luta pela inclusão escolar tem uma dimensão ética crítica e transformadora”. A frase evidencia que formar professores para a inclusão significa também discutir concepções de deficiência, diferença, direito à aprendizagem e responsabilidade coletiva da escola.

A revisão sistemática sobre educação inclusiva na formação inicial indica que os cursos de formação de professores precisam ampliar a relação entre teoria e prática. O estudante de licenciatura pode estudar leis e conceitos, mas precisa aprender a planejar aulas acessíveis, dialogar com outros profissionais e registrar processos de aprendizagem de maneira cuidadosa (Oliveira, 2023).

Silva (2024a) destaca a necessidade de “tornar acessível a necessidade de cada sujeito, sem simplificá-lo ou reduzi-lo”. Essa orientação reforça que acessibilidade curricular não significa empobrecer o conteúdo, mas construir diferentes formas de entrada, participação e expressão da aprendizagem.

O currículo das licenciaturas deve preparar o professor para trabalhar com planejamento flexível. Isso não significa elaborar uma aula desconectada para cada estudante, mas prever recursos visuais,

materiais manipuláveis, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, atividades cooperativas e formas diversas de demonstração do conhecimento (Leite, 2024).

A formação inicial também precisa enfrentar a insegurança docente. Muitos professores relatam medo de não saber agir ou sensação de solidão diante de demandas inclusivas. Essa insegurança diminui quando o futuro professor aprende a observar, buscar apoio, planejar, avaliar e reconstruir suas decisões pedagógicas com base em fundamentos teóricos e em experiências supervisionadas (Crispel, 2021).

### **Formação Continuada, Colaboração e Atendimento Educacional Especializado**

A formação continuada tem força especial porque parte das questões vividas por professores em exercício. Ela pode dialogar com estudantes concretos, projetos pedagógicos existentes, recursos disponíveis e conflitos próprios da escola. Para ter efeito formativo, precisa ocorrer com regularidade, acompanhamento e espaço para estudo compartilhado, e não apenas por meio de encontros pontuais ou informativos (Santos, 2024).

Mantoan (2004) diferencia integração e inclusão, mostrando que a inclusão exige transformação da organização escolar e não apenas inserção parcial do estudante:

*Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno ou grupo de alunos que já foram excluídos, e o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. (Mantoan, 2004, p. 40).*

A pesquisa-ação aparece como caminho relevante para aproximar formação e prática, pois permite que professores investiguem a própria atuação, registrem dificuldades, testem recursos e acompanhem a participação dos estudantes. A formação deixa de ser apenas transmissão de conteúdo e passa a produzir conhecimento pedagógico situado, compartilhado e comprometido com a melhoria contínua das práticas escolares (Freitas, 2022).

O atendimento educacional especializado deve ser compreendido como apoio articulado ao currículo comum, e não como espaço separado para corrigir o estudante. A formação docente precisa esclarecer essa função para evitar que o professor da sala comum delegue toda a responsabilidade ao professor especializado. A colaboração entre sala comum e AEE permite identificar barreiras no ensino cotidiano e construir respostas pedagógicas conjuntas (Silva, 2024a).

Silva (2024a) explica que o coensino fortalece a parceria entre o professor da classe comum e o professor da educação especial:

*O trabalho colaborativo, também conhecido como coensino, é um serviço que possibilita apoiar a inclusão, uma vez que envolve a parceria entre um professor do ensino regular e um professor de educação especial. [...] As autoras supracitadas ainda colocam que o coensino passa por três estágios que apresentam diferentes graus de interação e de colaboração entre os profissionais envolvidos. O estágio inicial, em que os professores se comunicam superficialmente e tentam estabelecer limites de função, nesse estágio a comunicação ainda é formal. No estágio do comprometimento, a comunicação torna-se mais frequente e o nível de confiança entre os profissionais é ampliado. (Silva, 2024a, p. 13).*

A colaboração profissional não nasce apenas da boa relação entre colegas. Ela precisa de organização escolar, horários comuns, liderança pedagógica e objetivos definidos. Quando cada profissional atua de forma isolada, a inclusão fica dependente de iniciativas pessoais, que podem se perder com mudanças de equipe ou excesso de demandas institucionais (Garbúio, 2023).

