

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SCHOOL INCLUSION AND TEACHER TRAINING: CONTEMPORARY
CHALLENGES IN BASIC EDUCATION

Ciências Humanas • 11/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786388482](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786388482)

Flávia Luana Souza de Melo Andrade¹

RESUMO

O presente artigo analisa a evolução das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e a relevância da formação docente para a efetivação da inclusão na educação básica. O estudo busca apresentar uma visão panorâmica dos marcos legais e históricos do país, discutindo as necessidades formativas dos professores para promover o acolhimento, a convivência e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A metodologia pauta-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise da legislação educacional brasileira e em referenciais teóricos consolidados na área da educação. Os resultados evidenciam que, embora a legislação garanta o direito ao acesso à escola comum, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios estruturais, escassez de recursos e fragilidades na preparação pedagógica dos educadores. Conclui-se que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige a continuidade da formação docente inicial e continuada, o planejamento colaborativo e a reorganização das práticas institucionais para além do simples cumprimento da lei.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de professores; Políticas públicas; Legislação educacional; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of public policies for inclusive education in Brazil and the relevance of teacher training for the effectiveness of inclusion in basic education. The study aims to present an overview of the country's legal and historical frameworks, discussing the training needs of teachers to promote welcoming, coexistence, and the improvement of teaching and learning processes. The methodology is based on qualitative bibliographic research, grounded in the analysis of Brazilian educational legislation and consolidated theoretical references in the field of

education. The results show that, although legislation guarantees the right to access regular schools, pedagogical practice still faces structural challenges, a scarcity of resources, and weaknesses in educators' pedagogical preparation. It concludes that the consolidation of a truly inclusive school requires continuous initial and ongoing teacher education, collaborative planning, and the reorganization of institutional practices beyond simple compliance with the law.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Public policies; Educational legislation; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma educação capaz de acolher as diferenças e garantir oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes representa uma das maiores transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Durante muito tempo, crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação permaneceram afastados do ensino regular ou receberam atendimento em instituições segregadas, fundamentadas em concepções assistencialistas e médicas que pouco favoreciam sua participação social. A partir da consolidação dos direitos humanos e da ampliação das discussões sobre equidade, acessibilidade e justiça social, esse cenário começou a ser gradativamente modificado, atribuindo à escola comum a responsabilidade de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

No cenário educacional brasileiro, essa mudança foi impulsionada por um conjunto de dispositivos legais que passaram a reconhecer a

educação inclusiva como um direito fundamental. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, consolidou o princípio da oferta preferencial da educação especial na rede regular de ensino. Anos depois, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu esse entendimento ao defender a reorganização dos sistemas educacionais para eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que limitam a participação dos estudantes.

Embora os avanços normativos sejam amplamente reconhecidos, a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano escolar. A ampliação das matrículas de estudantes público alvo da educação especial nas classes comuns não foi acompanhada, em muitos sistemas de ensino, por investimentos proporcionais na formação docente, na adaptação curricular, na oferta de recursos pedagógicos acessíveis e na constituição de equipes multiprofissionais. Como consequência, inúmeros professores ingressam em sala de aula sem o preparo necessário para lidar com a diversidade de necessidades educacionais presentes no ambiente escolar, situação que repercute diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Essa realidade evidencia que a inclusão não pode ser compreendida apenas como a presença física do estudante na escola. O simples acesso ao espaço escolar não garante participação efetiva, desenvolvimento acadêmico ou pertencimento ao ambiente educativo. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização curricular, na gestão escolar e, principalmente, na formação dos

profissionais da educação. Sob essa perspectiva, a atuação docente deixa de estar centrada na homogeneização das aprendizagens para reconhecer as singularidades dos estudantes como elemento constitutivo do processo educativo.

Diversos estudiosos brasileiros têm destacado que a formação de professores constitui um dos pilares para a consolidação da educação inclusiva. Aranha (2000) ressalta que a inclusão representa um compromisso coletivo voltado à transformação das instituições sociais. Mazzotta (2002) evidencia que a garantia do direito à educação pressupõe condições concretas de participação e aprendizagem. Mendes (2002) defende a reorganização da escola para atender à diversidade presente nas salas de aula, enquanto Carneiro (2012) argumenta que a formação inicial e continuada precisa preparar o professor para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e contextualizadas. Em perspectiva complementar, Saviani (2009) e Libâneo (2001) enfatizam que a qualidade da educação está diretamente relacionada à valorização profissional, ao planejamento pedagógico e à formação consistente dos educadores.

