

A FALTA DE FORMAÇÃO DOCENTE COMO BARREIRA À INCLUSÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NAS ESCOLAS

THE LACK OF TEACHER TRAINING AS A BARRIER TO INCLUSION:
CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR INCLUSIVE PEDAGOGICAL
PRACTICE IN SCHOOLS

Ciências Humanas • 24/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779470786](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779470786)

Mery Elen Ferreira Oliveira¹

Socorro Ione Carneiro dos Santos Meneses²

Gislaine Cristina Candido de Almeida³

Flávio Tomaseli⁴

RESUMO

A inclusão escolar constitui uma temática essencial para a construção de uma educação mais democrática, acolhedora e comprometida com o direito de aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, apesar dos avanços legais e das discussões sobre educação inclusiva, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para garantir práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos alunos em sua diversidade. Nesse contexto, a falta de formação docente adequada aparece como uma das principais barreiras para a efetivação da inclusão, pois muitos professores não recebem, em sua formação inicial ou continuada, o preparo necessário para adaptar metodologias, planejar atividades acessíveis e promover a participação de todos. O objetivo geral deste estudo foi analisar de que maneira a falta de formação docente se constitui como uma barreira para a efetivação da inclusão escolar, identificando os principais desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas nas escolas. A justificativa da pesquisa está relacionada à necessidade de refletir sobre a valorização da formação docente como condição fundamental para superar práticas excludentes e fortalecer uma escola mais humana, acessível e democrática. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com análise de artigos científicos, livros e publicações acadêmicas sobre formação docente, educação inclusiva, Educação Especial e práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a inclusão escolar não depende apenas da matrícula do estudante no ensino regular, mas exige formação, planejamento, recursos, apoio institucional e compromisso coletivo. Dessa forma, investir na formação inicial e continuada dos professores é indispensável para garantir uma prática pedagógica inclusiva, sensível às diferenças e capaz de

promover aprendizagem, participação e pertencimento para todos os alunos.

Palavras-chave: Formação docente; Inclusão escolar; Práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

School inclusion is an essential topic for building a more democratic, welcoming education committed to the learning rights of all students. However, despite legal advances and discussions on inclusive education, many schools still face difficulties in ensuring pedagogical practices capable of meeting students' diverse needs. In this context, the lack of adequate teacher training appears as one of the main barriers to the effectiveness of inclusion, since many teachers do not receive, during their initial or continuing education, the necessary preparation to adapt methodologies, plan accessible activities, and promote everyone's participation. The general objective of this study was to analyze how the lack of teacher training constitutes a barrier to the effectiveness of school inclusion, identifying the main challenges faced by teachers and the possibilities for building more inclusive pedagogical practices in schools. The justification for this research is related to the need to reflect on the value of teacher training as a fundamental condition for overcoming exclusionary practices and strengthening a more humane, accessible, and democratic school. Methodologically, the study was developed through bibliographic research, with a qualitative approach, based on the analysis of scientific articles, books, and academic publications on teacher training, inclusive education, Special Education, and inclusive pedagogical practices. It is concluded that school inclusion does not depend only on the enrollment of students in regular education, but requires training, planning, resources, institutional support, and collective

commitment. Therefore, investing in initial and continuing teacher education is essential to ensure an inclusive pedagogical practice that is sensitive to differences and capable of promoting learning, participation, and belonging for all students.

Keywords: Teacher training; School inclusion; Inclusive pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se consolidado como uma das discussões mais importantes no campo educacional contemporâneo, especialmente porque envolve o direito de todos os estudantes à aprendizagem, à participação e ao pertencimento no espaço escolar. Nesse contexto, a escola não pode ser compreendida apenas como um local de acesso ao ensino, mas como um ambiente que precisa acolher as diferenças, reconhecer as singularidades dos alunos e criar condições reais para que todos aprendam. No entanto, apesar dos avanços nas políticas educacionais e nas discussões sobre educação inclusiva, ainda existem muitos desafios para que esse direito seja efetivado de maneira concreta no cotidiano das instituições de ensino.

