

O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Silvanete da Silva Batista¹

RESUMO: Este artigo analisa o papel da formação inicial de professores na promoção da inclusão educacional, entendendo a inclusão como compromisso pedagógico e institucional voltado à participação e à aprendizagem de todos os estudantes. O objetivo do estudo foi discutir como as licenciaturas podem preparar o futuro docente para atuar em contextos diversos, considerando as exigências didáticas, avaliativas e colaborativas que a inclusão demanda na escola comum. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise de produções acadêmicas e documentos normativos sobre formação docente e educação inclusiva, organizados por eixos temáticos. Os resultados indicam que ainda existe distância entre o reconhecimento da inclusão como direito e sua efetivação na prática, especialmente quando o tema aparece de forma fragmentada na graduação e pouco articulado às disciplinas de didática, currículo e avaliação. Observou-se que experiências formativas mais consistentes, com estágios supervisionados bem acompanhados, estudo de casos e reflexão sobre práticas, tendem a ampliar a segurança profissional e a capacidade de planejar estratégias acessíveis e avaliar com mais justiça. Conclui-se que a formação inicial é decisiva para transformar a inclusão em prática cotidiana, mas precisa ser assumida como eixo do projeto formativo e articulada a experiências reais de escola, de modo a fortalecer a atuação docente e sustentar processos inclusivos com qualidade.

1

Palavras-chave: Formação Inicial. Inclusão Educacional. Licenciaturas. Prática Docente. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

Falar de inclusão educacional hoje é, ao mesmo tempo, falar de direito e falar de cotidiano. Direito porque o Brasil já consolidou, na legislação e nas políticas públicas, o entendimento de que estudantes com deficiência têm que estar na escola comum, participando e aprendendo com suporte, sem que a matrícula vire apenas um “cumprir tabela” (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). E cotidiano porque é na sala de aula no planejamento, na avaliação, na mediação e nas escolhas pedagógicas mais simples que a inclusão ou se concretiza ou vira frustração para o estudante e para o professor. Nesse sentido, a formação inicial docente ganha um peso enorme: ela é o primeiro lugar onde o futuro professor deveria aprender que ensinar não é trabalhar com um aluno “ideal”, mas com sujeitos reais, diversos e com necessidades diferentes.

¹Mestra em educação, Uneatlântico.

Só que existe um ponto que a escola sente na pele: não adianta colocar a inclusão como princípio se a formação inicial ainda trata o tema como periférico, rápido ou “responsabilidade do especialista”. A própria LDB já define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e fala em serviços de apoio especializado quando necessário, o que exige do professor regente preparo mínimo para planejar e atuar de forma articulada (BRASIL, 1996). E a Lei Brasileira de Inclusão reforça o compromisso de um sistema educacional inclusivo, com igualdade de oportunidades e proibição de discriminação, o que amplia a responsabilidade formativa das licenciaturas, porque não é só sobre “boa vontade”: é sobre competência profissional e garantia de direitos (BRASIL, 2015).

Quando a gente revisita documentos estruturantes, dá pra perceber que a inclusão já vem sendo desenhada há tempo como projeto de escola e de sociedade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva coloca como foco o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, defendendo a transversalidade da modalidade e a oferta de apoios no cotidiano escolar (BRASIL, 2008). E, olhando para o cenário internacional, a Declaração de Salamanca reforça a ideia de que a escola inclusiva é um caminho de justiça e de qualidade, porque ensina a conviver com a diferença sem transformar a diferença em “problema” (UNESCO, 1994). Só que transformar esse horizonte em prática depende muito do que o professor aprendeu e do que ele não aprendeu lá no início da formação.

Nos últimos anos, esse debate ficou ainda mais sensível porque as Diretrizes Curriculares para formação inicial docente passaram por mudanças e disputas, o que mexe diretamente com o currículo das licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu a BNC-Formação e reorganizou a formação inicial em torno de competências e estrutura curricular definida nacionalmente (BRASIL, 2019). Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabeleceu novas Diretrizes para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério, trazendo orientações para licenciaturas e reforçando aspectos de organização, currículo e regime de colaboração com os sistemas de ensino (BRASIL, 2024). Esse movimento mostra que a formação inicial está no centro do debate educacional brasileiro e que incluir, de verdade, precisa ser parte explícita dessa construção.