Mesmo diante desse amplo arcabouço teórico e legal, observa-se um distanciamento entre as políticas públicas e a realidade vivenciada por muitas escolas brasileiras. Ainda são frequentes situações marcadas pela insuficiência de recursos didáticos acessíveis, ausência de formação continuada, dificuldades para adaptação curricular, escassez de profissionais de apoio e permanência de práticas pedagógicas pouco inclusivas. Esses fatores demonstram que a inclusão escolar permanece como um desafio que ultrapassa o cumprimento da legislação, exigindo

mudanças estruturais e culturais capazes de promover uma educação comprometida com a equidade e o respeito às diferenças.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a evolução das políticas públicas de educação inclusiva e a formação de professores têm contribuído para a efetivação da inclusão escolar na educação básica brasileira, considerando os desafios ainda presentes nas escolas?

A presente pesquisa justifica-se pela relevância social, educacional e científica do tema. Discutir a formação docente na perspectiva da educação inclusiva contribui para compreender os fatores que favorecem ou limitam a implementação das políticas públicas, além de subsidiar reflexões sobre práticas pedagógicas capazes de promover maior participação, interação e aprendizagem dos estudantes. Em um contexto marcado pela ampliação do acesso à escola regular, torna-se imprescindível analisar se os avanços legais foram acompanhados pelas condições necessárias para sua efetiva concretização.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo consiste em apresentar uma visão geral da evolução histórica e da legislação referente à inclusão escolar no Brasil, bem como discutir propostas voltadas à formação de professores, enfatizando as necessidades formativas que favorecem a convivência, a interação entre os estudantes e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Trajetória Histórica da Inclusão Escolar no Brasil

A compreensão da educação inclusiva no Brasil exige o reconhecimento de que o atendimento às pessoas com deficiência passou por profundas transformações ao longo do tempo. Durante muitos anos, predominou uma perspectiva assistencialista, marcada pela segregação e pela institucionalização desses estudantes em espaços específicos, afastados do ensino comum. Nesse contexto, a deficiência era compreendida predominantemente sob uma perspectiva clínica, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelas limitações impostas à sua participação social. Como consequência, o acesso à educação ocorria de maneira restrita e, frequentemente, desvinculado do direito à convivência com os demais estudantes.

Segundo Mazzotta (2002), a evolução da educação especial brasileira ocorreu de forma gradual, acompanhando mudanças sociais e políticas que ampliaram o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. O autor destaca que a superação das práticas segregadoras depende da construção de políticas públicas capazes de garantir não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de representar uma ação assistencial e passa a constituir um compromisso com a democratização da educação.

Essa transformação também é discutida por Aranha (2000), ao afirmar que a inclusão social pressupõe mudanças estruturais nas instituições responsáveis pela formação dos indivíduos. A autora ressalta que não cabe ao estudante adaptar-se às limitações da escola, mas à própria instituição reorganizar seus espaços, práticas pedagógicas e formas de atendimento para acolher a diversidade existente na sociedade. Dessa maneira, a inclusão escolar passa a ser

compreendida como parte de um movimento mais amplo de construção da cidadania e de garantia dos direitos humanos.

No campo das políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) representou um importante avanço ao estabelecer que a educação especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse entendimento foi posteriormente fortalecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de eliminar barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes da educação especial nas escolas públicas. Em consonância com esses princípios, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) incorporou metas voltadas à ampliação da inclusão escolar, reforçando a necessidade de investimentos na formação docente, na acessibilidade e na melhoria das condições de ensino.

Os Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (Brasil, 2008) ampliam essa discussão ao defender que a inclusão exige mudanças que ultrapassam a simples matrícula dos estudantes nas classes comuns. O documento destaca que práticas pedagógicas flexíveis, organização curricular acessível e planejamento coletivo constituem elementos indispensáveis para assegurar uma educação comprometida com a aprendizagem de todos. Assim, a permanência do estudante na escola precisa estar associada à oferta de condições que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e sua participação nas atividades escolares.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a efetivação da inclusão ainda encontra desafios importantes. Muitas instituições de

ensino convivem com dificuldades relacionadas à infraestrutura, à adaptação curricular, à disponibilidade de recursos pedagógicos e, sobretudo, à formação dos professores. Essas limitações evidenciam que a existência de um sólido conjunto de normas legais, embora represente uma conquista significativa, não garante, por si só, a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Nesse cenário, compreender a evolução histórica da educação inclusiva permite reconhecer que os avanços alcançados resultam de um longo processo de construção social e política, cuja continuidade depende do fortalecimento das políticas públicas e da valorização dos profissionais responsáveis por sua implementação.