Entre os principais desafios enfrentados pelas escolas, destaca-se a falta de formação docente adequada para o trabalho com a diversidade. Muitos professores atuam em salas de aula marcadas por diferentes necessidades educacionais, sociais, cognitivas, emocionais e culturais, mas nem sempre receberam, em sua formação inicial ou continuada, os conhecimentos necessários para planejar práticas pedagógicas inclusivas. Essa realidade pode gerar insegurança, dificuldades no planejamento, ausência de adaptações curriculares e fragilidade no uso de estratégias que favoreçam a

participação de todos os estudantes. Assim, a inclusão escolar passa a depender não apenas da presença do aluno na escola, mas também da preparação do professor e das condições oferecidas pela instituição.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar de que maneira a falta de formação docente se constitui como uma barreira para a efetivação da inclusão escolar, identificando os principais desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas nas escolas. Para alcançar esse objetivo, foram definidos como objetivos específicos: compreender a importância da formação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas; e discutir estratégias e perspectivas que possam contribuir para o fortalecimento da formação docente e para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e democrática.

A justificativa para a realização desta pesquisa está relacionada à relevância social e educacional da inclusão escolar. A escolha do tema se fundamenta na necessidade de compreender como a ausência de formação docente pode dificultar a construção de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos alunos. A inclusão não deve ser vista como uma responsabilidade individual do professor, mas como um compromisso coletivo que envolve formação, apoio institucional, recursos pedagógicos, gestão escolar e políticas públicas. Desse modo, refletir sobre a formação docente torna-se fundamental para pensar caminhos que

favoreçam uma escola mais humana, acessível e comprometida com o direito de aprender.

No campo educacional, essa discussão torna-se ainda mais necessária porque muitos professores demonstram compromisso com a inclusão, mas encontram dificuldades para transformar esse compromisso em ações pedagógicas efetivas. A falta de preparo específico pode limitar o planejamento das aulas, dificultar a adaptação de atividades, comprometer a avaliação da aprendizagem e enfraquecer o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Por isso, discutir a formação docente como elemento essencial para a inclusão contribui para ampliar o debate sobre a valorização do professor e sobre a necessidade de processos formativos permanentes, reflexivos e conectados à realidade escolar.

Metodologicamente, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. Foram analisados estudos científicos, artigos acadêmicos, livros e publicações recentes que discutem formação docente, educação inclusiva, Educação Especial, barreiras à inclusão e práticas pedagógicas inclusivas.

A partir desse percurso metodológico, buscou-se reunir contribuições teóricas que permitissem compreender a relação entre formação docente e inclusão escolar. Foram priorizadas publicações recentes, em língua portuguesa, com relação direta com o tema investigado. Também foram considerados critérios de inclusão e exclusão, de modo a selecionar materiais com qualidade acadêmica, atualidade e pertinência ao problema de pesquisa. Assim, a pesquisa bibliográfica possibilitou construir uma análise

fundamentada sobre os impactos da falta de formação docente na prática pedagógica inclusiva.

Diante do exposto, a pesquisa parte do seguinte problema: De que maneira a falta de formação docente interfere na efetivação da inclusão escolar e dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas capazes de atender às necessidades dos alunos no contexto das escolas?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Formação Docente e os Desafios da Educação Inclusiva

A formação docente é um dos caminhos mais importantes para que a inclusão escolar deixe de ser apenas uma orientação legal e passe a fazer parte da vida concreta da escola. Muitos professores chegam à sala de aula com sensibilidade, compromisso e desejo de acolher todos os estudantes, mas nem sempre encontram, em sua trajetória formativa, os conhecimentos necessários para lidar com as diferentes necessidades educacionais presentes no cotidiano escolar. De acordo com Lopes et al. (2023), a formação docente voltada à inclusão ainda apresenta lacunas significativas, especialmente quando se trata da preparação para atuar com alunos público da Educação Especial. Essa realidade revela que o desafio da inclusão não está apenas no professor, mas também nas condições oferecidas para que ele compreenda, planeje e desenvolva práticas pedagógicas mais acessíveis.

