

**FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: ENTRE AS
EXIGÊNCIAS NORMATIVAS
E OS DESAFIOS
PEDAGÓGICOS NO
ATENDIMENTO ÀS
NECESSIDADES
EDUCACIONAIS
ESPECÍFICAS**

**TEACHER EDUCATION FOR INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN
REGULATORY REQUIREMENTS AND PEDAGOGICAL CHALLENGES IN
MEETING SPECIFIC EDUCATIONAL NEEDS**

Ciências Humanas • 16/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789494553](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789494553)

Irenildes de Oliveira Araujo¹

Jonatas dos Santos Fernandes²

Luana Ramos Santos³

Márcia Pires de Azara⁴

Marilda Faustino de Andrade Ribeiro⁵

Paulo Matos de Oliveira⁶

Rejane da Silva Amaral⁷

Sandra Santos da Cruz Silva⁸

Silvia Rosana Braga Xavier⁹

Ivanilda de Argolo Gomes¹⁰

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva demanda mais do que a matrícula de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns, pois pressupõe condições pedagógicas, institucionais e formativas capazes de assegurar participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse cenário, a formação docente constitui dimensão estratégica, uma vez que professores são desafiados a planejar propostas curriculares acessíveis, reconhecer barreiras à aprendizagem, diversificar estratégias de ensino e avaliação e atuar colaborativamente com o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da escola. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios da formação inicial e continuada de professores para o atendimento às necessidades educacionais específicas e sistematizar dimensões formativas necessárias à constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre formação docente, educação especial e inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem, trabalho colaborativo e acessibilidade, articulados ao marco normativo brasileiro. A análise evidencia que as dificuldades docentes não podem ser atribuídas exclusivamente a lacunas individuais de conhecimento, pois estão relacionadas à fragmentação entre formação inicial e realidade escolar, à dissociação entre ensino comum e Educação Especial, à insuficiência de espaços institucionais de colaboração e à prevalência de ações formativas episódicas. Como contribuição, propõe-se uma matriz composta por seis dimensões para orientar processos de formação docente inclusiva: fundamentos ético-políticos; conhecimento pedagógico das necessidades dos estudantes; acessibilidade curricular; colaboração e articulação com o AEE; tecnologias e recursos de

acessibilidade; e reflexão sobre a prática situada na escola.

Palavras-chave: formação docente; educação inclusiva; educação especial; necessidades educacionais específicas; prática pedagógica.

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education requires more than enrolling students with disabilities, autism spectrum disorder, and giftedness in mainstream classrooms, as it presupposes pedagogical, institutional, and professional development conditions capable of ensuring participation, learning, and development. In this context, teacher education is a strategic dimension, since teachers are challenged to design accessible curricula, identify barriers to learning, diversify teaching and assessment strategies, and work collaboratively with Specialized Educational Assistance and other school professionals. This article aims to analyze the main challenges of initial and continuing teacher education in responding to specific educational needs and to systematize training dimensions necessary for the development of inclusive pedagogical practices. A qualitative bibliographic and documentary study was conducted, drawing on research on teacher education, special and inclusive education, Universal Design for Learning, collaborative work, and accessibility, articulated with the Brazilian regulatory framework. The analysis indicates that teaching difficulties cannot be attributed exclusively to individual knowledge gaps, since they are also related to the fragmentation between initial education and school reality, the separation between general and special education, insufficient institutional spaces for collaboration, and the prevalence of episodic training initiatives. As a contribution, a six-dimension framework is proposed to guide inclusive teacher education processes: ethical and political foundations; pedagogical knowledge of students' needs; curricular accessibility; collaboration and articulation with

Specialized Educational Assistance; accessibility technologies and resources; and reflective practice situated within the school context.

Keywords: teacher education; inclusive education; special education; specific educational needs; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes que demandam apoios específicos às classes comuns da Educação Básica modificou as exigências dirigidas às escolas e aos profissionais da educação. A presença desses estudantes no ensino regular, embora represente dimensão fundamental da garantia do direito à educação, não assegura, por si mesma, a construção de processos educacionais inclusivos. A inclusão envolve acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento, o que desloca a discussão da localização física do estudante para as condições pedagógicas oferecidas pelo sistema educacional.

No contexto brasileiro, esse movimento encontra respaldo em diferentes dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, enquanto a Lei nº 9.394/1996 dispõe sobre a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular. Posteriormente, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com equivalência constitucional, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência fortaleceram a compreensão da educação inclusiva como direito, associando-a à eliminação de barreiras e à garantia de condições de participação em igualdade de oportunidades (Brasil, 1988; 1996; 2009; 2015).