2.2. A Educação Inclusiva na Legislação Brasileira

A consolidação da educação inclusiva no Brasil está diretamente relacionada à evolução das políticas públicas educacionais voltadas à garantia do direito à educação para todos. Ao longo das últimas décadas, a legislação brasileira passou a incorporar princípios que reconhecem a diversidade como elemento constitutivo do ambiente escolar, superando gradativamente concepções que restringiam o acesso de estudantes com deficiência aos espaços comuns de ensino. Esse processo representa uma mudança significativa na compreensão do papel da escola, que deixa de selecionar aqueles considerados aptos para aprender e assume a responsabilidade de criar condições para que todos tenham oportunidades de desenvolvimento.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação especial constitui uma modalidade de ensino a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular, assegurando atendimento educacional aos estudantes com

necessidades específicas e orientando os sistemas de ensino quanto à organização de práticas pedagógicas voltadas à inclusão (BRASIL, 1996). Ao incorporar esse princípio, a legislação rompe com a lógica da segregação que predominou durante muitos anos e atribui à escola comum o compromisso de garantir o acesso e a permanência desses estudantes em condições de igualdade.

Entretanto, assegurar o ingresso na escola representa apenas uma das etapas do processo inclusivo. A permanência, a participação nas atividades escolares e a aprendizagem efetiva exigem condições que vão além da matrícula. Essa compreensão tornou-se mais evidente com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que redefine a função da educação especial ao orientá-la como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação, fortalecendo a perspectiva de que cabe ao sistema educacional eliminar as barreiras que limitam o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2008).

A Política Nacional também amplia a compreensão acerca das responsabilidades da escola ao destacar que a inclusão depende da reorganização dos processos pedagógicos, da promoção da acessibilidade e da oferta do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ao ensino regular (BRASIL, 2008). Sob essa perspectiva, a educação inclusiva deixa de ser compreendida como um conjunto de adaptações isoladas para assumir caráter permanente na organização do trabalho pedagógico.

Em consonância com esses princípios, o Plano Nacional de Educação reafirma a necessidade de ampliar o acesso e garantir

condições para que os estudantes da educação especial das escolas públicas permaneçam nas escolas comuns com oportunidades reais de aprendizagem (BRASIL, 2014). Entre as metas estabelecidas pelo plano, destacam-se aquelas relacionadas à expansão da formação inicial e continuada dos professores, ao fortalecimento da acessibilidade e à melhoria da qualidade da educação ofertada nas redes públicas de ensino. Essas diretrizes demonstram que a efetivação da inclusão depende de investimentos contínuos e de planejamento articulado entre os diferentes entes federativos.

Os Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva aprofundam essa discussão ao enfatizar que a inclusão exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nos processos avaliativos, de modo que a diversidade seja considerada desde o planejamento das ações educativas (BRASIL, 2026). O documento orienta que o professor desenvolva estratégias capazes de favorecer a participação de todos os estudantes, respeitando seus diferentes ritmos, potencialidades e formas de aprendizagem, sem reduzir a qualidade do ensino ou estabelecer expectativas inferiores em relação aos alunos atendidos pela educação especial.

Embora esse conjunto normativo represente um dos mais importantes avanços da educação brasileira, sua implementação ainda enfrenta obstáculos significativos. Em muitas escolas, persistem dificuldades relacionadas à insuficiência de recursos pedagógicos, limitações estruturais, escassez de profissionais especializados e fragilidades na formação docente. Esse cenário evidencia que a legislação, por si só, não transforma a realidade escolar. Sua efetividade depende da capacidade dos sistemas de ensino de converter os princípios legais em práticas pedagógicas

concretas, sustentadas por políticas permanentes de formação, acompanhamento e valorização dos profissionais da educação.

Dessa forma, observa-se que o ordenamento jurídico brasileiro oferece bases consistentes para a construção de uma educação inclusiva. No entanto, transformar direitos assegurados em experiências educacionais efetivas continua sendo um dos maiores desafios da educação básica. A consolidação desse processo exige que as políticas públicas sejam acompanhadas por ações capazes de fortalecer a escola, apoiar os professores e promover condições para que a inclusão deixe de representar apenas um princípio legal e se torne uma realidade presente no cotidiano das instituições de ensino.

2.3. A Formação de Professores Como Fundamento da Educação Inclusiva

A consolidação da educação inclusiva depende de diferentes fatores que envolvem infraestrutura, gestão escolar, recursos pedagógicos e participação da comunidade. Entretanto, nenhum desses elementos produz resultados consistentes quando o professor não dispõe de conhecimentos teóricos e metodológicos que lhe permitam compreender a diversidade presente na sala de aula e transformá-la em oportunidades de aprendizagem. Por essa razão, a formação docente ocupa posição estratégica no fortalecimento da escola inclusiva, uma vez que o professor é o profissional responsável por transformar os princípios estabelecidos nas políticas públicas em práticas pedagógicas concretas.