A formação inicial, nesse sentido, precisa ser compreendida como uma etapa essencial para a construção de uma postura pedagógica inclusiva. Não basta que os cursos de licenciatura tratem a Educação Especial como um conteúdo isolado ou distante da prática escolar,

pois a diversidade faz parte de todas as salas de aula. Leite et al. (2024) destacam que a Educação Especial precisa estar em pauta na formação de professores, considerando tanto a percepção dos licenciandos quanto dos docentes que atuam nesse processo. Quando essa discussão é frágil, o futuro professor pode iniciar sua carreira com insegurança, sem saber como adaptar atividades, organizar estratégias diversificadas ou dialogar com outros profissionais da escola.

A formação continuada também se apresenta como uma necessidade urgente, sobretudo porque os desafios da inclusão não se resolvem com orientações pontuais ou formações rápidas. O professor precisa de espaços permanentes de estudo, troca, escuta e reflexão sobre sua própria prática. De acordo com Almeida et al. (2023), os grupos de estudo e reflexão podem contribuir para aproximar teoria e prática, principalmente quando se articulam à pesquisa e à extensão. Essa perspectiva valoriza o professor como sujeito que aprende continuamente e que também produz conhecimento a partir das experiências vividas na escola. Assim, a formação continuada se torna mais significativa quando nasce das necessidades reais do cotidiano escolar.

Outro ponto importante é compreender que a formação docente inclusiva não deve se limitar ao domínio de técnicas ou adaptações isoladas. Ela precisa promover uma mudança de olhar sobre o estudante, a aprendizagem e a própria função social da escola. Araujo et al. (2025) indicam que a diversidade educacional exige necessidades formativas específicas dos professores da educação básica, pois a inclusão envolve diferentes dimensões, como planejamento, acolhimento, acessibilidade, avaliação e trabalho colaborativo. Dessa forma, formar professores para a inclusão

significa ajudá-los a perceber que cada aluno possui tempos, modos e possibilidades próprias de aprender, e que o ensino precisa ser organizado para responder a essa pluralidade.

Além disso, é fundamental reconhecer que a ausência de formação adequada pode gerar sentimento de impotência, sobrecarga e insegurança nos docentes. Quando o professor não recebe apoio pedagógico e institucional, ele tende a enfrentar sozinho situações complexas que deveriam ser assumidas coletivamente pela escola. Rosa et al. (2025) ressaltam que a formação continuada de professores na Educação Especial permanece como um campo necessário de investigação e fortalecimento, especialmente diante das demandas atuais da inclusão. Portanto, investir na formação docente não é apenas melhorar a prática do professor, mas garantir melhores condições de aprendizagem, participação e pertencimento para todos os estudantes.

2.2. Inclusão Escolar: Direitos, Princípios e Barreiras no Contexto Educacional

A inclusão escolar precisa ser compreendida como um direito humano, social e educacional, pois todos os estudantes devem ter acesso a uma escola que reconheça suas diferenças e promova condições reais de aprendizagem. A matrícula no ensino regular, por si só, não garante inclusão, uma vez que o aluno pode estar presente fisicamente na sala de aula e, ainda assim, permanecer excluído das atividades, das interações e das oportunidades de desenvolvimento. De acordo com Boff et al. (2024), a Educação Especial na perspectiva inclusiva deve estar pautada no direito de todos à educação, o que exige compromisso com acesso, permanência, participação e

aprendizagem. Assim, a inclusão não pode ser vista como favor, mas como responsabilidade da escola e do poder público.

Os princípios da inclusão escolar envolvem equidade, acessibilidade, respeito às diferenças e valorização da diversidade humana. Para que esses princípios se concretizem, a escola precisa rever práticas, espaços, currículos, formas de avaliação e relações interpessoais. Uchôa et al. (2022) defendem a necessidade de repensar a Educação Inclusiva e a Educação Especial em uma perspectiva que rompa com modelos excludentes e classificatórios. Isso significa compreender que a diferença não deve ser tratada como problema, mas como parte constitutiva da realidade escolar. Quando a escola reconhece a diversidade como valor, ela passa a construir práticas mais sensíveis, democráticas e abertas às singularidades de cada estudante.