E aqui aparece um resultado que a literatura vem apontando com frequência: ainda há distância entre o discurso inclusivo e o lugar que a educação especial ocupa, de fato, nos currículos das licenciaturas. Estudos recentes analisam como a temática aparece (ou não

aparece) na formação inicial, evidenciando que muitas vezes ela é tratada de modo fragmentado, com pouco tempo, pouca articulação com a prática e pouca integração com didática e avaliação justamente as partes que mais pesam quando o professor chega à escola (SOUZA, 2025). Quando isso acontece, o professor entra no sistema com medo, insegurança e sensação de despreparo, e a inclusão corre o risco de ser vista como “sobrecarga” em vez de ser assumida como parte do trabalho docente.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir o papel da formação inicial de professores na promoção da inclusão educacional, entendendo como esse processo pode (ou não) preparar o futuro docente para planejar, mediar e avaliar aprendizagens em contextos diversos. A proposta é olhar para a formação inicial como ponto de partida de uma cultura profissional inclusiva: aquela que reconhece direitos, entende o estudante como sujeito de aprendizagem e sabe acionar estratégias pedagógicas e apoios de forma articulada. Ao longo do texto, a discussão se apoia em marcos legais e políticos da inclusão, nas diretrizes recentes da formação docente e em estudos que problematizam limites e potencialidades das licenciaturas para que a inclusão deixe de ser promessa e vire prática consistente na escola comum (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; BRASIL, 2024).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Inclusão educacional como direito e como prática: o que isso exige da formação inicial

A inclusão educacional, antes de tudo, não é “favor” nem política opcional: é um direito que reorganiza o modo como a escola planeja, ensina e avalia. A LDB já sinaliza que a educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular, com serviços de apoio quando necessário, o que coloca o professor regente no centro do processo não como especialista, mas como responsável direto por garantir condições de aprendizagem para todos (BRASIL, 1996).

Quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como foco o acesso, a participação e a aprendizagem, ela deixa claro que a inclusão não se resolve com matrícula e boa intenção: precisa de organização pedagógica, apoios, articulação institucional e compromisso com resultados reais de aprendizagem. Isso, inevitavelmente, volta para a formação inicial: se o futuro professor não aprende a olhar para a participação e para a aprendizagem desde a graduação, ele tende a reproduzir uma escola que “acolhe”, mas não ensina de verdade (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão reforça esse caminho ao tratar de um sistema educacional inclusivo, com igualdade de oportunidades e combate à discriminação. Na prática, isso significa que a escola precisa remover barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais e o professor precisa saber identificar essas barreiras e agir sobre elas no cotidiano. E isso não nasce do nada: nasce de uma formação que trate a diversidade como parte do trabalho docente, e não como “exceção” (BRASIL, 2015).

Do ponto de vista internacional, a Declaração de Salamanca é bem direta ao defender escolas para todos, sustentadas por políticas e práticas que reconheçam as diferenças como parte da vida escolar. O que ela aponta, no fundo, é que a escola inclusiva não é só mais justa ela é mais inteligente, porque aprende a ensinar de mais de um jeito e para mais de um perfil de estudante. Quando a formação inicial ignora esse horizonte, o professor entra na escola com a sensação de que “não foi preparado para isso”, como se a diferença fosse algo fora do que é ensinar (UNESCO, 1994).

E aqui aparece um resultado recorrente nas pesquisas: muita licenciatura ainda apresenta a inclusão como tema “separado”, com pouco diálogo com didática, planejamento e avaliação. Isso cria um efeito bem concreto: o professor até acredita na inclusão, mas não sabe como fazer quando precisa adaptar uma tarefa, avaliar com justiça, organizar uma aula com diferentes ritmos e manter o estudante participando de verdade. É aquele tipo de lacuna que vira sofrimento docente e, muitas vezes, culpa individual por algo que é formativo e institucional (PLETSCH, 2009).

Outro ponto que a literatura evidencia é que inclusão não se sustenta só com discurso; ela precisa de uma escola de qualidade, com práticas coerentes. Mantoan é muito forte nesse aspecto quando insiste que a inclusão não é “um puxadinho” da educação especial, mas um projeto de transformação da escola comum. Isso puxa a formação inicial para uma responsabilidade maior: preparar professores para ensinar em uma escola que aprende a se reorganizar, e não para “encaixar” o estudante em um modelo fixo (MANTOAN, 2003).