Ao analisar a trajetória da formação docente no Brasil, Saviani (2009) demonstra que esse processo sempre esteve relacionado às

transformações sociais e às mudanças nas concepções de educação. O autor destaca que a preparação do professor não pode restringir-se ao domínio dos conteúdos escolares, pois ensinar exige compreender as finalidades da educação, interpretar a realidade dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com as necessidades de cada contexto. Sob essa perspectiva, a formação voltada para a educação inclusiva requer muito mais do que conhecimentos técnicos; exige uma postura crítica, reflexiva e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

Essa compreensão torna-se ainda mais relevante quando se observa a diversidade existente nas escolas brasileiras. As salas de aula reúnem estudantes com diferentes formas de aprender, trajetórias de vida, condições sociais e necessidades educacionais específicas. Diante dessa realidade, o trabalho docente deixa de ser orientado por modelos homogêneos de ensino para assumir características mais flexíveis e participativas. Ensinar em uma perspectiva inclusiva significa reconhecer que as diferenças fazem parte do cotidiano escolar e que elas devem ser consideradas durante o planejamento, a execução das atividades e os processos de avaliação.

Libâneo (2001) afirma que a organização do trabalho pedagógico constitui um dos principais fatores para assegurar a qualidade da educação. Segundo o autor, o planejamento, a gestão da sala de aula e a articulação entre os diferentes profissionais da escola são elementos indissociáveis da prática docente. Quando essas dimensões são desenvolvidas de forma integrada, amplia-se a possibilidade de construir ambientes educacionais mais participativos, favorecendo o desenvolvimento de estratégias capazes de atender às diferentes necessidades dos estudantes sem comprometer os objetivos educacionais estabelecidos para a turma.

A formação de professores também precisa favorecer o desenvolvimento de competências que permitam identificar barreiras à aprendizagem e elaborar alternativas pedagógicas capazes de superá-las. Nesse sentido, Carneiro (2012) ressalta que a transição da educação especial para uma perspectiva verdadeiramente inclusiva exige mudanças profundas na formação inicial e continuada dos docentes. Não basta oferecer disciplinas isoladas sobre inclusão durante os cursos de licenciatura. Torna-se necessário preparar o futuro professor para compreender a diversidade como característica permanente da escola e desenvolver práticas que promovam a participação de todos os estudantes nas atividades escolares.

Essa necessidade torna-se evidente quando se observa a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, inúmeros professores relatam dificuldades para adaptar atividades, elaborar estratégias diferenciadas de ensino e avaliar estudantes com necessidades educacionais específicas. Em muitos casos, tais dificuldades não decorrem da falta de compromisso profissional, mas da ausência de oportunidades formativas que articulem teoria e prática, permitindo ao docente enfrentar situações concretas encontradas no cotidiano escolar.

Ao discutir a construção da escola inclusiva, Mendes (2002) destaca que a inclusão somente se concretiza quando a instituição escolar reorganiza suas práticas pedagógicas para atender à diversidade presente entre os estudantes. Segundo a autora, essa reorganização depende da formação permanente dos professores, do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da criação de espaços coletivos de planejamento e reflexão sobre a prática

pedagógica. Dessa maneira, a responsabilidade pela inclusão deixa de recair exclusivamente sobre um único professor e passa a ser compartilhada por toda a comunidade escolar.

Os princípios apresentados nos Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforçam essa compreensão ao defender que a formação docente deve constituir um processo contínuo, articulado às demandas reais das escolas e comprometido com a construção de práticas pedagógicas acessíveis, colaborativas e inovadoras (BRASIL, 2026). O documento ressalta que ensinar em uma perspectiva inclusiva significa planejar considerando a diversidade desde o início do processo educativo, evitando intervenções improvisadas ou adaptações realizadas apenas após o surgimento das dificuldades.

Essa orientação representa uma mudança significativa na maneira de compreender o papel do professor. Em vez de esperar que o estudante se adapte às práticas tradicionalmente desenvolvidas pela escola, a proposta consiste em organizar situações de aprendizagem capazes de contemplar diferentes ritmos, formas de participação e modos de construção do conhecimento. Essa perspectiva fortalece a convivência entre os estudantes, amplia as oportunidades de interação e contribui para o desenvolvimento de um ambiente escolar baseado no respeito às diferenças.