## **Práticas Pedagógicas e Participação dos Estudantes**

As práticas pedagógicas inclusivas exigem que o professor observe não apenas o que o estudante ainda não realiza, mas também as

formas pelas quais ele participa, comunica, resolve problemas e demonstra avanços. A formação docente qualificada ensina a planejar objetivos alcançáveis, sem empobrecer o currículo, garantindo acesso ao conhecimento escolar com mediações adequadas (Silva, 2024a).

Mantoan (2004) sintetiza a defesa de uma escola “onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes”. Essa compreensão orienta práticas que evitam atividades infantilizadas ou desconectadas da turma, favorecendo pertencimento, participação e aprendizagem com os colegas.

A avaliação pedagógica também precisa ser discutida na formação docente. Avaliar estudantes público da educação especial não significa flexibilizar critérios de forma automática, nem comparar trajetórias muito diferentes pelo mesmo instrumento. A avaliação inclusiva exige registros processuais, objetivos claros, devolutivas formativas e análise das mediações necessárias para que a aprendizagem apareça (Costa, 2022).

A família ocupa papel indispensável no processo inclusivo, mas esse papel não deve ser confundido com transferência de responsabilidade pedagógica. A escola precisa escutar familiares, conhecer modos de comunicação, interesses e necessidades de apoio, mas também deve apresentar objetivos, estratégias e avanços de maneira compreensível e profissional (Lopes, 2023).

As tecnologias assistivas precisam ser apresentadas na formação docente como recursos pedagógicos vinculados a objetivos de aprendizagem, comunicação e autonomia. Um recurso não é inclusivo por si mesmo; sua função depende de planejamento,

acompanhamento e avaliação de uso, sempre considerando o estudante, o conteúdo, a atividade e as condições concretas da escola (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

### **3. METODOLOGIA**

Este artigo foi desenvolvido como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, voltada à análise de produções sobre formação docente, educação especial e inclusão escolar. A escolha por esse tipo de estudo se justifica pela necessidade de organizar argumentos teóricos a partir de publicações verificáveis, sem produzir dados empíricos próprios. A busca priorizou artigos científicos, revisões, documentos institucionais, autores clássicos da educação inclusiva e obras de referência publicadas entre 2021 e 2025. Foram consideradas produções que discutem formação inicial, formação continuada, práticas pedagógicas, colaboração escolar, atendimento educacional especializado e organização de sistemas inclusivos. A seleção buscou textos com relação direta com o problema da pesquisa, evitando materiais opinativos sem base acadêmica ou institucional (Schirmer, 2023).

A consulta foi orientada por descritores relacionados a formação docente, educação especial inclusiva, formação inicial de professores, formação continuada, práticas pedagógicas inclusivas e atendimento educacional especializado. Foram priorizadas bases e portais de periódicos acadêmicos, como SciELO, Revista Educação Especial, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Cadernos CEDES e repositórios institucionais de organizações educacionais. A seleção também incluiu documentos internacionais que tratam de equidade, inclusão e aprendizagem profissional

docente, por permitirem diálogo entre a produção brasileira e diretrizes mais amplas de sistemas educacionais. Essa opção fortaleceu a análise sem afastar o foco da educação básica brasileira (OECD, 2023).

Os critérios de inclusão consideraram atualidade, autoria identificada, disponibilidade de acesso, relação direta com a temática e contribuição para responder ao problema proposto. Também foram incorporadas obras clássicas da educação especial e inclusiva, por sua relevância teórica para a discussão brasileira. Foram excluídos textos sem identificação clara de autoria, materiais sem relação com formação docente, publicações centradas apenas em diagnóstico clínico e documentos que não apresentavam contribuição pedagógica para a inclusão escolar. Após a leitura inicial, as fontes foram agrupadas em eixos: formação inicial, formação continuada, colaboração entre profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão (Oliveira, 2023).

A análise foi realizada por leitura interpretativa das fontes selecionadas, com atenção às ideias centrais de cada autor e às relações possíveis entre formação docente e prática escolar. Foram utilizadas citações indiretas e citações diretas curtas e longas, conforme a norma da ABNT, para sustentar conceitos fundamentais e preservar a autoria dos argumentos. O texto organiza contribuições bibliográficas de forma integrada, mantendo clareza de autoria e articulação entre os eixos: formação inicial, formação continuada, colaboração profissional, práticas inclusivas e políticas de formação. A originalidade do artigo está na articulação autoral dos argumentos e na relação crítica entre as fontes analisadas (Freitas, 2022).