Também é importante dizer que a inclusão real depende do modo como a escola entende aprendizagem e convivência. Há trabalhos que mostram como a educação inclusiva exige romper com padrões rígidos e padronizantes, porque alunos aprendem de formas diferentes e, nesse processo, professores também aprendem inclusive sobre suas próprias práticas. Quando a formação inicial não coloca o futuro professor em contato com essa complexidade, ele tende a “simplificar” a inclusão e reduzir tudo a adaptações superficiais (FRANCO, 2020).

No fim, o que a produção e os marcos legais deixam como resultado principal é que inclusão é uma forma de fazer escola e, por isso, precisa estar entranhada na formação inicial desde cedo: nas disciplinas pedagógicas, nos componentes específicos, nos estágios e na cultura universitária. Quando a inclusão aparece só no final do curso ou como disciplina isolada, a graduação perde a chance de formar um professor seguro, crítico e capaz de ensinar com responsabilidade para todos (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

2.2 Diretrizes e currículo da formação inicial: o que precisa mudar para incluir de verdade

Quando a gente fala de formação inicial, não dá para ignorar que ela é guiada por diretrizes nacionais e por escolhas curriculares feitas pelas instituições. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 definiu diretrizes para formação inicial e instituiu a BNC-Formação, trazendo uma lógica mais estruturada em competências e organização curricular. Isso influencia diretamente o espaço que temas como inclusão ocupam no curso: se não houver intencionalidade, a inclusão vira “assunto transversal” que, na prática, ninguém assume (BRASIL, 2019).

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 atualizou diretrizes para a formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério, abrangendo licenciaturas, formação pedagógica e segunda licenciatura. Esse movimento reforça como a formação docente está em disputa e em revisão constante, e abre espaço para as IES repensarem currículo e prática de estágio. Para inclusão, isso é estratégico: é a chance de aproximar ainda mais teoria e prática, garantindo que o futuro professor aprenda a ensinar em contextos reais e diversos (BRASIL, 2024).

Na prática, um “resultado” bastante apontado pelos estudos é que muitas licenciaturas até falam de inclusão, mas ainda deixam pouco claro o que o professor precisa saber fazer ao chegar na escola. Saber o conceito é importante, mas não resolve quando o professor precisa planejar uma sequência didática acessível, construir avaliações coerentes, organizar trabalho colaborativo e dialogar com apoios como o AEE. O problema não é falta de discurso, é falta de integração curricular com as práticas pedagógicas concretas (PLETSCH, 2009).

E é justamente por isso que o currículo da formação inicial precisa tratar inclusão junto com didática, currículo, avaliação e gestão da sala de aula não como apêndice. A Política de 2008, por exemplo, não fala de inclusão como algo “separado”: ela fala de transversalidade e de apoios articulados, o que pede um professor que saiba trabalhar em rede dentro da escola.

Quando a licenciatura não ensina colaboração e articulação, o professor entra isolado, e a inclusão vira uma carga individual (BRASIL, 2008).

Outro ponto bem decisivo é o estágio. Se o estágio vira mera formalidade, o aluno de licenciatura sai sem ter experimentado situações reais de diversidade e sem ter refletido sobre elas com orientação pedagógica. Quando o estágio é bem acompanhado, ele vira laboratório ético e didático: o futuro professor aprende a observar barreiras, adaptar estratégias, testar mediações e avaliar com mais justiça. Sem isso, a inclusão fica no plano da intenção e não vira competência profissional (BRASIL, 1996).

A literatura também aponta que a formação inicial precisa encarar a inclusão como compromisso com qualidade de ensino para todos, e não como “só atender estudante com deficiência”. Esse deslocamento é importante porque evita que a inclusão seja reduzida a laudos e rótulos. Quando a universidade forma o professor para ensinar com diferentes linguagens, diferentes ritmos e diferentes formas de participação, ela está, na prática, formando para inclusão mesmo antes de falar o termo (MANTOAN, 2003).