Apesar dos avanços legais, muitas barreiras ainda impedem que a inclusão aconteça de forma efetiva. Essas barreiras podem estar na estrutura física da escola, na ausência de recursos pedagógicos, na falta de acessibilidade comunicacional, na rigidez curricular e, principalmente, nas atitudes preconceituosas ou capacitistas. De acordo com Santos et al. (2023), as barreiras atitudinais ainda estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser enfrentadas por meio do combate ao capacitismo. Muitas vezes, o aluno é visto apenas por sua deficiência ou dificuldade, e não por suas potencialidades. Esse olhar reduzido prejudica sua participação e reforça práticas excludentes, mesmo dentro de uma escola que se declara inclusiva.

A acessibilidade é outro elemento indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Não é possível falar em educação inclusiva se o estudante não consegue circular pela escola, acessar materiais,

participar das aulas ou se comunicar de forma adequada. Martins et al. (2024) destacam que a acessibilidade é fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência física, pois amplia a autonomia, a participação e a permanência desses alunos no ambiente escolar. Assim, rampas, mobiliário adequado, materiais adaptados, recursos de comunicação e tecnologias assistivas não devem ser vistos como benefícios extras, mas como condições básicas para que o direito à educação seja garantido.

Além das barreiras estruturais e pedagógicas, a inclusão também depende da relação entre escola, família e comunidade. Nenhum processo inclusivo se fortalece quando a escola atua de maneira isolada ou quando a família é vista apenas como informante das dificuldades do aluno. Rech et al. (2021) apontam a importância de superar barreiras entre família e escola para construir um trabalho colaborativo em favor da inclusão. Essa parceria permite compreender melhor as necessidades do estudante, alinhar estratégias e fortalecer vínculos de confiança. Portanto, a inclusão escolar exige uma mudança ampla, que envolve legislação, formação, acessibilidade, práticas pedagógicas e relações humanas mais respeitadas.

2.3. Práticas Pedagógicas Inclusivas: Possibilidades para Uma Escola Mais Acolhedora

As práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que buscam garantir a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem, considerando suas diferentes formas de compreender, expressar e construir conhecimentos. Uma escola acolhedora não é aquela que apenas recebe o aluno, mas aquela que reorganiza suas práticas para que ele se sinta pertencente ao

espaço escolar. De acordo com Freitas et al. (2024), as práticas pedagógicas na educação inclusiva precisam superar modelos tradicionais e promover ações que envolvam os estudantes de forma ativa, crítica e participativa. Assim, incluir significa planejar aulas que respeitem os ritmos, os interesses e as possibilidades de cada aluno, sem reduzir suas oportunidades de aprendizagem.

Uma das possibilidades para fortalecer práticas inclusivas é o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem, pois essa abordagem orienta o professor a planejar desde o início atividades acessíveis para diferentes estudantes. Em vez de adaptar somente depois que a dificuldade aparece, o professor organiza múltiplas formas de apresentar os conteúdos, envolver os alunos e permitir que demonstrem o que aprenderam. Zerbato et al. (2021) explicam que o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para transformar a formação docente e aproximá-la de práticas mais inclusivas. Essa perspectiva ajuda a compreender que a inclusão não deve ser improvisada, mas planejada com intencionalidade pedagógica.

O trabalho colaborativo também é uma estratégia importante para tornar a prática pedagógica mais inclusiva. O professor regente não deve ser responsabilizado sozinho por todas as adaptações, decisões e intervenções necessárias ao acompanhamento dos estudantes. De acordo com Silva et al. (2024), as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular podem ser fortalecidas quando há colaboração com a Educação Especial. Essa parceria permite pensar estratégias conjuntas, elaborar recursos, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e construir respostas pedagógicas mais coerentes. Quando os profissionais dialogam entre si, a escola deixa de atuar de forma fragmentada e passa a desenvolver uma cultura coletiva de inclusão.

As tecnologias assistivas também podem contribuir para ampliar a participação dos estudantes, desde que sejam utilizadas com planejamento e intenção pedagógica. Elas não substituem o professor, mas oferecem recursos que podem favorecer comunicação, mobilidade, acesso ao currículo e autonomia. Oliveira et al. (2021) discutem a relação entre Desenho Universal para Aprendizagem e tecnologia assistiva, mostrando que essas abordagens podem se complementar na construção de práticas inclusivas. Desse modo, recursos digitais, materiais adaptados, softwares, pranchas de comunicação, leitores de tela e outros instrumentos podem ajudar o estudante a participar das atividades com mais independência e dignidade.