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS**

A análise bibliográfica indica que a formação inicial precisa deixar de tratar a educação especial como conteúdo complementar. Quando o futuro professor encontra o tema apenas em uma disciplina isolada, tende a reconhecer a relevância da inclusão sem desenvolver ferramentas para agir no planejamento, na avaliação e na organização da sala de aula. A licenciatura precisa permitir que o estudante compreenda como as barreiras aparecem nas práticas pedagógicas e como podem ser removidas por decisões didáticas. Essa aprendizagem deve ocorrer desde os fundamentos educacionais até os estágios, alcançando as disciplinas específicas de cada área. A inclusão precisa atravessar a formação, não apenas ocupar uma unidade curricular periférica (Silva, 2024b).

A formação inicial também precisa articular conhecimento sobre deficiência com conhecimento didático. Saber características gerais de uma deficiência pode auxiliar a observação, mas não substitui o planejamento pedagógico. O professor em formação precisa aprender que dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem responder de formas diferentes às mesmas propostas. Por isso, a licenciatura deve trabalhar com análise de situações, elaboração de recursos, estudo de casos pedagógicos e participação em experiências escolares supervisionadas. A formação que se limita a classificações produz pouco efeito sobre a prática. A formação que une teoria, prática e reflexão prepara melhor o professor para tomar decisões ajustadas às necessidades reais da turma (Leite, 2024).

Outro resultado da análise refere-se à necessidade de estágio supervisionado com atenção à inclusão. O estágio não pode restringir-se à observação geral da rotina escolar, pois precisa

permitir que o licenciando identifique barreiras de acesso ao currículo, acompanhe adaptações pedagógicas e dialogue com professores que atuam na sala comum e no AEE. Essa vivência ajuda a reduzir a distância entre universidade e escola. Ao mesmo tempo, exige supervisão qualificada para que o futuro professor não transforme uma experiência isolada em regra geral. A formação inicial precisa formar profissionais capazes de aprender com a prática, mas também de questioná-la com base em fundamentos educacionais (Oliveira, 2023).

### **Formação Continuada Como Prática Permanente da Escola**

A formação continuada se destaca como eixo central porque a escola muda, os estudantes apresentam novas demandas e os professores precisam rever decisões ao longo do percurso. Cursos pontuais podem oferecer informações úteis, mas não bastam quando a escola precisa transformar práticas. A formação continuada mais efetiva é aquela que acompanha o planejamento, observa resultados e permite ajustes. Ela deve ocorrer no interior da escola e em articulação com redes externas de apoio, sem perder o vínculo com a sala de aula. Quando a formação é organizada como prática permanente, os professores deixam de lidar sozinhos com os desafios e passam a construir respostas coletivas (Santos, 2024).

A pesquisa-ação aparece como estratégia capaz de fortalecer a formação continuada porque parte de problemas concretos e retorna à prática com novas decisões. Na educação especial inclusiva, esse caminho permite que professores registrem dificuldades, testem recursos, acompanhem a participação dos estudantes e discutam o que precisa ser alterado. A formação deixa de ser apenas transmissão de conteúdo e passa a ser produção

compartilhada de conhecimento pedagógico. Essa dinâmica valoriza a experiência docente sem abandonar o estudo teórico. O professor não é tratado como executor de prescrições externas, mas como profissional que aprende, investiga e aperfeiçoa a própria atuação com responsabilidade (Freitas, 2022).

A formação continuada também precisa incluir a gestão escolar. Diretores e coordenadores pedagógicos têm papel decisivo na criação de tempos de estudo, organização de planejamentos coletivos e garantia de recursos de acessibilidade. Sem participação da gestão, a formação pode ficar restrita ao esforço individual de alguns professores. A escola inclusiva precisa de liderança pedagógica que acompanhe práticas, distribua responsabilidades e evite que o estudante público da educação especial seja visto como assunto de um único profissional. A formação, quando alcança a equipe como um todo, amplia a coerência das ações e fortalece a responsabilidade institucional pela aprendizagem (Garbúio, 2023).