Há pesquisas recentes (com foco explícito em formação inicial e inclusão) mostrando que discutir inclusão pela lente da mediação pedagógica e do desenvolvimento ajuda muito, porque tira o tema do lugar burocrático e coloca no lugar pedagógico: “o que eu faço para esse estudante aprender?”. Isso muda o modo como o futuro professor enxerga seu papel, e tende a fortalecer uma postura mais confiante, menos defensiva e mais propositiva diante da diversidade (SOUZA, 2024).

No fim, o que se consolida como discussão central é que diretrizes e currículo só fazem sentido quando viram prática formativa coerente. A inclusão precisa aparecer como eixo assumido no projeto do curso, com disciplinas dialogando entre si, estágios bem orientados e uma cultura universitária que trate a diferença como parte do ensinar. Quando isso acontece, a formação inicial deixa de “apagar incêndio” e começa a formar professores capazes de construir uma escola realmente inclusiva (BRASIL, 2024; BRASIL, 2015).

2.3 Saberes e competências do professor para inclusão: didática, avaliação e colaboração como centro do processo

Um dos resultados mais consistentes na produção sobre formação inicial e inclusão é que o professor precisa desenvolver saberes práticos: saber planejar aulas acessíveis, mediar participação, avaliar de forma coerente e construir um clima de sala em que o estudante realmente pertença. Quando isso não está no centro da graduação, o professor entra na escola

com uma visão reduzida: pensa que incluir é “adaptar atividade” ou “ser paciente”, quando na verdade é reorganizar o ensino para garantir aprendizagem com equidade (MANTOAN, 2003).

Na dimensão da didática, a inclusão exige que o professor domine diferentes formas de apresentar o conteúdo e de permitir que o estudante demonstre o que aprendeu. Isso vale para todo mundo, mas se torna ainda mais necessário quando há barreiras de comunicação, mobilidade, atenção, comportamento ou linguagem. A LBI reforça a remoção de barreiras e a garantia de condições de igualdade, o que, na prática, puxa o professor para estratégias que ampliem acessibilidade pedagógica e participação real (BRASIL, 2015).

Já na avaliação, o ponto mais sensível é sair da lógica de “um único jeito de provar aprendizagem” e construir critérios mais justos, ligados ao objetivo de aprendizagem e ao percurso do estudante. Sem esse cuidado, a escola até “acolhe”, mas exclui pela avaliação, porque penaliza o aluno por barreiras que poderiam ser removidas com instrumentos mais coerentes. Esse debate aparece com força quando se discute inclusão como qualidade de ensino e não como exceção (FRANCO, 2020).

Outro saber essencial é a mediação pedagógica. Estudos recentes discutem que formar para inclusão passa por formar para mediação: compreender que aprendizagem não é só transmissão, mas relação, interação e organização de experiências. Quando o professor aprende isso na graduação, ele tende a lidar melhor com a diversidade, porque deixa de ver o estudante como “problema” e passa a ver como sujeito que aprende com apoios e estratégias adequadas (SOUZA, 2024).

A formação inicial também precisa preparar o professor para atuar em colaboração, porque inclusão não se faz sozinho. A Política de 2008 fala de transversalidade e de apoios, e isso implica diálogo entre professor regente, AEE, coordenação pedagógica e, quando necessário, outros profissionais. Se o futuro professor aprende na graduação apenas a “dar conta da sua turma”, ele entra na escola sem repertório para trabalho coletivo e a inclusão vira um esforço individual que se esgota (BRASIL, 2008).

E tem um ponto que parece pequeno, mas muda tudo: o olhar do professor para a diferença. A Declaração de Salamanca reforça que a escola inclusiva reconhece diferenças e organiza respostas educativas sem segregar. Isso é uma postura profissional que se aprende e se cultiva, e a formação inicial tem papel decisivo nesse processo, porque é ali que o futuro professor forma suas crenças sobre quem é “capaz”, quem “atrapalha” e o que é “normal” em sala de aula (UNESCO, 1994).

Outro resultado apontado na literatura é que a formação inicial melhora muito quando ela trabalha com situações reais: estudos de caso, análise de práticas, planejamento compartilhado, observação orientada e reflexão sobre o que funcionou e por quê. Isso dá ao professor uma base concreta para agir, e reduz a sensação de improviso quando ele encontra a diversidade na escola. Ou seja: não é só “aprender sobre inclusão”, é aprender a ensinar de modo inclusivo (PLETSCH, 2009).