Esse marco foi atualizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024. O documento situa a Educação Especial entre as modalidades a serem consideradas nos processos de formação e estabelece, entre as aprendizagens profissionais docentes, a capacidade de desenvolver estratégias didáticas diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes atendidos pela Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2024). A formação para a diversidade, portanto, não pode permanecer restrita aos profissionais especializados, devendo constituir conhecimento profissional do professor da classe comum.

A instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva pelo Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, intensificou essa orientação. A política reafirma a inclusão em classes e escolas comuns com os apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem, além de estabelecer disposições relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, ao Plano Educacional Individualizado, à formação dos profissionais e à acessibilidade. Sua regulamentação pela Portaria MEC nº 421/2026 e a implantação de Centros de Formação Continuada e em Serviço em Educação Especial Inclusiva evidenciam que a formação dos profissionais passou a ocupar posição estratégica na implementação da política educacional brasileira.

Entretanto, a existência de regulamentações e programas formativos não elimina automaticamente as dificuldades encontradas nas escolas. Permanecem situações em que professores relatam insegurança para organizar estratégias pedagógicas diante da diversidade, realizar adequações no

planejamento, produzir materiais acessíveis, avaliar estudantes por diferentes formas de expressão da aprendizagem ou estabelecer colaboração sistemática com professores do Atendimento Educacional Especializado. A produção científica contemporânea também identifica distância entre a valorização discursiva da formação continuada e sua efetivação mediante experiências formativas articuladas à realidade escolar (Silva; Mayrinck; Franco, 2024; Rosa; Silva; Azevedo, 2025).

A questão não pode ser interpretada pela responsabilização isolada do professor. Compreender a dificuldade de ensinar em contextos heterogêneos exclusivamente como deficiência individual de formação transfere para o docente problemas que também pertencem às políticas de formação, às condições de trabalho, à organização curricular, à gestão escolar e às formas de articulação entre Educação Especial e ensino comum. A formação é indispensável, mas sua efetividade depende das condições institucionais que possibilitam transformar conhecimentos em práticas.

Neste artigo, utiliza-se a expressão necessidades educacionais específicas em sentido pedagógico, referindo-se às demandas de apoio, acessibilidade, mediação e diferenciação que emergem da interação entre características dos estudantes e barreiras presentes nos contextos educacionais. Quando se faz referência à categoria jurídica atualmente adotada pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, utiliza-se público da Educação Especial, constituído por estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. A distinção evita transformar qualquer necessidade educacional em diagnóstico e,

simultaneamente, reconhece que a diversidade existente nas salas de aula exige respostas pedagógicas diferenciadas.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: quais desafios presentes na formação inicial e continuada dificultam a construção de práticas docentes capazes de responder às necessidades educacionais específicas dos estudantes em contextos escolares inclusivos? O objetivo consiste em analisar os principais desafios relacionados à formação docente para a educação inclusiva e sistematizar dimensões formativas necessárias à organização de práticas pedagógicas que favoreçam participação e aprendizagem.

Defende-se que o problema contemporâneo da formação docente para inclusão não reside somente na quantidade de cursos oferecidos, mas na concepção que os sustenta. Processos formativos centrados na apresentação de diagnósticos, características clínicas ou procedimentos previamente definidos tendem a produzir menor impacto quando desvinculados do currículo, do planejamento, da avaliação e das situações concretas vivenciadas pelos professores. Em oposição a essa lógica, propõe-se compreender a formação inclusiva como processo situado, colaborativo e permanente, organizado a partir das barreiras à aprendizagem e das possibilidades pedagógicas construídas coletivamente.

Percurso Metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental, de natureza teórico-reflexiva. A investigação bibliográfica permite colocar em interlocução diferentes contribuições produzidas sobre formação de professores, Educação Especial, educação inclusiva, práticas colaborativas, acessibilidade

curricular, Desenho Universal para Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. A análise documental, por sua vez, possibilita relacionar as discussões encontradas na literatura às determinações e orientações presentes no marco normativo educacional brasileiro.

Foram privilegiadas produções que permitissem examinar três dimensões interdependentes do problema: a formação docente enquanto desenvolvimento profissional; os desafios decorrentes da escolarização em contextos inclusivos; e estratégias pedagógicas relacionadas ao planejamento acessível e à colaboração entre diferentes profissionais. A literatura recente foi articulada a trabalhos consolidados no campo da formação docente, evitando reduzir a discussão à novidade terminológica das políticas contemporâneas.

No eixo documental foram considerados a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão, a Resolução CNE/CP nº 4/2024, o Decreto nº 12.686/2025, com as alterações promovidas pelo Decreto nº 12.773/2025, e atos regulamentadores da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva publicados em 2026.