### **Colaboração Entre Sala Comum e Atendimento Especializado**

A relação entre professor da classe comum e professor do AEE aparece como elemento decisivo para a inclusão. A formação docente precisa esclarecer que esses profissionais não atuam em campos separados. O professor da classe comum conhece a dinâmica da turma, os conteúdos curriculares e as interações diárias. O professor do AEE pode contribuir com recursos, estratégias de acessibilidade, avaliação das barreiras e orientação especializada. Quando os dois planejam juntos, o estudante recebe apoio mais coerente e a turma se beneficia de propostas mais acessíveis. Quando atuam sem diálogo, aumentam as chances de repetição,

fragmentação e encaminhamentos que pouco transformam o ensino (Silva, 2024a).

O trabalho colaborativo também reduz a culpabilização do professor. Muitas vezes, a ausência de formação adequada faz com que docentes se sintam incapazes ou responsabilizados individualmente por problemas estruturais. A colaboração cria um espaço de aprendizagem profissional no qual dúvidas podem ser discutidas sem julgamento e decisões podem ser construídas com apoio. Essa cultura não elimina a necessidade de estudo individual, mas reconhece que a inclusão depende de organização coletiva. A formação docente precisa valorizar esse modo de trabalhar desde a graduação, para que o professor compreenda cooperação como parte da profissão e não como ajuda eventual (Crispel, 2021).

A colaboração precisa envolver também os estudantes. Práticas inclusivas não se limitam a adequações para um aluno específico, pois afetam a forma como a turma aprende, convive e participa. Estratégias cooperativas, pares de apoio, atividades com diferentes formas de expressão e uso de materiais acessíveis podem favorecer toda a classe. A formação docente precisa preparar o professor para organizar essas interações sem expor o estudante público da educação especial ou transformá-lo em objeto de cuidado. A turma aprende sobre respeito quando participa de atividades em que todos têm função, voz e possibilidade de contribuir para a construção do conhecimento (Costa, 2022).

### **Práticas Pedagógicas, Acessibilidade e Avaliação**

As práticas pedagógicas inclusivas dependem de planejamento antecipado. A formação docente precisa ensinar que acessibilidade

não deve aparecer somente depois que a aula falha. O professor pode prever recursos variados, diferentes tempos de realização, modos alternativos de comunicação e formas diversificadas de apresentação das aprendizagens. Essa antecipação reduz improvisos e favorece a participação dos estudantes desde o início da atividade. A acessibilidade curricular não significa abandonar objetivos, mas criar condições para que o estudante se aproxime deles por caminhos possíveis. Quando o professor planeja dessa maneira, a turma inteira se beneficia de propostas mais claras, organizadas e abertas à diversidade (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

A avaliação inclusiva exige mudança na forma de compreender evidências de aprendizagem. O professor precisa registrar avanços de modo processual, observando comunicação, participação, autonomia, resolução de tarefas e relação com os conteúdos trabalhados. A formação docente pode oferecer instrumentos para esse acompanhamento, como registros descritivos, portfólios, rubricas adaptadas e devolutivas formativas. Esses recursos não servem para diminuir exigências, mas para tornar visível o percurso de cada estudante. Quando a avaliação considera apenas produtos finais padronizados, muitos avanços permanecem invisíveis. Uma avaliação inclusiva oferece informações para replanejar o ensino e para reconhecer progressos sem perder o vínculo com o currículo (Silva, 2024a).

A tecnologia assistiva precisa ser integrada ao planejamento e não apenas disponibilizada como objeto separado. Um recurso pode ampliar comunicação, leitura, escrita, mobilidade ou participação, mas seu uso depende de escolha pedagógica adequada. A formação docente deve trabalhar com situações em que o professor

identifique a barreira, selecione o recurso, oriente o estudante e acompanhe seu uso em atividades reais. Quando a tecnologia é oferecida sem relação com o currículo, tende a ser abandonada ou usada de modo mecânico. Quando é integrada ao ensino, pode favorecer autonomia e ampliar a presença ativa do estudante na turma (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

As famílias podem contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas quando a escola estabelece diálogo claro e respeitoso. A formação docente precisa incluir essa dimensão porque muitos conflitos surgem de comunicação frágil, expectativas desencontradas ou ausência de devolutivas compreensíveis. A família pode informar formas de comunicação, preferências, rotinas e necessidades de apoio do estudante. A escola deve apresentar objetivos, estratégias e avanços sem transformar a família em responsável por ensinar o conteúdo escolar. Essa parceria exige escuta e limites definidos. Quando a relação é bem conduzida, o trabalho pedagógico ganha continuidade e o estudante percebe maior coerência entre escola e casa (Lopes, 2023).