Por fim, uma prática pedagógica inclusiva precisa estar apoiada em sensibilidade, escuta e compromisso institucional. Não se trata apenas de aplicar metodologias diferentes, mas de reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, histórias e potencialidades. Hummel et al. (2026) destacam que a tecnologia assistiva educacional pode ser incorporada ao planejamento do Desenho Universal para Aprendizagem, ampliando possibilidades de acesso e participação. No entanto, para que esses recursos produzam efeitos reais, a escola precisa cultivar uma postura acolhedora, planejada e colaborativa. Assim, a inclusão se constrói nas escolhas diárias, no modo como o professor organiza a aula, avalia os avanços e acredita na capacidade de aprender de todos os alunos.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo. A escolha por esse tipo de pesquisa justificou-se pela

necessidade de compreender, a partir da literatura científica já publicada, de que maneira a falta de formação docente pode se constituir como uma barreira para a efetivação da inclusão escolar. Assim, o estudo não buscou coletar dados diretamente com professores ou alunos, mas analisar produções acadêmicas que discutem a formação docente, a Educação Especial, a inclusão escolar e as práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa bibliográfica foi considerada adequada porque permite reunir, selecionar, interpretar e relacionar diferentes contribuições teóricas sobre o tema investigado. De acordo com Gil (2022), a elaboração de uma pesquisa exige organização metodológica, definição clara das fontes e planejamento das etapas do estudo, pois é a partir desse percurso que o pesquisador consegue construir uma investigação coerente, fundamentada e cientificamente válida. A obra de Gil, em sua 7ª edição, é apresentada como referência voltada à estruturação e ao planejamento de projetos de pesquisa, abordando diferentes tipos de investigação, entre eles a pesquisa bibliográfica.

Para o levantamento dos materiais, foram utilizadas plataformas de busca acadêmica e bases científicas reconhecidas, como SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Revista Educação Especial da UFSM, Educação e Pesquisa, Educar em Revista e outros periódicos nacionais da área da Educação. A escolha dessas plataformas ocorreu porque elas reúnem artigos, dissertações, teses e estudos científicos que contribuem para uma análise mais ampla e fundamentada sobre a inclusão escolar e a formação docente no contexto brasileiro.

Os descritores utilizados na busca foram definidos a partir dos principais conceitos do tema da pesquisa. Foram empregados os seguintes termos: formação docente, formação continuada de professores, educação inclusiva, inclusão escolar, Educação Especial, práticas pedagógicas inclusivas, barreiras à inclusão e professor e inclusão escolar. Também foram utilizadas combinações entre os descritores, como: formação docente e educação inclusiva, falta de formação docente e inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas e Educação Especial e desafios docentes na inclusão escolar. Essa estratégia permitiu ampliar o alcance da busca e selecionar materiais diretamente relacionados ao problema de pesquisa.

Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos publicados preferencialmente entre 2021 e 2026, escritos em língua portuguesa, produzidos por autores brasileiros ou publicados em periódicos nacionais, com relação direta com a temática da formação docente e da inclusão escolar. Também foram incluídos artigos científicos, revisões de literatura, estudos teóricos e publicações acadêmicas que abordassem os desafios enfrentados pelos professores diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Além disso, priorizaram-se estudos disponíveis na íntegra, com identificação clara de autoria, ano, periódico e informações bibliográficas.

Foram excluídos os materiais que não apresentavam relação direta com o tema investigado, textos sem autoria identificada, publicações sem base científica, estudos repetidos em mais de uma plataforma, materiais opinativos sem fundamentação acadêmica e trabalhos que tratavam da inclusão escolar apenas de forma superficial. Também foram desconsideradas publicações muito

antigas, exceto quando apresentavam relevância metodológica ou conceitual indispensável para a construção do estudo. Esse processo de exclusão foi importante para garantir maior qualidade, atualidade e coerência ao referencial teórico da pesquisa.