Quando a formação docente contempla esses princípios, os benefícios ultrapassam o atendimento aos estudantes público da educação especial. Estratégias pedagógicas diversificadas, metodologias participativas, planejamento colaborativo e avaliações mais flexíveis favorecem toda a turma, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativos. A educação inclusiva,

portanto, deixa de beneficiar apenas um grupo específico de estudantes e passa a contribuir para a melhoria da qualidade da educação como um todo.

Diante desse cenário, torna-se evidente que investir na formação de professores representa uma das ações mais relevantes para consolidar a educação inclusiva na educação básica. A existência de um sólido conjunto de normas legais constitui um importante avanço, mas sua efetivação depende da atuação de profissionais preparados para reconhecer a diversidade como valor educativo e construir práticas que favoreçam a convivência, a interação e a aprendizagem de todos os estudantes. É justamente nessa articulação entre conhecimento pedagógico, compromisso ético e valorização da diversidade que a escola inclusiva encontra condições para transformar os direitos assegurados pela legislação em experiências concretas de aprendizagem e participação.

2.4. Os Desafios para a Efetivação da Inclusão na Educação Básica

A ampliação do acesso dos estudantes público da educação especial às classes comuns representa uma das mais importantes conquistas da educação brasileira nas últimas décadas. Entretanto, garantir a matrícula constitui apenas o primeiro passo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A permanência, a participação ativa nas atividades escolares e a aprendizagem significativa dependem de condições que envolvem planejamento pedagógico, recursos educacionais, gestão escolar e, principalmente, profissionais preparados para responder às diferentes necessidades presentes no ambiente educativo.

Ao discutir a construção da escola inclusiva, Aranha (2000) destaca que a inclusão pressupõe mudanças estruturais nas instituições e não apenas adaptações direcionadas aos estudantes. Essa compreensão rompe com a ideia de que cabe ao aluno superar sozinho as barreiras encontradas na escola. Em seu lugar, propõe uma reorganização do espaço escolar baseada no reconhecimento da diversidade como característica permanente da sociedade. Sob essa perspectiva, práticas excludentes deixam de ser atribuídas às limitações individuais e passam a ser compreendidas como resultado de barreiras existentes na organização do processo educativo.

Apesar dos avanços alcançados pelas políticas públicas, ainda é possível identificar dificuldades que comprometem a efetivação da educação inclusiva em diferentes redes de ensino. Entre elas destacam-se a insuficiência de materiais pedagógicos acessíveis, limitações na infraestrutura física das escolas, escassez de profissionais especializados e dificuldades relacionadas ao planejamento de estratégias didáticas capazes de contemplar estudantes com diferentes necessidades educacionais. Esses desafios evidenciam que a consolidação da inclusão depende de investimentos permanentes e de uma gestão comprometida com a transformação das práticas escolares.

Nesse contexto, Mendes (2002) afirma que a escola inclusiva exige uma reorganização institucional que ultrapassa alterações curriculares pontuais. Para a autora, a inclusão requer planejamento coletivo, trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas. A valorização da diversidade deve orientar todas as etapas do processo

educativo, desde a definição dos objetivos de aprendizagem até a avaliação do desenvolvimento dos estudantes.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à formação dos professores. Mesmo diante dos avanços observados nas licenciaturas, muitos profissionais ainda relatam insegurança para desenvolver práticas inclusivas, adaptar metodologias ou elaborar instrumentos avaliativos compatíveis com diferentes formas de aprendizagem. Essa realidade demonstra que a formação inicial, embora indispensável, não consegue contemplar toda a complexidade encontrada nas escolas, tornando a formação continuada um componente essencial para o aperfeiçoamento da prática docente.

Carneiro (2012) ressalta que a preparação dos professores deve constituir um processo permanente, articulado às experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Segundo a autora, a construção de uma educação inclusiva depende da capacidade do professor de refletir criticamente sobre sua prática, compartilhar experiências com outros profissionais e buscar alternativas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. Dessa forma, a formação deixa de ser compreendida como um evento isolado e passa a integrar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira.

Essa necessidade também é evidenciada pelos Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que orientam os sistemas de ensino a promover ações formativas voltadas à construção de práticas pedagógicas acessíveis, colaborativas e fundamentadas na valorização das diferenças (BRASIL, 2026). O documento enfatiza que a inclusão depende da

articulação entre professores, equipes gestoras, famílias e demais profissionais da educação, fortalecendo uma cultura institucional comprometida com a participação de todos os estudantes.