### **Implicações para Políticas de Formação**

A discussão bibliográfica permite afirmar que políticas de formação docente precisam combinar diretrizes amplas e apoio concreto à escola. Documentos institucionais que defendem inclusão têm valor, mas seus efeitos dependem de financiamento, tempo de trabalho coletivo, materiais acessíveis e acompanhamento pedagógico. A formação precisa ser pensada como parte da política de qualidade da educação básica. Não basta oferecer cursos eventuais se a escola não possui condições para transformar aprendizagens em prática.

Sistemas de ensino devem organizar trajetórias formativas contínuas, com monitoramento, assessoria e abertura para que professores relatem dificuldades sem medo de punição (OECD, 2023).

As universidades também precisam rever a maneira como a educação especial aparece nas licenciaturas. A produção analisada indica que a inclusão deve dialogar com didática, currículo, gestão, estágio e metodologias específicas das áreas de conhecimento. Isso exige projetos pedagógicos mais integrados e professores formadores preparados para tratar a diversidade como parte da formação comum. A presença de uma disciplina obrigatória é importante, mas insuficiente quando o restante do curso permanece organizado como se todos os estudantes da educação básica aprendessem da mesma forma. A formação inicial precisa assumir a inclusão como referência transversal de todo o percurso formativo (Souza, 2025).

As redes de ensino podem fortalecer a formação continuada quando articulam escola, universidade e serviços especializados. Essa articulação permite que problemas vividos na educação básica retornem à pesquisa acadêmica e que conhecimentos produzidos na universidade sejam reelaborados com professores em exercício. A formação em educação especial inclusiva não pode ser pensada como evento isolado no calendário escolar. Ela precisa integrar planos de carreira, horas de estudo, acompanhamento de práticas e avaliação institucional. A escola que recebe apoio regular tende a criar respostas mais coerentes para os estudantes e a reduzir a dependência de soluções improvisadas (Rosa, 2025).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação docente ocupa lugar central na educação especial inclusiva porque transforma princípios legais em prática pedagógica concreta. A matrícula do estudante público da educação especial é condição indispensável, mas não garante participação nem aprendizagem por si mesma. O professor precisa de formação para planejar acessibilidade, organizar mediações, avaliar processos, colaborar com o AEE e dialogar com famílias. A análise desenvolvida indica que a formação inicial deve inserir a inclusão em todo o percurso das licenciaturas, enquanto a formação continuada deve ser permanente, coletiva e vinculada aos problemas reais da escola. Sem essas condições, a inclusão corre o risco de ficar dependente de iniciativas individuais e frágeis.

O estudo também evidencia que a educação especial inclusiva não se sustenta por ações isoladas. Ela depende de uma rede de decisões que envolve universidade, escola, gestão, professores, profissionais especializados, estudantes e famílias. A formação docente é o elo que permite qualificar essa rede, pois oferece fundamentos para compreender barreiras e construir alternativas pedagógicas. Quando a formação valoriza colaboração, pesquisa-ação, acessibilidade curricular e avaliação processual, o professor passa a atuar com maior segurança e responsabilidade. A escola deixa de perguntar apenas o que o estudante não consegue fazer e passa a perguntar quais condições precisa criar para que ele participe e aprenda.

A principal contribuição deste artigo está em defender a formação docente como eixo estruturante da inclusão escolar. A formação não pode ser tratada como complemento eventual, nem como resposta emergencial a matrículas específicas. Ela precisa integrar políticas educacionais, currículos universitários, projetos pedagógicos e

rotinas de trabalho coletivo. O caminho mais consistente é construir escolas capazes de aprender com seus próprios desafios, sem abandonar o rigor teórico e sem reduzir estudantes a diagnósticos. A educação especial inclusiva torna-se mais justa quando professores recebem condições para estudar, planejar, colaborar e avaliar com responsabilidade, reconhecendo cada estudante como sujeito de direitos e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Formação Docente e Educação Inclusiva: elementos para uma interseção. Reflexão e Ação, **Santa Cruz do Sul**, v. 30, n. 2, p. 148-161, 2022. DOI: 10.17058/rea.v30i2.16441. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16441>. Acesso em: 25 abr. 2026.