O material foi examinado mediante leitura analítica e estabelecimento de relações entre problemas recorrentes apontados pela produção científica e exigências pedagógicas presentes nas políticas inclusivas. A interpretação foi organizada em quatro núcleos: formação inicial e preparação para a diversidade; formação continuada e desenvolvimento profissional; planejamento e acessibilidade curricular; e articulação institucional entre professor da classe comum, AEE e demais profissionais. A partir desses

núcleos, construiu-se, ao final da discussão, uma matriz de dimensões consideradas relevantes para processos formativos voltados à educação inclusiva.

Não se pretendeu produzir levantamento bibliométrico nem revisão sistemática exaustiva da produção existente. A opção metodológica corresponde a um estudo teórico-documental destinado à problematização do objeto e à construção de uma síntese analítica capaz de subsidiar políticas, programas e ações de formação inicial e continuada.

Formação Docente E Educação Inclusiva: Para Além Da Preparação Técnica

A discussão sobre formação de professores encontra um de seus principais desafios na compreensão do próprio significado de formação. Quando reduzida à aquisição de técnicas, métodos ou protocolos, a formação assume caráter instrumental e tende a produzir respostas pouco adequadas à complexidade das situações educacionais. A docência envolve tomada de decisões, interpretação de contextos, mobilização de conhecimentos curriculares e pedagógicos e reflexão permanente sobre os processos de aprendizagem. Por essa razão, a formação não se encerra com a conclusão da licenciatura nem pode ser substituída por eventos pontuais de atualização.

A constituição profissional ocorre na relação entre conhecimentos acadêmicos, experiência docente e contextos institucionais. Essa perspectiva aproxima a formação das situações concretas da profissão e permite compreender a escola como espaço de produção de conhecimento docente. A formação ganha maior

consistência quando articula universidade, profissão e escola, superando a separação histórica entre quem produz conhecimento sobre educação e quem desenvolve diariamente a prática educativa (Nóvoa, 2019).

Essa compreensão torna-se particularmente relevante na educação inclusiva. Professores trabalham com grupos heterogêneos, nos quais os estudantes diferem quanto às formas de comunicação, conhecimentos prévios, ritmos, condições sensoriais, motoras, cognitivas e socioculturais. A diversidade não constitui situação excepcional adicionada posteriormente ao planejamento. Trata-se de uma característica constitutiva da sala de aula, exigindo que o planejamento parta da variabilidade existente entre os sujeitos.

No entanto, parte das experiências formativas ainda se organiza a partir de classificações diagnósticas. Nessa perspectiva, cursos são estruturados em torno de categorias como deficiência intelectual, autismo, deficiência visual ou deficiência física, fornecendo características gerais de cada grupo. Embora conhecimentos específicos possam ser necessários, sua apresentação isolada não responde à principal questão pedagógica enfrentada pelo professor: como organizar situações de ensino nas quais diferentes estudantes tenham condições efetivas de acessar conhecimentos, participar das atividades e demonstrar o que aprenderam?

A substituição de uma lógica centrada exclusivamente no diagnóstico por uma abordagem orientada à identificação de barreiras representa mudança importante. A deficiência ou outra condição individual deixa de ser compreendida como explicação suficiente para dificuldades de participação. Passam a ser examinadas também barreiras presentes nos materiais didáticos, na

comunicação, na metodologia, na avaliação, na organização do espaço e nas atitudes estabelecidas no ambiente escolar.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação sobre inclusão enfatiza que os professores precisam ser preparados para ensinar todos os estudantes e que a formação inclusiva deve ocupar posição central, e não periférica, na formação profissional. A mudança implica abandonar concepções que atribuem incapacidade ao estudante e ampliar a capacidade das instituições para identificar e remover barreiras à aprendizagem (UNESCO, 2020).

Assim, formar para inclusão não significa tornar o professor especialista em todas as deficiências. Significa desenvolver conhecimentos e condições profissionais para reconhecer a variabilidade dos estudantes, observar necessidades de apoio, planejar alternativas, colaborar com outros profissionais, utilizar recursos de acessibilidade e avaliar continuamente os efeitos das estratégias adotadas. A especialização continua necessária em determinadas funções, especialmente no AEE, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do ensino comum.

Formação Inicial e a Construção de Conhecimentos Para Ensinar Na Diversidade

A formação inicial constitui momento decisivo porque participa da construção das concepções que futuros professores mobilizarão ao interpretar a diferença em sala de aula. Quando a educação inclusiva aparece apenas em uma disciplina isolada nos cursos de licenciatura, corre-se o risco de reforçar a percepção de que a diversidade constitui assunto especializado, dissociado da didática,

do currículo e das metodologias específicas das áreas de conhecimento.