No fechamento desse tópico, o que fica mais forte é que a formação inicial tem que formar um professor que saiba fazer três coisas com consistência: ensinar com múltiplas estratégias, avaliar com justiça e trabalhar em colaboração. Quando esses três pilares entram na graduação de forma integrada, a inclusão deixa de ser medo e vira competência profissional. E isso responde diretamente ao que as políticas educacionais vêm defendendo: não basta garantir acesso é preciso garantir participação e aprendizagem, com apoio e qualidade (BRASIL, 2008; BRASIL, 1996).

3 METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, porque a intenção central foi compreender, organizar e discutir o que a produção acadêmica e os documentos oficiais apontam sobre formação inicial docente e inclusão educacional, sem realizar coleta de dados em campo. Esse tipo de pesquisa parte de materiais já publicados e permite construir uma análise consistente a partir de conceitos, marcos legais e estudos que vêm fundamentando o debate na área, desde que a busca, a seleção e a interpretação das fontes sigam critérios claros (GIL, 2002; SEVERINO, 2013).

A primeira etapa consistiu na delimitação do tema e na construção de um recorte coerente com o objetivo do estudo, definindo como foco a relação entre formação inicial (licenciaturas, estágios e currículo formativo) e inclusão (direito, práticas pedagógicas e barreiras para participação e aprendizagem). A partir disso, foram definidos descritores e combinações de busca, como: formação inicial de professores, educação inclusiva, inclusão educacional, licenciaturas, estágio supervisionado, educação especial na perspectiva inclusiva e práticas pedagógicas inclusivas, buscando garantir aderência ao problema investigado (GIL, 2002).

Na etapa de levantamento, foram priorizadas fontes acadêmicas e institucionais: livros e artigos da área de Educação, documentos normativos e políticos, além de produções que

discutem a inclusão no âmbito da escola comum e seus impactos na docência. Esse cuidado foi importante para evitar um texto meramente opinativo e sustentar a argumentação em referências consolidadas, reconhecendo que a qualidade de uma pesquisa bibliográfica depende diretamente da consistência e da relevância das obras selecionadas (LAKATOS; MARCONI, 2003; SEVERINO, 2013).

A seleção do material considerou critérios de pertinência e contribuição: (a) relação direta com formação inicial e inclusão; (b) clareza conceitual e rigor acadêmico; (c) potencial explicativo sobre desafios e possibilidades da inclusão na prática docente. Após a seleção, foi realizada leitura em camadas (exploratória, seletiva e analítica), com registros sistemáticos (fichamentos) para organizar ideias-chave e evitar que o texto final se limitasse a uma sequência de citações sem diálogo entre si (GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para o tratamento do conteúdo, adotou-se uma lógica de organização temática por eixos, agrupando os achados em categorias que dialogam diretamente com os objetivos do artigo, como: inclusão como direito e como prática; currículo e diretrizes da formação inicial; saberes docentes (didática, avaliação e colaboração); e limites estruturais da implementação. Essa forma de organizar permite comparar perspectivas, identificar convergências e destacar lacunas no debate, mantendo unidade argumentativa. Como apoio ao processo de categorização e interpretação, a análise seguiu princípios de sistematização de conteúdo, entendendo que categorias bem construídas ajudam a transformar leitura em discussão crítica (BARDIN, 2016).

Por fim, a redação foi conduzida buscando coerência entre objetivos, percurso metodológico e resultados discutidos, mantendo foco em responder à questão central do estudo: de que modo a formação inicial pode preparar (ou fragilizar) o professor para promover inclusão com participação e aprendizagem. Assim, o artigo assume como limite o fato de ser bibliográfico, o que não permite generalizações sobre uma instituição específica; em compensação, oferece um quadro de análise consistente e aplicável para orientar discussões futuras e pesquisas empíricas sobre práticas formativas nas licenciaturas (SEVERINO, 2013).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa bibliográfica mostram, em primeiro lugar, uma convergência forte: inclusão educacional é entendida como direito e, portanto, não pode depender do “perfil” do professor ou da “boa vontade” da escola. A legislação brasileira e os marcos internacionais colocam a inclusão como compromisso institucional e social, o que desloca a formação inicial

para um lugar estratégico: ela não é só início de carreira, é início de uma postura profissional que reconhece diferença como parte da escola (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015; UNESCO, 1994).