Após a seleção dos materiais, foi realizada uma leitura exploratória, seguida de leitura analítica e interpretativa. Na leitura exploratória, buscou-se identificar quais estudos realmente dialogavam com o tema proposto. Em seguida, na leitura analítica, foram observados os principais conceitos, argumentos, resultados e contribuições de cada autor. Por fim, na leitura interpretativa, os estudos foram relacionados ao problema de pesquisa, aos objetivos e aos tópicos do referencial teórico, permitindo compreender como a falta de formação docente interfere na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou construir uma análise fundamentada sobre a temática, reunindo diferentes autores que discutem a formação docente como elemento essencial para a efetivação da inclusão escolar. A pesquisa bibliográfica permitiu compreender que a inclusão não depende apenas da presença do aluno na escola, mas de condições pedagógicas, formativas e institucionais que favoreçam sua participação, aprendizagem e pertencimento. Portanto, o percurso metodológico contribuiu para organizar o estudo de maneira coerente, crítica e alinhada ao objetivo de analisar a falta de formação docente como uma das principais barreiras à prática pedagógica inclusiva nas escolas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa bibliográfica indicaram que a falta de formação docente ainda se apresenta como uma das principais barreiras para a efetivação da inclusão escolar. De acordo com Lopes et al. (2023), muitos professores da educação básica ainda demonstram insegurança diante do atendimento aos alunos público da Educação Especial, principalmente pela ausência de preparo específico durante a formação inicial e pela fragilidade das ações de formação continuada. Esse dado revela que a inclusão não depende apenas da matrícula do estudante na escola regular, mas exige condições pedagógicas, humanas e institucionais para que o professor consiga desenvolver práticas mais acessíveis, planejadas e sensíveis às diferenças.

A análise dos estudos mostrou que a formação inicial, muitas vezes, não contempla de forma suficiente as demandas reais da sala de aula inclusiva. De acordo com Leite et al. (2024), a Educação Especial precisa ocupar um espaço mais consistente nos cursos de licenciatura, pois os futuros professores necessitam compreender a diversidade como parte constitutiva do cotidiano escolar. Essa discussão permite perceber que o problema não está apenas na atuação individual do professor, mas em uma estrutura formativa que, por vezes, ainda trata a inclusão como tema complementar, e não como princípio central da prática pedagógica. Assim, o professor chega à escola com boa intenção, mas nem sempre com os instrumentos necessários para agir.

Outro resultado identificado foi a importância da formação continuada como estratégia para fortalecer a prática docente inclusiva. Almeida et al. (2023) destacam que grupos de estudo e reflexão contribuem para aproximar teoria e prática, permitindo que os professores discutam situações concretas vividas no ambiente

escolar. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser entendida como simples palestra ou encontro pontual, mas como processo permanente de escuta, troca e construção coletiva de saberes. Quando a escola oferece espaços formativos reais, o professor se sente mais apoiado para planejar adaptações, rever metodologias e buscar alternativas para favorecer a participação de todos os alunos.

Os estudos também apontaram que a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. De acordo com Boff e Machado (2024), a educação inclusiva deve ser compreendida como um direito de todos, envolvendo acesso, permanência, participação e aprendizagem. Isso significa que não basta garantir a presença física do aluno na sala de aula, pois a inclusão exige que ele seja reconhecido como sujeito capaz de aprender. Quando a escola não oferece acessibilidade, recursos, apoio pedagógico e práticas flexíveis, corre o risco de transformar a inclusão em uma experiência limitada, marcada pela permanência sem pertencimento.

Além das barreiras materiais, a pesquisa revelou que as barreiras atitudinais continuam sendo um obstáculo significativo no cotidiano escolar. Santos et al. (2023) afirmam que o capacitismo ainda aparece nas relações escolares quando o estudante é visto apenas por sua deficiência, dificuldade ou limitação. Essa discussão é importante porque mostra que a inclusão não depende somente de recursos físicos ou tecnológicos, mas também de uma mudança de olhar. O professor, a gestão e toda a comunidade escolar precisam superar concepções que reduzem o aluno ao diagnóstico, reconhecendo suas potencialidades, seus avanços e sua forma própria de participar da vida escolar.