Essa fragmentação produz uma contradição. Ao mesmo tempo em que se afirma que a escola comum deve ensinar todos os estudantes, a preparação profissional pode continuar organizada segundo uma divisão na qual determinadas aprendizagens seriam responsabilidade do professor comum e outras permaneceriam sob responsabilidade exclusiva de especialistas. O resultado é a dificuldade de incorporar a inclusão à identidade profissional de todos os docentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2024 oferecem uma oportunidade para enfrentar essa fragmentação ao determinarem que a formação inicial considere as modalidades da Educação Básica e prepare o profissional para desenvolver estratégias diferenciadas de ensino. A orientação somente produzirá mudanças concretas, contudo, se os projetos pedagógicos dos cursos integrarem a perspectiva inclusiva transversalmente às disciplinas de didática, estágio, currículo, avaliação e metodologias específicas.

O estágio curricular apresenta potencial particularmente importante. O contato acompanhado com contextos escolares inclusivos permite ao licenciando observar processos de participação e exclusão que dificilmente seriam compreendidos apenas por estudos conceituais. Entretanto, a experiência precisa ser acompanhada por problematização pedagógica. A presença em uma sala que possui estudante com deficiência não constitui, automaticamente, formação inclusiva; é necessário analisar

barreiras, estratégias de mediação, organização do currículo, interação entre profissionais e modos de avaliação.

Formações dessa natureza contribuem para superar dois extremos igualmente problemáticos. O primeiro consiste em considerar que qualquer professor, independentemente de conhecimentos específicos, está automaticamente preparado para trabalhar em contextos inclusivos. O segundo pressupõe que somente especialistas podem ensinar estudantes que apresentam necessidades específicas. Entre essas posições situa-se a construção de conhecimentos profissionais compartilhados, complementados por saberes especializados quando necessários.

Experiências recentes de formação inicial articuladas ao Desenho Universal para Aprendizagem indicam possibilidades de aproximar conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e inclusivos. Ao aprender a identificar barreiras previamente e elaborar formas alternativas de participação, representação e expressão, futuros professores deslocam sua atenção da adaptação realizada somente após o surgimento da dificuldade para um planejamento antecipadamente mais flexível.

Desse modo, a inclusão precisa constituir princípio formativo transversal das licenciaturas. Isso implica analisar a diversidade humana nas disciplinas pedagógicas, desenvolver materiais acessíveis, discutir processos avaliativos inclusivos, aproximar licenciandos de experiências colaborativas e assegurar que metodologias específicas das diferentes áreas do conhecimento considerem estudantes com distintas formas de participação e comunicação.

Formação Continuada: Da Oferta De Cursos Ao Desenvolvimento Profissional Situado

Mesmo uma formação inicial consistente não poderia antecipar todas as situações encontradas ao longo da trajetória profissional. Mudanças sociais, tecnológicas, curriculares e normativas, associadas à singularidade das turmas e dos estudantes, fazem da formação continuada uma dimensão constitutiva do exercício docente. O problema consiste em definir qual modelo de formação pode efetivamente produzir transformação das práticas.

Investigações realizadas com professores demonstram que a existência de ações formativas não assegura, necessariamente, correspondência com as necessidades identificadas pelos docentes. Em pesquisa desenvolvida em uma rede municipal, Silva, Mayrinck e Franco (2024) identificaram críticas a processos centrados na lógica de treinamento e à pouca articulação entre profissionais envolvidos na escolarização inclusiva. O resultado sinaliza que ampliar a quantidade de formações é insuficiente quando seu formato permanece distante das situações enfrentadas na escola.

O desenvolvimento profissional requer continuidade, reflexão, acompanhamento e possibilidade de experimentação. Cursos exclusivamente expositivos podem fornecer informações importantes, mas apresentam limitações quando não oferecem condições para que professores discutam suas práticas, construam estratégias, analisem resultados e reformulem intervenções. A formação em serviço apresenta potencial para aproximar conhecimentos teóricos das situações concretas do cotidiano escolar.

Experiências baseadas em casos de ensino mostram que a análise de situações reais ou verossímeis favorece a reflexão sobre decisões pedagógicas e amplia possibilidades de interpretação da prática. Duek et al. (2020), ao trabalharem com professoras em processo de formação continuada, observaram contribuições dos casos de ensino para o questionamento e redimensionamento das práticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência. Isso evidencia a relevância de metodologias formativas nas quais professores assumem papel ativo na investigação da própria ação pedagógica.

Outro aspecto necessário diz respeito à colaboração. Uma escola inclusiva reúne conhecimentos distribuídos entre diferentes profissionais, mas essa diversidade somente se transforma em recurso pedagógico quando existem tempos, espaços e objetivos compartilhados. Professor regente, professor do AEE, profissionais de apoio, coordenação pedagógica e gestão escolar não podem funcionar como estruturas paralelas que se comunicam apenas diante de problemas.