Ao analisar a organização da escola, Libâneo (2001) destaca que a qualidade do ensino está diretamente relacionada ao planejamento pedagógico, à gestão democrática e ao compromisso coletivo com os objetivos educacionais. Esses elementos assumem relevância ainda maior quando se trata da educação inclusiva, pois favorecem a construção de ambientes escolares capazes de acolher a diversidade sem comprometer a qualidade da aprendizagem. O trabalho integrado entre professores, coordenação pedagógica e direção escolar fortalece a tomada de decisões e amplia as possibilidades de atendimento às diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes.

Sob outra perspectiva, Saviani (2009) defende que a formação docente deve proporcionar ao professor uma sólida base teórica capaz de subsidiar sua atuação diante dos desafios encontrados na prática educativa. Para o autor, a qualidade da educação depende da articulação entre conhecimento científico, compromisso social e reflexão crítica sobre a realidade escolar. Essa concepção torna-se particularmente relevante na educação inclusiva, pois o enfrentamento das desigualdades exige profissionais capazes de compreender as múltiplas dimensões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

A evolução das políticas públicas brasileiras demonstra que importantes avanços foram conquistados no reconhecimento do direito à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidou a oferta da educação especial,

preferencialmente, na rede regular de ensino, fortalecendo o compromisso com uma educação voltada à igualdade de oportunidades (BRASIL, 1996). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação estabeleceu metas destinadas à ampliação da inclusão e ao fortalecimento da formação docente como estratégia para melhoria da qualidade educacional (BRASIL, 2014). Em complemento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmou que os sistemas educacionais devem eliminar barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2008).

Mesmo diante desse sólido conjunto de normas e diretrizes, a efetivação da inclusão permanece como um processo em constante construção. A existência de dispositivos legais representa um avanço significativo, mas sua concretização depende da atuação de professores preparados, de gestores comprometidos, de políticas públicas permanentes e de escolas capazes de reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Nesse sentido, a formação docente assume papel central, pois é por meio dela que os princípios da inclusão se transformam em práticas pedagógicas capazes de fortalecer o convívio, ampliar a interação entre os estudantes e promover uma aprendizagem mais significativa para todos.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, por compreender que esse procedimento possibilita analisar, interpretar e discutir conhecimentos produzidos sobre determinado tema a partir de documentos e produções científicas já consolidadas. Essa

abordagem mostra-se adequada ao objetivo deste estudo, uma vez que busca apresentar uma visão geral da evolução histórica da educação inclusiva, dos principais marcos legais brasileiros e das propostas relacionadas à formação de professores para a efetivação da inclusão escolar na educação básica.

Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador examinar diferentes contribuições teóricas acerca de um fenômeno, favorecendo a construção de análises fundamentadas e interpretações críticas sobre o objeto investigado. Nesse sentido, a opção por esse tipo de pesquisa possibilitou reunir e analisar referenciais considerados essenciais para a compreensão da educação inclusiva no contexto brasileiro.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em documentos legais e obras reconhecidas na área da Educação, contemplando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Também foram analisadas as contribuições teóricas de Aranha (2000), Mazzotta (2002), Libâneo (2001), Mendes (2002), Carneiro (2012) e Saviani (2009), autores que discutem aspectos históricos, políticos, pedagógicos e formativos relacionados à educação inclusiva e à formação docente.

A análise do material ocorreu por meio de leitura exploratória, leitura analítica e interpretação crítica das obras selecionadas. Inicialmente, realizou-se a identificação dos conteúdos mais diretamente relacionados ao objetivo da pesquisa. Em seguida, as informações foram organizadas em eixos temáticos, abrangendo a evolução histórica da inclusão escolar, os marcos legais brasileiros, a formação

de professores e os principais desafios para a efetivação da educação inclusiva na educação básica. Essa organização permitiu estabelecer relações entre os referenciais teóricos e os documentos oficiais, favorecendo uma compreensão integrada do tema.

A interpretação dos dados fundamentou-se na análise crítica da literatura, buscando identificar convergências entre os autores e os documentos oficiais quanto ao papel da formação docente na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, procurou-se compreender de que maneira os avanços históricos e legais contribuíram para ampliar as oportunidades de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes, bem como os desafios que ainda persistem para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou desenvolver uma discussão fundamentada na literatura especializada e na legislação educacional brasileira, permitindo responder ao objetivo proposto e oferecer uma reflexão sobre a importância da formação de professores para o fortalecimento da convivência escolar, da interação entre os estudantes e da promoção de uma aprendizagem mais inclusiva e significativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das obras e dos documentos examinados permitiu identificar que a educação inclusiva brasileira passou por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente no que se refere ao reconhecimento do direito de todos os estudantes à educação em ambientes escolares comuns. O percurso histórico evidencia uma mudança significativa de concepção, substituindo

modelos centrados na segregação por políticas voltadas à valorização da diversidade, ao respeito às diferenças e à garantia da participação de todos os estudantes no processo educativo.