No campo das práticas pedagógicas, os resultados evidenciaram que o planejamento flexível é uma das possibilidades mais importantes para tornar a sala de aula mais inclusiva. Zerbato et al. (2021) defendem o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma abordagem capaz de orientar o professor a planejar atividades acessíveis desde o início, considerando diferentes formas de aprender, participar e demonstrar conhecimentos. Essa perspectiva contribui para romper com a ideia de que a adaptação deve ocorrer apenas quando o aluno “não acompanha” a turma. Pelo contrário, o ensino precisa nascer aberto à diversidade, evitando práticas rígidas que excluem silenciosamente muitos estudantes.

A pesquisa também mostrou que as práticas inclusivas se fortalecem quando há colaboração entre professores do ensino regular, profissionais da Educação Especial, equipe gestora e família. De acordo com Silva et al. (2024), a colaboração entre o ensino regular e a Educação Especial amplia as possibilidades de planejamento, acompanhamento e intervenção pedagógica. Esse resultado reforça que a inclusão não pode ser uma tarefa solitária do professor regente. Quando a escola trabalha de forma coletiva, torna-se possível compartilhar responsabilidades, pensar estratégias mais adequadas e construir uma rede de apoio que favoreça o desenvolvimento do estudante.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel dos recursos pedagógicos e das tecnologias assistivas no processo de inclusão. Oliveira et al. (2021) apontam que o Desenho Universal para a Aprendizagem e a tecnologia assistiva podem se complementar, contribuindo para ampliar o acesso ao currículo e a autonomia dos estudantes. Entretanto, esses recursos só produzem efeitos significativos quando utilizados com intencionalidade pedagógica.

Não basta inserir materiais adaptados ou ferramentas digitais de forma isolada, pois o mais importante é que eles estejam articulados ao planejamento, aos objetivos da aprendizagem e às necessidades reais dos alunos.

Dessa forma, os resultados da pesquisa bibliográfica permitem discutir que a falta de formação docente compromete a efetivação da inclusão escolar porque limita o planejamento, aumenta a insegurança profissional e dificulta a construção de práticas pedagógicas acessíveis. Freitas et al. (2024) ressaltam que práticas pedagógicas inclusivas exigem superação de modelos tradicionais e valorização da participação ativa dos estudantes. Assim, conclui-se que a formação docente é um elemento indispensável para que a escola avance de uma inclusão apenas legal para uma inclusão vivida no cotidiano, com acolhimento, aprendizagem, respeito às diferenças e compromisso coletivo com o direito de todos à educação.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como finalidade analisar de que maneira a falta de formação docente se constitui como uma barreira para a efetivação da inclusão escolar, considerando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais inclusivas nas escolas. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que a inclusão escolar não se limita à matrícula do aluno no ensino regular, pois exige condições concretas de participação, aprendizagem, acolhimento e pertencimento. Nesse sentido, a formação docente revelou-se um elemento essencial para que os professores possam

atuar com maior segurança, sensibilidade e preparo diante da diversidade presente no cotidiano escolar.

Ao longo do estudo, observou-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para desenvolver práticas inclusivas, não por ausência de compromisso profissional, mas pela fragilidade da formação inicial e pela insuficiência de processos contínuos de formação. A pesquisa demonstrou que a falta de preparo específico pode gerar insegurança, medo, sobrecarga e dificuldades no planejamento de atividades adaptadas às necessidades dos estudantes. Assim, ficou evidente que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como uma construção coletiva que envolve escola, gestão, políticas públicas, família e comunidade.

O estudo também permitiu identificar que as principais barreiras à inclusão escolar estão relacionadas à ausência de formação continuada, à falta de recursos pedagógicos, à infraestrutura inadequada, às barreiras atitudinais e à dificuldade de articulação entre professores do ensino regular e profissionais da Educação Especial. Esses fatores, quando não enfrentados, comprometem o direito dos estudantes a uma educação de qualidade. Portanto, a inclusão precisa ser pensada para além do discurso, exigindo ações planejadas, apoio institucional e mudanças reais na organização pedagógica da escola.