O trabalho colaborativo possibilita compartilhar observações sobre o estudante, estabelecer objetivos comuns, analisar barreiras e planejar estratégias que tenham continuidade nos diferentes espaços escolares. A produção sobre ensino colaborativo ressalta que a aproximação entre Educação Especial e ensino comum pode ampliar o acesso ao currículo, desde que as funções não sejam organizadas hierarquicamente e que todos os envolvidos participem das decisões pedagógicas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022).

A formação continuada, nesse sentido, precisa ultrapassar o desenvolvimento individual e assumir dimensão institucional.

Quando apenas o professor participa de um curso, retorna para uma organização escolar que pode manter tempos, currículos e procedimentos incompatíveis com as estratégias discutidas. Processos capazes de modificar práticas inclusivas precisam envolver equipes, projetos pedagógicos e formas de gestão do trabalho docente.

Rosa, Silva e Azevedo (2025), ao analisarem a produção científica sobre formação continuada e Educação Especial, identificaram valorização recorrente de processos reflexivos e colaborativos, acompanhada, porém, por lacunas relacionadas à sua implementação e à avaliação dos impactos. Esse resultado evidencia uma agenda de pesquisa e de política educacional: além de ofertar cursos, torna-se necessário investigar como conhecimentos produzidos nas formações são incorporados ao planejamento, às relações profissionais e à aprendizagem dos estudantes.

Necessidades Educacionais Específicas, Currículo e Planejamento Acessível

A resposta às necessidades educacionais específicas ocorre principalmente na relação entre estudante, currículo e condições de participação. Por essa razão, a formação docente inclusiva precisa dedicar atenção à organização do planejamento. A pergunta deixa de ser apenas “o que este estudante possui?” e passa a incorporar “quais barreiras esta atividade apresenta?” e “quais condições podem ampliar sua participação e aprendizagem?”.

Essa mudança altera a função das estratégias diferenciadas. A diferenciação pedagógica não deve significar automaticamente redução dos objetivos curriculares ou oferecimento de tarefas

desconectadas daquilo que os demais estudantes aprendem. Sua função consiste em construir diferentes caminhos para a apropriação dos conhecimentos, considerando apoios, recursos e formas de expressão compatíveis com as necessidades existentes.

O Desenho Universal para Aprendizagem oferece uma referência importante nesse processo ao orientar a construção de currículos flexíveis. Seus princípios enfatizam múltiplas possibilidades de engajamento, representação dos conhecimentos e ação e expressão dos estudantes. Em vez de elaborar uma aula para um suposto aluno médio e posteriormente adaptá-la para aqueles que não conseguem acessá-la, procura-se antecipar a variabilidade desde o planejamento.

Estudos recentes discutem o DUA como instrumento para identificação de barreiras, definição de objetivos claros, seleção de estratégias flexíveis e diversificação da avaliação. Sebastian-Heredero, Góes e Góes (2025) associam sua utilização ao planejamento docente capaz de ampliar experiências de aprendizagem acessíveis, enquanto Leite, Braz e Pinto (2024) demonstram a pertinência de aproximar DUA e Tecnologia Assistiva na formação docente.

Entretanto, o planejamento universal não elimina a necessidade de apoios individualizados. Determinados estudantes demandam recursos específicos, sistemas alternativos de comunicação, Tecnologia Assistiva, apoio profissional ou estratégias individualizadas. Nesse ponto, DUA e planejamento individual não precisam constituir perspectivas concorrentes. A flexibilização planejada para todos reduz diversas barreiras coletivas, enquanto

estratégias individualizadas respondem àquelas que permanecem mesmo em um currículo mais acessível.

A regulamentação recente da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça a elaboração do Plano Educacional Individualizado e sua articulação com o trabalho pedagógico. O PEI não deveria funcionar como documento burocrático produzido apenas para registro escolar. Sua relevância depende da capacidade de relacionar necessidades identificadas, barreiras, objetivos, estratégias, responsabilidades dos profissionais e formas de acompanhamento.

Formar professores para esse processo envolve conhecimentos de avaliação pedagógica. Não se trata de realizar diagnóstico clínico, mas de observar como o estudante acessa informações, comunica-se, resolve problemas, interage, solicita ajuda, responde aos recursos utilizados e demonstra aprendizagem. A avaliação pedagógica deve fornecer informações que orientem decisões didáticas, em vez de limitar-se à classificação das dificuldades.

O uso das tecnologias também ocupa espaço relevante. Recursos digitais, leitores de tela, sistemas de comunicação alternativa, ferramentas de ampliação, legendas, audiodescrição, materiais manipuláveis e diferentes suportes podem ampliar acesso e participação. Todavia, o recurso não possui valor inclusivo em si mesmo. Sua contribuição depende do objetivo pedagógico, das características do estudante, da acessibilidade e da mediação realizada pelo professor.