Essa mudança pode ser observada na evolução da legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidou o princípio da oferta da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino, fortalecendo o entendimento de que o acesso à escola constitui um direito assegurado a todos os cidadãos (BRASIL, 1996). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ampliou essa compreensão ao defender a reorganização dos sistemas educacionais para eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a participação dos estudantes (BRASIL, 2008). Em complemento, o Plano Nacional de Educação estabeleceu metas voltadas à ampliação da inclusão, reconhecendo que a qualidade do ensino depende da articulação entre acesso, permanência e aprendizagem (BRASIL, 2014).

Entretanto, a análise desses documentos demonstra que os avanços legais, embora indispensáveis, não são suficientes para assegurar a efetivação da inclusão escolar. A existência de normas garante o direito, mas não assegura, por si só, mudanças na prática pedagógica. Esse cenário evidencia que a construção de uma escola inclusiva depende da atuação de profissionais preparados para interpretar as diretrizes legais e transformá-las em estratégias de ensino compatíveis com a realidade da sala de aula.

Sob essa perspectiva, os resultados da análise bibliográfica apontam que a formação docente representa o principal elemento para

aproximar as políticas públicas das práticas educacionais. Saviani (2009) defende que a formação de professores deve proporcionar sólida fundamentação teórica e capacidade crítica para compreender os desafios presentes na educação. Essa compreensão revela-se essencial na educação inclusiva, pois o professor precisa desenvolver competências que lhe permitam reconhecer as diferenças como parte do processo educativo e não como obstáculos ao ensino.

A necessidade de fortalecer a formação docente também se evidencia nas reflexões apresentadas por Carneiro (2012). A autora destaca que a construção de uma escola inclusiva exige professores preparados para planejar práticas pedagógicas flexíveis, selecionar metodologias diversificadas e promover a participação de todos os estudantes nas atividades escolares. Essa preparação não pode restringir-se ao período da graduação, uma vez que as transformações educacionais e as diferentes realidades encontradas nas escolas tornam a formação continuada um processo indispensável ao desenvolvimento profissional.

Outro aspecto observado refere-se à organização do trabalho pedagógico. Libâneo (2001) demonstra que a qualidade da educação está diretamente relacionada ao planejamento, à gestão escolar e ao trabalho coletivo desenvolvido pelos profissionais da instituição. Essa perspectiva permite compreender que a inclusão escolar não depende exclusivamente da atuação individual do professor. Ao contrário, exige ações articuladas entre direção, coordenação pedagógica, docentes, profissionais de apoio e famílias, favorecendo a construção de um ambiente escolar comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os estudos de Mendes (2002) reforçam esse entendimento ao evidenciar que a reorganização da escola constitui condição essencial para a efetivação da inclusão. Segundo a autora, práticas pedagógicas baseadas na colaboração entre os profissionais e na valorização das diferentes formas de aprendizagem contribuem para reduzir barreiras que historicamente limitaram a participação de muitos estudantes. Dessa forma, a inclusão deixa de representar um conjunto de adaptações pontuais para tornar-se um princípio orientador de toda a ação educativa.

Essa análise converge com as orientações apresentadas nos Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, que atribuem à formação continuada papel estratégico na implementação das políticas públicas de inclusão (BRASIL, 2026). O documento destaca que o professor necessita de oportunidades permanentes de estudo, reflexão e aperfeiçoamento para desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, enfatiza que a formação deve estar articulada às necessidades concretas do cotidiano escolar, permitindo que os conhecimentos adquiridos sejam incorporados às práticas desenvolvidas em sala de aula.

Os resultados obtidos também evidenciam que a melhoria da convivência entre os estudantes constitui uma das principais contribuições da educação inclusiva quando esta é desenvolvida de forma planejada e fundamentada. Ambientes escolares que valorizam o respeito às diferenças favorecem o fortalecimento das relações interpessoais, estimulam a cooperação e reduzem comportamentos discriminatórios. Nesse contexto, a atuação do professor assume papel decisivo, pois é ele quem organiza as

situações de aprendizagem, promove o diálogo e incentiva a participação de todos nas atividades propostas.

Além dos aspectos relacionados à convivência, a formação docente influencia diretamente os processos de aprendizagem. Professores preparados conseguem identificar diferentes formas de aprender, adaptar estratégias pedagógicas sem comprometer os objetivos educacionais e construir avaliações mais compatíveis com as potencialidades dos estudantes. Como consequência, amplia-se a participação da turma, fortalece-se o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e criam-se condições mais favoráveis para o desenvolvimento acadêmico e social.