Ao olhar para a LDB, aparece com nitidez que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, prevendo apoios quando necessário. O que isso “diz”, na prática, é que o professor da classe comum não pode ser formado como se fosse atuar com uma turma homogênea, porque a própria norma já indica uma escola de presença diversa e de responsabilidades compartilhadas (BRASIL, 1996).

Quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que o objetivo é garantir acesso, participação e aprendizagem, a literatura interpreta esse tripé como uma espécie de régua ética da inclusão: não basta estar na escola, é preciso aprender com dignidade. O resultado mais recorrente nos estudos é que a formação inicial ainda avança pouco na dimensão da aprendizagem, ficando muitas vezes presa ao discurso do acesso e da sensibilização, sem aprofundar o “como” pedagógico (BRASIL, 2008; PLETSCHE, 2009).

A Declaração de Salamanca aparece como base consistente para sustentar que a escola inclusiva precisa de reorganização pedagógica e de apoios, e não de segregação. O ponto interessante é que, mesmo sendo um documento de 1994, ele segue atual porque insiste no mesmo problema que a pesquisa encontra hoje: sem formação de professores e sem condições institucionais, a inclusão tende a virar promessa frustrada (UNESCO, 1994).

10

Um achado bem significativo na bibliografia é a repetição de um diagnóstico: a temática da educação especial/inclusão ainda aparece, em muitos cursos, como conteúdo fragmentado, concentrado em poucas disciplinas e pouco conectado com didática, avaliação e planejamento. Pletsch discute esse cenário mostrando como a formação se torna insuficiente quando não integra conhecimento legal, pedagógico e prático, o que alimenta aquela insegurança docente que a escola depois chama de “falta de preparo” (PLETSCH, 2009).

Essa fragmentação fica ainda mais clara quando a literatura examina currículos e projetos pedagógicos de cursos. Um estudo bastante citado, por exemplo, analisa como a Educação Especial aparece na licenciatura em Pedagogia e indica que, mesmo quando o tema está presente, ele nem sempre se articula a experiências formativas mais práticas, como estágios com acompanhamento e reflexão sistemática (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

Outro resultado recorrente é que muitos estudantes de licenciatura constroem o entendimento de inclusão mais pelo discurso geral do “direito” do que por aprendizagens didáticas concretas. O problema é que isso gera um professor bem-intencionado, mas com

repertório limitado para fazer escolhas pedagógicas e avaliar com justiça. A discussão de König e Bridi reforça justamente essa construção de conhecimentos na formação inicial e como ela precisa ser aprofundada para sair do campo da abstração e entrar no campo do ensinar (KÖNIG; BRIDI, 2021).

Quando o tema é planejamento, a revisão mostra que a inclusão “acontece” de modo mais consistente quando a formação inicial ensina o futuro professor a pensar objetivos, estratégias e avaliação com flexibilidade e intenção. Mantoan é bastante direta ao criticar modelos escolares que tentam enquadrar todos os estudantes em uma norma única, defendendo que a escola inclusiva exige mudanças no modo de ensinar e de organizar a aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Na avaliação, os resultados apontam um ponto sensível: mesmo professores que defendem a inclusão, muitas vezes, excluem pela forma de avaliar, usando instrumentos rígidos que não consideram barreiras e percursos. A literatura que discute inclusão para além da educação especial chama atenção para o risco de restringir inclusão a um público específico e esquecer que o problema está também em modelos pedagógicos e avaliativos que produzem fracasso escolar (FRANCO, 2020).

Outro achado importante é a centralidade do estágio. Quando o estágio é tratado como formalidade burocrática, o futuro professor não vivencia situações reais de diversidade com orientação e reflexão. Por outro lado, quando há acompanhamento, análise de caso e diálogo com a escola, o estágio vira um espaço potente de aprendizagem profissional, algo que aparece de forma insistente nas discussões sobre formação inicial e inclusão (BRASIL, 1996; KÖNIG; BRIDI, 2021).