A Articulação Entre Professor Da Classe Comum E Atendimento Educacional Especializado

Um dos principais desafios das políticas inclusivas encontra-se na articulação entre ensino comum e Atendimento Educacional Especializado. O AEE possui função complementar ou suplementar à escolarização e não pode funcionar como substituto das responsabilidades pedagógicas assumidas na classe comum. A aprendizagem curricular permanece vinculada ao trabalho desenvolvido coletivamente pela escola.

A fragmentação acontece quando o estudante passa a ser simbolicamente dividido entre profissionais: o professor da classe comum responsabiliza-se pelo currículo, enquanto o professor especializado seria responsabilizado pelo estudante considerado diferente. Essa organização cria uma fronteira que contraria os fundamentos inclusivos, pois transforma o apoio especializado em transferência de responsabilidade.

A colaboração exige outra lógica. O professor do AEE pode contribuir para identificação de barreiras, seleção de recursos de acessibilidade, Tecnologia Assistiva, estratégias de comunicação e planejamento de apoios. O professor da classe comum possui conhecimentos sobre currículo, objetivos de aprendizagem, dinâmica da turma e desenvolvimento cotidiano das atividades. A integração desses conhecimentos possibilita construir respostas mais consistentes.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sua regulamentação recente reafirmam a necessidade de articulação entre o AEE, o professor regente e demais profissionais. A normatização representa avanço, mas sua implementação encontra obstáculos objetivos: inexistência de horários comuns, número elevado de estudantes e turmas, carga de trabalho docente,

rotatividade de profissionais e ausência de procedimentos institucionais de planejamento compartilhado.

Consequentemente, formação e organização do trabalho precisam ser pensadas conjuntamente. Ensinar estratégias colaborativas sem assegurar condições para que a colaboração ocorra produz um paradoxo. A política de formação deve ser acompanhada por decisões de gestão que garantam tempo para estudo de casos, planejamento conjunto, avaliação das estratégias utilizadas e diálogo com famílias.

O profissional de apoio escolar também precisa ser inserido nessa articulação sem assumir atribuições docentes. Seu trabalho deve favorecer participação, comunicação, mobilidade, alimentação, higiene ou utilização de recursos quando necessários, conforme as atribuições definidas pelos sistemas educacionais. A mediação dos conhecimentos curriculares e as decisões referentes ao ensino permanecem sob responsabilidade pedagógica dos professores.

A inclusão torna-se, assim, responsabilidade coletiva e institucional. Nenhum profissional, isoladamente, reúne todos os conhecimentos necessários, mas a mera presença de uma equipe multiprofissional também não produz colaboração. São necessários objetivos comuns, definição de responsabilidades e espaços sistemáticos de interlocução.

Desafios Estruturais Da Formação Para A Educação Inclusiva

A análise da formação docente não pode desconsiderar condições objetivas da profissão. Em determinados discursos, dificuldades enfrentadas na inclusão aparecem associadas quase exclusivamente à falta de preparo do professor. Essa interpretação pode produzir

responsabilização individual e ocultar aspectos relacionados ao financiamento, à infraestrutura, à quantidade de estudantes por turma, à disponibilidade de recursos acessíveis e ao tempo reservado ao planejamento.

O primeiro desafio é a fragmentação entre políticas formativas. Formação inicial, formação continuada, AEE e organização curricular frequentemente são planejados por instâncias distintas. A ausência de continuidade dificulta a construção de uma política capaz de acompanhar o professor desde a licenciatura até diferentes momentos do desenvolvimento profissional.

O segundo corresponde à formação episódica. Palestras e cursos de curta duração podem sensibilizar ou introduzir conhecimentos, mas dificilmente transformam práticas complexas quando não há acompanhamento. A educação inclusiva envolve observação, planejamento, experimentação, análise e reelaboração, exigindo temporalidade incompatível com modelos exclusivamente pontuais.

O terceiro envolve a distância entre formação e cotidiano escolar. Conteúdos excessivamente gerais podem produzir sensação de baixa aplicabilidade. Professores precisam compreender fundamentos da inclusão, porém necessitam também analisar atividades, avaliações, materiais, situações de participação e problemas pedagógicos concretos.

O quarto refere-se à persistência de abordagens capacitistas. Quando a formação parte da ideia de normalidade como referência única, corre o risco de interpretar diferença como déficit e de estabelecer expectativas reduzidas. A formação inclusiva precisa questionar concepções que associam diagnóstico à incapacidade,

reconhecendo que expectativas docentes interferem nas oportunidades oferecidas aos estudantes.

O quinto desafio reside na falta de articulação profissional. A inclusão exige conhecimentos compartilhados, mas muitas escolas permanecem organizadas por trabalho individual. O isolamento dificulta a circulação de experiências e transfere ao professor a obrigação de solucionar individualmente situações que dependem de decisões coletivas.