Além disso, a pesquisa mostrou que existem caminhos possíveis para fortalecer a prática pedagógica inclusiva. Entre eles, destacam-se o planejamento flexível, o Desenho Universal para a Aprendizagem, o uso de tecnologias assistivas, a avaliação processual, o trabalho colaborativo e a formação continuada

articulada às necessidades reais da escola. Essas estratégias contribuem para que o professor não apenas adapte atividades, mas reorganize sua forma de ensinar, considerando os diferentes ritmos, modos de aprendizagem e potencialidades dos estudantes.

Dessa forma, o problema de pesquisa foi respondido ao demonstrar que a falta de formação docente interfere diretamente na efetivação da inclusão escolar, pois dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades dos alunos no contexto escolar. Sem formação adequada, o professor tende a encontrar mais obstáculos para planejar, avaliar, acolher e promover a participação de todos. Por outro lado, quando recebe apoio formativo e institucional, torna-se mais preparado para construir uma prática inclusiva, democrática e humanizada.

Conclui-se, portanto, que investir na formação docente é uma condição indispensável para a construção de escolas mais inclusivas. A formação inicial precisa contemplar de maneira mais profunda os princípios da educação inclusiva, enquanto a formação continuada deve ser permanente, prática, reflexiva e conectada aos desafios vividos pelos professores. A escola inclusiva não nasce apenas de leis ou documentos oficiais, mas de práticas cotidianas que reconhecem cada estudante como sujeito de direitos, capaz de aprender, participar e se desenvolver.

Por fim, este estudo reforça a importância de ampliar o debate sobre a formação docente e a inclusão escolar, especialmente em um cenário em que muitos professores ainda trabalham sem o suporte necessário. A inclusão exige mais do que boa vontade; exige conhecimento, planejamento, recursos, colaboração e compromisso ético com a dignidade humana. Assim, ao reconhecer a formação

docente como caminho essencial para superar barreiras, a pesquisa contribui para pensar uma escola mais acolhedora, justa e preparada para respeitar as diferenças e garantir o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L.; SILVA, N. V.; FRANÇA, B. R. B.; REIS, M. L. L. Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 104, e5699, 2023.

ARAUJO, A. T. de; DALEASTE, R. F.; MORAIS, M. D. de; ANDRADE, S. V. R. de; PRIOTTO, E. M. T. P. A diversidade da inclusão educacional e as necessidades formativas de professores da educação básica: revisão integrativa. *Educação*, Santa Maria, v. 50, n. 1, e15, p. 1-27, 2025.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. de B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, n. 1, e85133, 2024.

FREITAS, L. G.; FUKUDA, C. C.; SILVA, C. C. de F.; FRANCISCO NETO, G. Práticas pedagógicas na educação inclusiva: revisão sistemática. *Comunicações*, Piracicaba, v. 28, n. 1, p. 31-47, 2024.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HUMMEL, E. I.; DOMAREDZKI, A. B.; COSTA, P. K. A. da. Tecnologia assistiva educacional como recurso no planejamento do Desenho

Universal para Aprendizagem. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, e102, p. 1-25, 2026.

LEITE, L. de S.; ALVES, E. P. A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, e16, p. 1-28, 2024.

LOPES, R. D. C.; CUNHA, D. A. da; BRASIL, S. E. R.; NINA, K. C. F.; SILVA, S. S. da C. 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, e23, p. 1-37, 2023.

MARTINS, P. C.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, e52, p. 1-29, 2024.

OLIVEIRA, A. R. de P.; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3034-3048, 2021.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 34, 2021.

ROSA, K. N. da S.; SILVA, C. C. C.; AZEVEDO, F. M. de O. Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e14831, 2025.

SANTOS, G. C. M. dos; SANTOS, P. P. B. dos; PRINCIPE, G. A. M. S.; VALIM, R.; ALMEIDA, V. E. de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, e46, p. 1-28, 2023.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, e17, p. 1-32, 2024.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

¹ Mestranda Em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora Em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (PARAGUAI). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutora em Educação Inclusiva Instituição: EBWU - Emil Brunner World University - Flórida. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutor Em Educação EBWU - Emil Brunner World University. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)