A revisão também evidencia a importância do trabalho colaborativo como competência docente. A política de 2008 já aponta a transversalidade e a organização de apoios, o que pressupõe ação conjunta entre professor da turma, serviços especializados e gestão pedagógica. O resultado é claro: quando a formação inicial não ensina colaboração e articulação, a inclusão cai no colo de um único professor, e isso costuma virar desgaste e baixa sustentabilidade da prática (BRASIL, 2008).

Além disso, aparece forte na literatura que inclusão não é apenas técnica: é também postura e leitura de mundo, porque envolve enfrentar barreiras atitudinais e preconceitos que se manifestam de forma sutil no cotidiano. A Lei Brasileira de Inclusão reforça o dever de eliminar discriminações e garantir igualdade de oportunidades, e os estudos retomam isso para

mostrar que formação inicial precisa trabalhar ética, direitos e práticas em conjunto, e não separadamente (BRASIL, 2015).

Um resultado bem atual diz respeito às diretrizes da formação docente. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 aparecem na literatura como marcos que reorganizam a formação inicial e, ao mesmo tempo, geram debates sobre currículo, competências e organização do estágio. Na prática, isso pressiona as licenciaturas a reverem como temas como inclusão entram no projeto formativo e a revisão sugere que, sem intencionalidade, a inclusão corre o risco de virar “transversal” apenas no papel (BRASIL, 2019; BRASIL, 2024).

Outro achado é que a bibliografia insiste na necessidade de aproximar universidade e escola. Não dá para formar para inclusão apenas em sala de aula universitária, porque a escola real traz dilemas concretos: turmas numerosas, pouco tempo, falta de recursos, contradições entre discurso e prática. Pletsch aponta esse descompasso ao articular legislação, diretrizes e resultados de pesquisas, reforçando que o “choque de realidade” do professor iniciante tem raízes na formação (PLETSCH, 2009).

A revisão também mostra que alguns campos disciplinares sentem isso com força, como o ensino de Ciências, que exige recursos, experimentação e linguagem específica. Estudos recentes discutem desafios e perspectivas para formação inicial e continuada voltadas à inclusão nesse campo, indicando que a preparação precisa integrar conteúdo específico e estratégias inclusivas, senão o professor fica dividido entre “dar conta do conteúdo” e “dar conta da diversidade” como se fossem tarefas separadas (SILVA; BORGES DIAS, 2025).

Do ponto de vista das tendências na literatura, um resultado bem marcante é a crítica às formações iniciais baseadas apenas em exposições teóricas. Quando a formação inclui análise de situações reais, planejamento compartilhado, observação orientada e reflexão sobre práticas, ela tende a produzir um professor mais seguro e mais capaz de agir de forma intencional. Isso aparece em estudos que analisam experiências formativas e grupos de estudo na licenciatura, mostrando ganhos na construção de concepções e na maturidade pedagógica (SOARES, 2023).

Outro resultado recorrente é que a inclusão ainda é vista, em parte dos cursos, como “território da educação especial”, e isso alimenta uma lógica de terceirização do problema: o professor regente ensina “o currículo normal” e o apoio especializado “resolve”. A literatura critica fortemente essa separação porque ela enfraquece o princípio da escola inclusiva e reduz a aprendizagem do estudante a ações paralelas. Mantoan, nesse sentido, reforça que a inclusão

exige transformação do cotidiano escolar e do papel pedagógico do professor da escola comum (MANTOAN, 2003).

A pesquisa bibliográfica também aponta que, quando a inclusão é compreendida como democratização de oportunidades, ela deixa de ser “agenda de um grupo” e passa a ser agenda de qualidade do ensino. Franco defende justamente esse alargamento do debate, porque ele impede que a escola use rótulos como justificativa para práticas excludentes e obriga a repensar as próprias concepções de ensino e aprendizagem (FRANCO, 2020).