Finalmente, existe o desafio da relação entre formação e condições institucionais. Não é coerente exigir planejamento diversificado sem tempo para planejá-lo, cobrar trabalho colaborativo sem horários comuns ou solicitar recursos acessíveis sem assegurar materiais e suporte técnico. Formação profissional e política de condições de trabalho são dimensões inseparáveis da qualidade da inclusão.

Uma Matriz De Dimensões Para A Formação Docente Inclusiva

A análise desenvolvida permite propor uma matriz composta por seis dimensões interdependentes. A proposta não pretende constituir modelo rígido ou currículo universal de formação, mas sistematizar conhecimentos e práticas que podem orientar políticas, cursos e ações formativas.

Quadro 1. dimensão para a formação docente inclusiva

Dimensão formativa	Conhecimentos e práticas prioritários	Finalidade
Fundamentos éticos, políticos e legais	Direito à educação; modelo social da deficiência; legislação; direitos humanos;	Compreender inclusão como direito e

	enfrentamento do capacitismo	responsabilidade institucional
Conhecimento pedagógico das necessidades	Observação pedagógica; identificação de barreiras; potencialidades; formas de comunicação, interação e aprendizagem	Substituir a centralidade do diagnóstico pela análise das condições de aprendizagem
Currículo, planejamento e avaliação acessíveis	DUA; flexibilização; diferenciação pedagógica; materiais acessíveis; múltiplas formas de avaliação	Ampliar acesso ao currículo e participação
Colaboração e articulação com o AEE	Planejamento compartilhado; PEI; ensino colaborativo; relação com profissionais de apoio e famílias	Construir responsabilidade coletiva pelo processo educacional
Tecnologias e recursos de acessibilidade	Tecnologia Assistiva; comunicação alternativa; recursos digitais acessíveis; adaptações de materiais	Eliminar ou reduzir barreiras de comunicação e participação
Reflexão situada e desenvolvimento profissional	Estudo de casos; pesquisa da prática; comunidades de aprendizagem; acompanhamento formativo	Transformar formação pontual em desenvolvimento profissional contínuo

Fonte: os próprios autores (2026)

A primeira dimensão impede que a formação seja reduzida a procedimentos técnicos. Professores precisam compreender por que determinadas práticas são necessárias e quais concepções de sujeito, aprendizagem e direito sustentam a educação inclusiva. O combate ao capacitismo integra essa dimensão porque expectativas

e atitudes podem constituir barreiras tão relevantes quanto obstáculos físicos ou comunicacionais.

A segunda desloca o professor da busca por receitas relacionadas a diagnósticos para o conhecimento pedagógico do estudante. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem demandar estratégias diferentes; da mesma maneira, estudantes com diagnósticos distintos podem se beneficiar de recursos semelhantes. A decisão pedagógica deve resultar da relação entre objetivos de aprendizagem, barreiras observadas e apoios necessários.

Na terceira dimensão, a inclusão articula-se diretamente ao currículo. Planejamento acessível, DUA, diferenciação pedagógica e avaliação deixam de ser procedimentos periféricos e passam a constituir conhecimentos didáticos. O foco está em ampliar oportunidades sem produzir currículo paralelo ou simplificação automática dos conhecimentos.

A quarta dimensão compreende que a complexidade das necessidades educacionais exige colaboração. O professor não deve ser preparado para trabalhar isoladamente, mas para planejar, comunicar decisões, construir objetivos compartilhados e avaliar estratégias com outros profissionais.

Na quinta, tecnologias e recursos são tratados como meios, e não como finalidades. A formação precisa permitir que o professor selecione e avalie recursos com base nas barreiras que pretende reduzir e nos objetivos pedagógicos que busca atingir.

A sexta dimensão integra as anteriores ao cotidiano profissional. Estudo de casos, observação da própria prática, registro, acompanhamento entre pares e comunidades profissionais

favorecem a construção de conhecimentos contextualizados. Esse movimento aproxima a formação da ideia de desenvolvimento profissional permanente e reconhece a escola como espaço de aprendizagem docente.

A matriz evidencia que formar para inclusão não equivale a acrescentar uma disciplina sobre Educação Especial ao currículo das licenciaturas ou realizar cursos eventuais sobre diferentes deficiências. Trata-se de integrar conhecimentos pedagógicos, políticos, curriculares, colaborativos e tecnológicos em uma concepção de docência preparada para responder à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os desafios da formação docente para a educação inclusiva, considerando as exigências relacionadas ao atendimento às necessidades educacionais específicas e as transformações recentes do marco normativo brasileiro. A discussão demonstrou que a formação constitui elemento indispensável à consolidação de sistemas educacionais inclusivos, porém sua importância não autoriza atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade pelas dificuldades observadas nas escolas.