Diante das evidências apresentadas pelas obras analisadas, observa-se que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar e formação docente. A legislação brasileira oferece bases sólidas para a construção de sistemas educacionais inclusivos, porém sua concretização exige investimentos permanentes na qualificação dos profissionais da educação e no fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Assim, a formação de professores deixa de ser um elemento complementar e passa a constituir a principal estratégia para transformar os princípios da inclusão em experiências concretas de convivência, participação e aprendizagem na educação básica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo apresentar uma visão geral da evolução histórica da inclusão escolar no Brasil, dos principais marcos legais que orientam sua implementação e das propostas

relacionadas à formação de professores, destacando a importância da qualificação docente para fortalecer a convivência, a interação entre os estudantes e a aprendizagem na educação básica. A análise da literatura e dos documentos oficiais permitiu compreender que a educação inclusiva representa uma conquista construída ao longo de um processo histórico marcado pela ampliação dos direitos educacionais e pelo reconhecimento da diversidade como elemento essencial da escola contemporânea.

Os referenciais analisados evidenciaram que a legislação brasileira avançou significativamente ao assegurar o direito dos estudantes público da educação especial ao acesso e à permanência na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Educação e os Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva constituem importantes instrumentos para orientar a organização dos sistemas educacionais e fortalecer práticas comprometidas com a equidade, a acessibilidade e a participação de todos os estudantes. Entretanto, a pesquisa demonstrou que a existência de dispositivos legais, embora indispensável, não garante, de forma isolada, a efetivação da inclusão nas escolas brasileiras.

A formação de professores revelou-se o eixo central para transformar os princípios presentes nas políticas públicas em práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade encontrada nas salas de aula. As contribuições de Saviani (2009), Libâneo (2001), Carneiro (2012), Mendes (2002), Aranha (2000) e Mazzotta (2002) convergem ao destacar que a construção de uma escola inclusiva depende de profissionais preparados para planejar, desenvolver e avaliar estratégias de ensino que respeitem as diferenças,

promovam a participação dos estudantes e favoreçam aprendizagens significativas. Nesse contexto, a formação inicial representa apenas o ponto de partida, tornando indispensável a continuidade do desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa refere-se à necessidade de compreender a inclusão como um compromisso coletivo da comunidade escolar. A construção de ambientes acolhedores, participativos e acessíveis exige atuação integrada entre professores, gestores, profissionais de apoio, estudantes e famílias. Quando essa articulação ocorre de forma planejada, ampliam-se as oportunidades de convivência, fortalecem-se as relações interpessoais e criam-se condições mais favoráveis para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

A investigação também permitiu constatar que muitos dos desafios ainda presentes na educação básica estão relacionados às dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Limitações na formação, insuficiência de oportunidades de aperfeiçoamento profissional e dificuldades para transformar orientações legais em práticas pedagógicas cotidianas demonstram que a consolidação da educação inclusiva depende de investimentos permanentes na valorização docente e na implementação de políticas públicas capazes de oferecer suporte efetivo às escolas.

Considerando os resultados obtidos, entende-se que o fortalecimento da formação de professores constitui uma das estratégias mais relevantes para ampliar a qualidade da educação inclusiva no Brasil. Preparar os docentes para compreender a

diversidade como potencial educativo favorece não apenas o atendimento aos estudantes público da educação especial, mas também contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, colaborativas e sensíveis às diferentes formas de aprender. Dessa maneira, a escola amplia sua capacidade de promover o respeito às diferenças, fortalecer a interação entre os estudantes e garantir condições mais equitativas de aprendizagem.

Espera-se que as reflexões desenvolvidas neste estudo possam contribuir para ampliar o debate sobre a educação inclusiva e incentivar novas pesquisas voltadas à formação docente, às políticas públicas e às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. A continuidade dessas discussões poderá fortalecer ações que aproximem os avanços legais da realidade vivenciada nas escolas, favorecendo a construção de uma educação cada vez mais inclusiva, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org). **Educação Especial: temas atuais.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000. p1-9DOI: <http://doi.org/10.36311/2000.85-86738-15-8.p1-9>.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 ago. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. *Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios.* Brasília: MEC, 2026. v. 1. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-1>. Acesso em: 2 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2026.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. *In:* ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (org.). *Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.* Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional. *Cadernos de*

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (org.). *Escola inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 61-85.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 2 ago. 2026.

¹ Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)