De forma bem prática, os resultados sugerem que a formação inicial precisa priorizar três núcleos: (1) compreensão legal e ética da inclusão; (2) didática e avaliação inclusivas; (3) experiências supervisionadas em contextos diversos. Esse tripé dialoga diretamente com os marcos normativos (direito e organização), com as críticas da literatura (fragmentação) e com o que os estudos empíricos mostram sobre lacunas de preparo ao entrar na escola (BRASIL, 2008; PLETSCHE, 2009; PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

Por fim, a discussão conduz a um entendimento bem objetivo: a formação inicial tem papel decisivo, mas ela não opera sozinha. Ela precisa caminhar junto com políticas de suporte, condições de trabalho e cultura escolar colaborativa, porque o professor recém-formado não sustenta inclusão em ambiente que não oferece tempo pedagógico, apoio e orientação. Ainda assim, o que a bibliografia confirma é que uma formação inicial sólida reduz improviso, fortalece a prática docente e aumenta a chance de a inclusão sair do discurso e chegar na aprendizagem, que é o ponto mais importante desse debate (BRASIL, 2015; KÖNIG; BRIDI, 2021; UNESCO, 1994).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, o principal aprendizado foi perceber que a inclusão educacional não se sustenta apenas em discursos de direito ou em boa intenção institucional: ela depende, de forma muito concreta, do que o professor sabe fazer com o ensino no cotidiano. A formação inicial aparece, então, como um ponto de partida decisivo, porque é nesse momento que o futuro docente constrói sua visão de escola, sua compreensão sobre diversidade e, principalmente, sua segurança para planejar e conduzir práticas que garantam participação e aprendizagem reais.

Em relação ao objetivo do trabalho, os resultados discutidos mostraram que a formação inicial pode promover inclusão quando assume o tema como eixo do curso e não como conteúdo isolado. Isso significa integrar inclusão às disciplinas de didática, currículo e avaliação,

fortalecer experiências formativas que aproximem universidade e escola e garantir que o estágio deixe de ser formalidade para se tornar espaço de reflexão e construção de competência profissional. Quando isso acontece, o professor não chega à escola “pedindo socorro”, mas chega com repertório, postura e estratégias para ensinar em contextos diversos.

As contribuições deste artigo se concentram em reforçar que a inclusão precisa ser entendida como qualidade do ensino para todos, e não como um conjunto de adaptações pontuais destinadas a poucos. Ao evidenciar os principais nós encontrados na literatura fragmentação curricular, distância entre teoria e prática, insegurança na avaliação e dificuldade de trabalho colaborativo o texto oferece um caminho de leitura mais objetivo para cursos de licenciatura que desejam revisar seus projetos formativos e tornar a formação inicial mais coerente com a escola real.

Ao mesmo tempo, o estudo também deixa claro que a formação inicial, sozinha, não resolve tudo. A inclusão depende de condições institucionais, apoio pedagógico e cultura escolar colaborativa, e esses fatores nem sempre estão sob controle da universidade. Além disso, como se trata de uma pesquisa bibliográfica, não foi possível observar diretamente uma experiência formativa específica, o que limita conclusões sobre impactos práticos em determinado contexto. Ainda assim, a revisão permite identificar tendências e lacunas consistentes, úteis para orientar decisões e políticas de formação.

14

Como sugestão para pesquisas futuras, seria importante desenvolver estudos empíricos que acompanhem turmas de licenciatura e estágios em escolas com diferentes realidades, analisando como os saberes inclusivos se constroem ao longo do curso e como se traduzem em práticas. Também seria relevante testar metodologias que aproximem ainda mais formação e prática, como estudos de caso, observação supervisionada com devolutivas, projetos integradores e pesquisas-ação, para compreender quais formatos formativos geram mais segurança docente e melhores condições de inclusão na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 (LDB). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão). Brasília, DF, 2015.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4/2024. Brasília, DF, 2024.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa; GOMES, Ana Paula Nascimento. Educação inclusiva para além da educação especial. *Revista Psicopedagogia*, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Educação inclusiva e formação inicial de professores. *Educação em Questão*, 2021.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva. *Educar em Revista*, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, Stéfane; BORGES DIAS, Viviane. Formação de professores de ciências para a inclusão. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 2025.
- SOARES, Andreza Maria Araújo; CRESPO, Renata Lúcia; VILAS BÔAS, Alex. Formação inicial de professores e grupo de estudos. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 2023.
- SOUZA LEITE, Lucas de; ALVES, Edson Pantaleão; JESUS, Denise Meyrelles de. Formação inicial de professores e inclusão escolar no Brasil e em Portugal. *Revista Educação Especial*, 2024.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.