A questão investigada pode ser respondida pela identificação de um conjunto de desafios inter-relacionados. Entre eles encontram-se a fragmentação da perspectiva inclusiva na formação inicial, a oferta de formações continuadas episódicas, a distância entre determinados conteúdos formativos e as situações pedagógicas concretas, a insuficiência de espaços para colaboração entre ensino comum e Educação Especial, a permanência de concepções

centradas no déficit e as próprias condições institucionais de exercício da docência.

Dessa maneira, a quantidade de formações não constitui indicador suficiente de qualidade. Processos formativos com maior possibilidade de repercussão nas práticas precisam ser contínuos, contextualizados, colaborativos e articulados ao currículo. Devem possibilitar que professores analisem barreiras, planejem propostas acessíveis, acompanhem a aprendizagem, utilizem recursos de acessibilidade e dialoguem sistematicamente com profissionais do AEE e demais integrantes da comunidade escolar.

As transformações normativas recentes representam oportunidade relevante ao ampliarem a centralidade da formação profissional na política de Educação Especial Inclusiva. Entretanto, a efetividade dessas medidas dependerá da forma como serão concretizadas pelas instituições formadoras e redes de ensino. A criação de estruturas de formação continuada somente alcançará seus objetivos se estiver articulada às demandas reais das escolas e se superar modelos baseados predominantemente na transmissão de informações.

A matriz de seis dimensões proposta neste estudo constitui uma contribuição para essa discussão. Fundamentos ético-políticos, conhecimento pedagógico das necessidades, acessibilidade curricular, colaboração, tecnologias de acessibilidade e reflexão situada devem funcionar de maneira integrada. A ausência de uma dessas dimensões tende a reduzir a capacidade das demais de produzir transformação efetiva.

Também se conclui que o atendimento às necessidades educacionais específicas não depende da elaboração de respostas individualizadas para cada diferença existente, mas da construção de ambientes educacionais progressivamente mais flexíveis, associados a apoios individualizados quando necessários. Tal perspectiva evita tanto a homogeneização do ensino quanto a fragmentação curricular que pode separar estudantes da experiência coletiva de aprendizagem.

Como limitação, este artigo apresenta natureza teórico-documental e não examina diretamente os impactos de programas formativos sobre práticas docentes ou resultados de aprendizagem. Estudos futuros podem investigar longitudinalmente programas de formação inicial e continuada, analisar mudanças no planejamento após intervenções formativas e comparar modelos de formação desenvolvidos por diferentes redes de ensino.

Também se recomenda ampliar pesquisas que articulem a percepção dos professores às experiências dos próprios estudantes público da Educação Especial, uma vez que a avaliação da qualidade de práticas inclusivas não deve se restringir à perspectiva institucional ou profissional. A participação dos estudantes pode fornecer evidências sobre barreiras e apoios que permanecem invisíveis nos processos convencionais de avaliação das políticas educacionais.

Por fim, consolidar uma escola inclusiva exige superar a compreensão da formação como preparação para lidar com um estudante considerado diferente. O desafio consiste em formar professores para ensinar em contextos constitutivamente diversos, nos quais a diferença seja considerada desde o planejamento e não

somente quando o currículo previamente organizado se mostra inacessível. Nessa perspectiva, formação docente e educação inclusiva tornam-se partes de um mesmo compromisso: assegurar condições efetivas para que todos os estudantes participem, aprendam e tenham reconhecido seu direito à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da

República, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 572, de 1º de julho de 2026. Institui Centros de Formação Continuada e em Serviço em Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

DUEK, Viviane Preichardt; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp.1.13508.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 9-20, 2018.

LEITE, Elaine Alves; BRAZ, Ruth Maria Mariani; PINTO, Sérgio Coelho Crespo da Silva. DUA e tecnologias assistivas como estratégias pedagógicas inclusivas. Debates em Educação, v. 16, n. 38, e15868, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15868.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. O ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.

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, e14831, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e14831.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Planejamento docente no contexto do Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos e estratégias. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 38, n. 1, 2025. DOI: 10.5902/1984686X93528.

SILVA, Ana Carolina de Souza; MAYRINCK, Maria Vitória Gois; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Formação continuada de professores no âmbito da Educação Inclusiva: percepções e proposições formativas a partir de professores da rede municipal. *Revista Cocar*, v. 21, n. 39, 2024.

SOUZA NETO, Osório Augusto de; VERASZTO, Estéfano Vizconde; MARQUES, Luciana Maria Estevam. A Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva: percepções docentes a partir de um curso de extensão universitária. *Saberes: Revista Interdisciplinar de*

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

¹ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrando em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestre em Tecnologias Emergentes na Educação MUST University – USA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Mestrando em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Doutoranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Mestranda em Ciências da Educação Christian Business School – Paris, França. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)