CRISPEL, Orly; KASPERSKI, Ronen. The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. International Journal of Inclusive **Education**, v. **25**, n. **9**, p. 1079-1090, 2021. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1297265>. Acesso em: 25 abr. 2026.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Profile for Inclusive Teacher Professional Learning:** including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. Disponível em: <https://www.european->

[agency.org/resources/publications/TPL4I-profile](https://agency.org/resources/publications/TPL4I-profile). Acesso em: 25 abr. 2026.

FREITAS, Rafaela Flávia de; FRANCO, Marco Antonio Melo. **Práticas pedagógicas na educação especial, formação docente e pesquisa-ação: o que dizem as pesquisas.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1714-1735, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.15971. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971>.

Acesso em: 25 abr. 2026.

GARBÚIO, Lidiane Kingeski; BRAGA, Lucimar Araujo. Formação Docente e Educação Inclusiva. Revista Teias de Conhecimento, v. 1, n. 1, 2023. DOI: 10.5212/**RevTeiasConhecimento.v1i1.2023.j**. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/22123>. Acesso em: 25 abr. 2026.

LEITE, Lucas de Souza; ALVES, Edson Pantaleão; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação inicial de professores e inclusão escolar no Brasil e em Portugal. **Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e47/1-33**, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88571. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88571>.

Acesso em: 25 abr. 2026.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. e23/1-37**, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69480. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480>.

Acesso em: 25 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44**, jul./set. 2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 25 abr. 2026.

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

OECD. Equity and Inclusion in Education: finding strength through diversity. Paris: **OECD Publishing**, 2023. DOI: 10.1787/e9072e21-en. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>. Acesso em: 25 abr. 2026.

OLIVEIRA, Adriane Dall'acqua de; PILATTI, Luiz Alberto. Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática. **Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 14, n. 2, p. 359-375**, 2023. DOI: 10.30681/reps.v14i2.10673. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10673>. Acesso em: 25 abr. 2026.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. Formação

Continuada de Professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, p. e14831, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14831. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14831>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SANTOS, Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos; RODRIGUES, Eurico Fiame. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. **Cadernos de Estágio, Natal, v. 5, n. 4**, 2024. DOI: 10.21680/2763-6488.2023v5n4ID35686. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/35686>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e; AIRES, Maria Gabriela Lopes Araújo Stones. Formação de professores em educação especial: uma revisão narrativa da literatura. **Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 26**, n. 1, e64128, 2023. DOI: 10.4025/tpe.v26i1.64128. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/64128>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SILVA, Isnary Aparecida Araujo da; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e17/1-32, 2024a. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SILVA, Stefhanny Nascimento Lobo e; BENTO, Victória de Freitas; SEIXAS, Catharine Prata. Formação de professores e Educação Especial: análise das matrizes curriculares das licenciaturas públicas do estado do Rio de Janeiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. e34/1-27, 2024b. DOI: 10.5902/1984686X88207. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88207>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SOUZA, Sirleine Brandão de; PEREIRA, Rayan Sena. Formação inicial de professores e educação especial em universidades públicas de Minas Gerais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e292834, 2025. DOI: 10.1590/cc292834. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc292834>. Acesso em: 25 abr. 2026.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional- PPGEEProf. Campus de Porto Velho. Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Mestranda do curso de Educação Matemática da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED). Rondônia, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

- <sup>5</sup> Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).
- <sup>6</sup> Mestrando em Ciência da Natureza pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil. Campus de Rolim de Moura. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- <sup>7</sup> Especialista em Educação Especial com Ênfase na deficiência múltipla, pela Faculdade Unina.
- <sup>8</sup> Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil. Campus de Ji-Paraná. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- <sup>9</sup> Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil. Campus de Ji-Paraná. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- <sup>10</sup> Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil. Campus de Ji-Paraná. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- <sup>11</sup> Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI - vinculado a Universidade Federal de Rondônia UNIR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)
- <sup>12</sup> Pedagoga da rede estadual de educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)
- <sup>13</sup> Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Brasil. Campus de Ji-Paraná. E-mail [acesse o](#)

artigo original para visualizar o e-mail